



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESPORTE E LAZER –
LEPEL/FACED/UFBA**

CAROLINA RAMOS HELENO

CRÍTICA AO CURRÍCULO MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E SEUS NEXOS COM O CONSTRUTIVISMO.

Salvador
2016

CAROLINA RAMOS HELENO

**CRÍTICA AO CURRÍCULO MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA, SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E SEUS NEXOS
COM O CONSTRUTIVISMO.**

Relatório final apresentado ao Programa de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista.

Orientador: Prof. Ms. Flávio Dantas Albuquerque
Melo

Salvador
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
LINHA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER (LEPEL-UFBA)

**ATA DE PARECER DE MONOGRAFIA/ TRABALHO FINAL DO CURSO
 ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO E DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER**

Aos 05 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, reuniu-se, em sessão pública, a Comissão Examinadora de Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso do(a) aluno(a) **CAROLINA RAMOS HELENO**, do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, sob a orientação de Flávio Dantas Albuquerque Melo, visando à obtenção do título de Especialista. A Comissão Examinadora constituída pelos Professores Doutores Celi Nelza Zulke Taffarel, Carlos Roberto Colavolpe, Marize Souza Carvalho e Kátia Oliver Sá, avaliaram o trabalho intitulado “CRÍTICA AO CURRÍCULO MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E SEUS NEXOS COM O CONSTRUTIVISMO”

Após a constatação de que o trabalho monográfico apresentou um estudo pertinente, com qualidade, clareza, objetividade, com rigor, coerência e atualidade da base teórica, necessária para um trabalho acadêmico, com atribuição da nota final 10,0 considerada APROVADA.

Cumpre-se desta forma a normalização estabelecida pela Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, do IV Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Salvador, ____ de _____ de 2016.

 Membro da Comissão Examinadora

Celi Nelza Zulke Taffarel

Professora Doutora Titular da Faculdade de Educação da
 Universidade Federal da Bahia

 Membro da Comissão Examinadora

Marize Souza Carvalho

Professora Doutora Adjunta da Faculdade de Educação
 da Universidade Federal da Bahia

 Membro da Comissão Examinadora

Carlos Roberto Colavolpe

Professor Doutor Associado II da Faculdade de Educação da
 Universidade Federal da Bahia

 Membro da Comissão Examinadora

Kátia Oliver Sá

Professora Doutora da Universidade Católica do Salvador

PARECER FINAL

O trabalho apresenta temática socialmente relevante. A problemática e as questões de pesquisa, objetivos e caminho metodológico estão coerentes e consistentemente apresentados. Texto com lógica, apresentando início meio e fim. São observadas normas gramaticas e técnicas da ABNT. Os resultados do estudo são bem expostos e as conclusões são procedentes e bem fundamentadas. Recomenda-se a revisão final, para depósito na biblioteca da FACED UFBA e no Repositório Institucional da UFBA - <https://repositorio.ufba.br/ri/>.

HELENO, Carolina Ramos. Crítica ao currículo multicultural em educação física, seu desenvolvimento histórico e seus nexos com o construtivismo. 89f. Il. 2016. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre as relações e nexos entre o Neoliberalismo e o Multiculturalismo Crítico e seus efeitos no trabalho pedagógico do professor de Educação Física. O estudo sobre a influência neoliberal e construtivista na educação será discutida particularmente a partir da análise sobre a produção de conhecimento do Multiculturalismo Crítico na Educação Física. É necessário aprofundar os estudos sobre o Multiculturalismo Crítico a fim de expor sua essência, suas relações e nexos com o Construtivismo, pois a partir das primeiras aproximações ao objeto reconhecemos que o multiculturalismo, apesar de sua forma progressista, desvaloriza o conhecimento objetivo e científico, expressando uma qualidade das teorias educacionais e pedagógicas sob o lema “aprender a aprender”. Destarte, a elaboração desse estudo é baseada no materialismo histórico dialético, limitamos nossas fontes bibliográficas às teses, dissertações, livros e artigos, aos quais submetemos ao fichamento e análise de conteúdo, enfatizando a concepção de educação escolar, currículo e trabalho pedagógico. A sistematização dos resultados aconteceu a partir da exposição das contradições das argumentações sobre as concepções de educação escolar, currículo e trabalho pedagógico contidas nas obras analisadas. Após a análise de obras essenciais a essa perspectiva teórica podemos afirmar que essa abordagem se alinha com a filosofia Idealista Subjetiva, pois trata a ideia, o espírito como o condicionante para a matéria. Como consequência, o multiculturalismo crítico advoga, junto a pós-modernidade, que não podemos mais confiar em projetos de sociedade, projetos históricos, que não existe verdade e que a realidade é condicionada pelas representações que cada indivíduo ou grupo cultural possa fazer dela. Sua característica essencial, que desmascara o discurso de ser uma abordagem ao lado dos desprivilegiados, que pretende formar uma sociedade mais justa e democrática, é a opção por um projeto histórico capitalista.

Palavras-chaves: Pós-modernidade; marxismo; trabalho pedagógico; cultura corporal; educação física.

HELENO, Carolina Ramos. Criticism of the multicultural curriculum in physical education, its historical and development and its links with constructivism. 89f. II. 2016. Monograph (specialization course) - Faculty of Education. Federal University of Bahia, Salvador, 2016.

SUMMARY

This paper discusses the relationships and links between Neoliberalism and the Multiculturalism critic and its effects on the pedagogical work of the teacher of Physical Education. The study of neoliberal influence and constructivist education will be particularly discussed from the analysis of the production of knowledge Multiculturalism Critic in Physical Education. It is necessary to deepen studies on multiculturalism critic to expose their essence, their relationships and connections with Constructivism, as from the first approaches to the subject recognize that multiculturalism, despite its progressive form, devalues objective knowledge and scientific, expressing a quality of educational and pedagogical theories under the motto "learning to learn". Thus, the preparation of this study is based on historical dialectic materialism, we limit our literature sources to theses, dissertations, books and articles, to which we submit to a book report and content analysis, emphasizing the conception of education, curriculum and pedagogical work. The systematization of the results came from the exposure of the contradictions of arguments on the concepts of education, curriculum and pedagogical work contained in the analyzed works. After analysis of key works to this theoretical perspective we can say that this approach is in line with the philosophy Subjective Idealistic, because the idea comes as the condition for the matter. As a result, critical multiculturalism advocates, along postmodernity, we can no longer rely on historical projects, there is no truth and that reality is conditioned by the representations that each individual or cultural group can do it. Its essential character, which unmasks the speech to be an approach alongside the underprivileged, which aims to create a more just and democratic society, it is the choice of a capitalist historical project.

Keywords: Post-modernity; Marxism; pedagogical work; body culture; physical education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.2. PROBLEMÁTICA	10
<u>2. A FALSA RUPTURA DA PÓS-MODERNIDADE E SUAS INCIDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</u>	<u>15</u>
2.1. AS FACES DA PÓS-MODERNIDADE	17
2.2 DIFERENÇA ENTRE MODERNIDADE E MODERNISMO	22
2.2.1. A MODERNIDADE, MODERNISMO E O ILUMINISMO	23
2.3. AS MUDANÇAS NO MODO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E A FALSA IDEIA DE RUPTURA COM A MODERNIDADE	25
2.4 INFLUÊNCIAS DA PÓS-MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO	28
<u>3. CULTURA E CULTURA CORPORAL SEGUNDO A PÓS-MODERNIDADE</u>	<u>31</u>
3.1 O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E SUA CONCEPÇÃO DE CULTURA CORPORAL	40
3.2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, DE CONHECIMENTO, CURRÍCULO E DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA E CULTURA CORPORAL	44
3.2.1. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SEGUNDO O MULTICULTURALISMO CRÍTICO	45
3.2.2. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SEGUNDO A TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO	50
3.2.3. AS EXPRESSÕES NO TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA E CULTURA CORPORAL NO CURRÍCULO ESCOLAR.	53
3.2.4. AS EXPRESSÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA FUNÇÃO SOCIAL.	58
<u>4. A PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA DA CONCEPÇÃO DE CULTURA E DE CULTURA CORPORAL: ATUALIZANDO O DEBATE.</u>	<u>64</u>
4.1. O SALTO QUALITATIVO NA TRANSFORMAÇÃO DO MACACO EM HOMEM	66
4.2. O DESENVOLVIMENTO DA CATEGORIA CULTURA CORPORAL	72
<u>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>84</u>
<u>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>86</u>

1.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre as relações e nexos entre o Neoliberalismo e o Multiculturalismo Crítico e seus efeitos no trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Ele surge da necessidade de analisarmos tais nexos já que, segundo o professor Newton Duarte (2001), estamos presenciando uma maior influência das pedagogias do “aprender a aprender” no ideário educacional por consequência do avanço do pensamento neoliberal e seus aliados como o pós-modernismo.

O estudo sobre a influência neoliberal e construtivista na educação será discutida particularmente a partir da análise sobre a produção de conhecimento do Multiculturalismo Crítico na Educação Física. Pois, concordamos com Duarte (2001) ao afirmar que o pensamento neoliberal é um explícito defensor da relação entre as formas de manifestação pós-modernas e a realidade social do capitalismo contemporâneo.

Elencamos o Multiculturalismo Crítico como categorial central de análise após identificarmos contradições em estudos anteriores¹ realizados no Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF)², um dos centros de elaboração de pesquisa em currículo multicultural no estado de São Paulo e no Brasil. Segundo Neira e Nunes (2011) o multiculturalismo crítico é parte integrante dos Estudos Culturais, que por sua vez, teve sua gênese no período do pós guerra com o movimento denominado “Nova Esquerda”. Tal pensamento teve a incorporação da teorização feminista, pós-estruturalista, teoria queer e pós-colonialismo. Esta teoria, segundo os autores, busca construir significados mais democráticos compreendendo a sociedade marcada pelo avanço dos meios de comunicação de massa e homogeneização da cultura dos grupos mais favorecidos.

Os Estudos Culturais desenvolveram-se simultaneamente com o debate pós-moderno, e portanto, apresentam características como a defesa do fim das metanarrativas, a centralidade da linguagem, assim como "questiona as noções universais de homem e mulher, mundo e

¹ HELENO, C.R. (2011). “A influência da ocultação/apresentação da cultura popular na mobilização da identidade dos sujeitos da Educação Física”, relatório final de iniciação científica

² Desde 2004, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP se reúne quinzenalmente para debater o ensino do componente na escola contemporânea, propor encaminhamentos para a prática pedagógica e interpretar seus resultados. Procurando colaborar com a produção científica da área, busca fundamentação nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. Os professores e professoras participantes desenvolvem experiências didáticas e investigações que abrangem a Educação Básica e o Ensino Superior. Visando socializar os conhecimentos produzidos e intercambiar trajetórias vividas, o Grupo organiza periodicamente o Curso de Extensão “Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica” e o Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física. Seus principais líderes são os professores Dr. Marcos Garcia Neira e Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes (GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2014).

sociedade e no questionamento das práticas que insistem em afirmar essa condição” (Idem, 2011).

Dentro de sua especificidade, entendem que a classificação em alta e baixa cultura; cultura de elite e cultura popular; cultura burguesa e cultura proletária, é hierárquica, e portanto, estas diferenças não devem ser subjugadas como melhores ou piores. Sendo assim:

Os Estudos Culturais convidam ao debate a cultura de massa, elemento típico da indústria cultural e da sociedade techno, bem como reconhecem e valorizam os artefatos de quaisquer outros grupos, como a cultura infantil, juvenil, a tecnocultura, a cultura gay, empresarial, escolar, negra, étnica, acadêmica etc. A cultura perdeu sua condição maiúscula e singular e ganhou a pluralidade das culturas (Idem, p.674).

Seus defensores classificam-se como uma teoria pós-crítica de currículo, e analisam o poder a partir dos processos de dominação que são construídos discursivamente, desconsiderando categorias, como por exemplo, luta de classes e modo de produção. Deste modo, o multiculturalismo crítico, abarca o debate sobre “novas identidades” como as relacionadas com o gênero, sexo, etnia, o que fragmenta nosso entendimento sobre projeto social e político e dificulta a formulação de perspectiva de mudanças.

Confrontando com a base teórica utilizada pelo multiculturalismo crítico, defendemos que a teoria mais avançada nos dias de hoje, ou seja, a que apresenta maior aderência a realidade social da divisão entre classes, é a concepção materialista e dialética de homem, sociedade e educação. Nos balizamos na teoria do desenvolvimento humano que segundo Sober (2014) é compreendida como Evolucionismo Ateísta, que desconsidera qualquer ideia prévia na formação do mundo, das espécies e da humanidade.

Não nascemos humanos, mas nos tornamos a partir da realização de atividades planejadas com o intuito de assegurar a sobrevivência, implicando na própria transformação do homem e no desenvolvimento de suas capacidades psicológicas superiores. Essa atividade não acontecera como mera adaptação às condições externas, mas como uma transformação ativa, isto é como práxis (TAFFAREL, no prelo). A perpetuação da espécie não se deu por questões puramente biológicas ou geracionais, mas avançou até os patamares de desenvolvimento que vivemos hoje pela atividade de transmissão dos conhecimentos elaborados a partir do trabalho, ou seja, pela transmissão da cultura através da educação.

Dessa maneira, a educação e o trabalho são atributos essencialmente humanos, pois se não ensinarmos os mais novos a modificar a natureza eles não saberão como sobreviver.

Portanto, ao fundamentar a ontologia do homem na linguagem como atividade principal de formação, o pós-modernismo interfere no desenvolvimento da educação com vistas, em

sua aparência, a auxiliar na produção de um mundo mais justos, mas em sua essência ela se mostra conversadora, perpetuando as condições que o capitalismo impõe a humanidade.

1.2. Problemática

Estamos vivendo uma nova fase do capitalismo, sua etapa mais desenvolvida, o imperialismo. Ela se configura a partir da concentração dos meios de produção nas mãos de poucos capitalistas, em outras palavras, os famosos monopólios – são expressões as empresas de telecomunicação, de petróleo, comida e até de ensino superior; com a fusão dos capitais industriais e bancários gerando o capital financeiro, sempre na busca de novos locais pra sua expansão, o que gera uma exportação de capitais para o mundo todo e conseqüentemente, esse mundo é disputado pelas maiores potências imperialistas culminado em guerras sem fim. (Lenin, 1979).

Essa nova fase se expressa em tempos atuais como uma ofensiva neoliberal que segundo alguns autores³ se inicia após a crise capitalista de 1973. Segundo Montañó e Duriguetto (2010) esse novo cenário mundial apresenta alguns fenômenos característicos, entre eles, o surgimento e expansão dos Tigres Asiáticos e do modelo industrial toyotista, crise capitalista mundial; financeirização do capital e a crise do fordismo; crise do bloco soviético; globalização do capital e por fim os impactos nas lutas de classes. Esses fenômenos, segundo os autores citados, são efeitos da diminuição da taxa de lucros nos ramos comercial e industrial (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010). O que quer dizer, que no momento que os capitalistas começaram a perder dinheiro em seus investimentos foi necessário um reajuste na organização do modo de produção assim como em sua ideologia.

Esse reajuste é a chamada reestruturação produtiva, com a modificação do modelo industrial para o toyotismo as taxas de lucros nos Tigres Asiáticos começaram a se retomar, e o capital ocidental deveria se adaptar as tais modificação caso quisesse permanecer no mercado. Porém, essa transição do fordismo ao toyotismo nas indústrias do ocidente foram mais complexas, pois era necessário grandes mudanças, as quais encontraram inúmeras barreiras, tais quais “[...] o forte sindicalismo, fundamentalmente europeu (...) que conforma um forte elemento de manutenção e de oposição a determinadas inovações; (...) a lenta passagem de uma fábrica concebida como autossuficiente, em que tudo é produzido internamente de forma

³ Como por exemplo MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010

“padronizada” e na lógica de redução de custos por unidade; para um modelo de fábrica mínima, enxuta”. (Idem, 2010.). E, principalmente, a flexibilização do trabalho baseada na terceirização e subcontratação de trabalhadores.

É diante a essas dificuldades de modificações que o capital voltou a fortalecer sua relação com o Estado, e para tanto as políticas que auxiliavam a classe trabalhadora - conquistada com muita luta, como as leis trabalhistas, acesso a saúde, educação gratuita e de qualidade, direito a previdência pública, pagamento do piso salarial - deveriam recuar também, já que o papel “controlador” do Estado frente ao mercado dificultava a (contra) reforma tanto das leis trabalhistas como dos gastos sociais estatais,

Neste sentido, não foi o neoliberalismo que concebeu e criou a reestruturação produtiva; foi a necessidade de recuperação do lucro nos patamares exigidos pelo capital que, dada as novas possibilidades e necessidades do capital e a situação atual das lutas de classes – no contexto da terceira revolução tecnológica, da crise e da nova fase do processo de mundialização do capital -, que exigiu uma nova estratégia hegemônica, o neoliberalismo. (ibdem, p. 199).

A essas alterações nas condições objetivas e de produção tem-se a necessidade de modificar as condições subjetivas e a ideologia hegemônica para que as novas políticas tenham seu sucesso garantindo, e é nesse contexto que se começa a ascensão do pensamento neoliberal e pós-moderno, e a entrada desses pensamentos na esfera educacional, as quais segundo Melo (2007) passam a ser implementadas, no Brasil, na primeira metade dos anos de 1990, durante os governos de Collor e Itamar Franco. E adquire uma implementação mais sistemática nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

A educação escolar passar a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial dos setores monopolistas da economia, principais difusores, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal. (MELO, 2007, p. 212.).

Portanto, consideramos necessário analisar as pedagogias que tentam se colocar a la contra⁴ a esse novo paradigma neoliberal mas que na sua essência coadunam com a manutenção *status quo* quando dificultam o acesso da classe trabalhadora à realidade concreta através

⁴ Segundo Enguita (1985) o termo *a la contra* é uma das principais condições em que a crítica deve acontecer, ou seja, deve ser balizada pela realidade e se colocar em contraponto a ela. Portanto, não existe modelos ideais de educação, formação, etc. Existe a educação que está posta a qual se constrói o ‘la contra’. Não é uma dedução a partir de um suposto modelo de sociedade, mas, sim, da expressão geral do movimento real.

da fragmentação da cultura e da cultura corporal pela diferença, pela apropriação da cultura popular e com conceitos ideais de cultura.

De acordo com Marx (1980), é com o estudo dos fenômenos mais avançados que se compreende as implicações nos menos avançados. Sendo assim, o seguinte trabalho realiza uma crítica a abordagem multiculturalista crítica da educação física, pois entendemos que esta teoria se apresenta como uma das mais avançadas na perspectiva do capital, já que desqualifica a transmissão do conhecimento científico aos filhos da classe trabalhadora, negam a possibilidade da transformação da sociedade segundo um projeto histórico, promovem o relativismo científico com a intenção de tornar qualquer discurso válido, negando e desqualificando o marxismo. Ademais, a reflexão sobre a influência da pós-modernidade na educação pode auxiliar no entendimento das tendências mais gerais da escola e do currículo orientados pelo modelo neoliberal, explicitando assim quais os desafios e possibilidades que a teoria marxista ainda tem a percorrer.

É necessário aprofundar os estudos sobre o Multiculturalismo Crítico a fim de expor sua essência, suas relações e nexos com o Construtivismo, pois a partir das primeiras aproximações ao objeto reconhecemos que o multiculturalismo, apesar de sua forma progressista, desvaloriza o conhecimento objetivo e científico, expressando uma qualidade das teorias educacionais e pedagógicas sob o lema “aprender a aprender”. Portanto, ao analisar tais nexos poderemos traçar regularidades e alternativas para fazer avançar as elaborações para a escola, já que esta é uma das principais instituições de socialização e formação marcada pela tensão e luta de classes.

Segundo a pesquisa matricial do Grupo LEPEL⁵, nossa problemática significativa se encaixa na categoria do Trabalho Pedagógico, já que analisamos as influências dessas pedagogias no trabalho do professor de educação física.

Em face do contexto mais amplo de nossa problemática, sintetizamos o problema considerando o projeto neoliberal de sociedade e as teorias educacionais e pedagógicas circunscritas sob o lema “aprender a aprender” como expressões resultantes da crise estrutural do capital e, com efeito, nos perguntamos: No geral, quais são os nexos e determinações entre a tendência do multiculturalismo crítico, o neoliberalismo e as teorias educacionais e pedagógi-

⁵ O Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – insere-se na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem como objeto de estudo a Cultura Corporal e desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão, contribuindo na formação profissional, na produção do conhecimento científico da área, nas políticas públicas e na qualidade das intervenções profissionais nos campos de trabalho - educação, saúde, lazer, comunicação.

cas vinculadas ao lema “aprender a aprender”⁶ e, por sua vez, no particular, entre o movimento do multiculturalismo crítico e a concepção do trabalho pedagógico do professor de Educação Física da Educação Básica?

Tendo em vista o problema, elaboramos a hipótese que nos norteou ao longo do estudo, a saber: Supomos que o Multiculturalismo Crítico e sua abordagem na Educação Física é uma expressão resultante da última crise do sistema capitalista de produção, a julgar por sua concepção do trabalho pedagógico do professor de educação física culturalmente referenciada, a qual se apresenta como contraposição [contrapõe apenas] às políticas neoliberais, o que lhe conferem, na aparência, um aspecto progressista, mas que na essência foge aos reais problemas da sociedade, educação e da educação física, e redundam em “desvios teóricos”⁷, haja vista que suas propostas (teórico-metodológica) apontam para a manutenção do projeto histórico capitalista.

Diante de nosso problema e hipótese delineamos nosso objetivo geral: Analisar, no geral, quais são os nexos e determinações entre a tendência do multiculturalismo crítico, o projeto neoliberal de sociedade e as teorias educacionais e pedagógicas vinculadas ao lema “aprender a aprender” e, por sua vez, no particular, entre a tendência do multiculturalismo crítico e o processo do trabalho pedagógico do professor de Educação Física no âmbito da Educação Escolar.

Dessa maneira nossos os objetivos específicos são:

a) Estabelecer os nexos e relações entre o projeto neoliberal, as pedagogias do aprender a aprender e o movimento do multiculturalismo crítico no cenário educacional brasileiro visando à exposição dos possíveis vínculos filosóficos e ideológicos neles encerrados; b) Analisar os nexos e relações entre a tendência do multiculturalismo crítico e a educação física escolar com vistas à exposição de sua concepção de homem, educação, de escola, currículo e trabalho pedagógico do professor de educação física no âmbito da Educação Escolar; c) Explicar que a concepção de escola, currículo e trabalho pedagógico proposta pela tendência

⁶ “Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. Essa é a razão pela qual, em outro trabalho, caracterizamos os ideários escola-novista e construtivista como “concepções negativas sobre o ato de ensinar” (DUARTE, 1998a)” (DUARTE, 2006, p.08).

⁷ Conforme Taffarel (2010) teorias científicas caem em desvios teóricos devido: 1º) Não dar relevância as Leis gerais e específicas que regem a sociedade capitalista; 2º) Não reconhecer a luta de classes como força motriz da história; 3º) Não compreender o Estado como um aparato ideológico e político da classe dominante; 4º) Dicotomizar a Teoria do Programa Político (Prática).

crítico-superadora de educação física, com as contribuições da teoria psicológica histórico-cultural e a teoria pedagógica histórico-crítica, supera por incorporação a tendência do multiculturalismo crítico.

Destarte, a elaboração desse estudo é baseada no materialismo histórico dialético, onde se entende que o trabalho é a categoria fundante do ser social. Foi a partir desta atividade – o trabalho, que o homem produz sua existência. Utilizamos o método dialético de pesquisa e de exposição dos resultados encontrados a partir da análise da produção de conhecimento de nosso objeto. Limitamos nossas fontes bibliográficas às teses, dissertações, livros e artigos, aos quais submetemos ao fichamento enfatizando a concepção de educação escolar, currículo e trabalho pedagógico. Propomos como técnica de análise de tais fichamentos a análise de conteúdo. A sistematização dos resultados aconteceu a partir da exposição das contradições das argumentações sobre as concepções de educação escolar, currículo e trabalho pedagógico contidas nas obras analisadas.

Elegemos como temáticas: Multiculturalismo Crítico, Função Social da Escola, Cultura Corporal, Metodologia de Ensino.

Por fim, a exposição desse trabalho está concentrada em três capítulos, o primeiro intitulado “A falsa ruptura da pós-modernidade e suas incidências na educação brasileira” discorrendo sobre as polêmicas na conceituação dos períodos históricos Modernidade e Pós-Modernidade, levantando a hipótese de que a pós-modernidade não é um novo período histórico, mas advém das mudanças no modo de acumulação capitalista. A partir desse pressuposto analisamos suas influências da educação brasileira. O capítulo 2 - “Cultura e cultura corporal segundo a pós-modernidade” trata da particularidade da educação física e seu conceito de cultura corporal segundo a pós-modernidade. No terceiro capítulo “A perspectiva crítico-superadora da concepção de cultura e de cultura corporal: atualizando o debate” apresentamos o entendimento pós-moderno sobre função social da escola que foi comparada com a concepção marxista de educação, trato com o conhecimento e as expressões no trabalho pedagógico do professor para assim atualizarmos o debate sobre a abordagem marxista da educação física.

2. A FALSA RUPTURA DA PÓS-MODERNIDADE E SUAS INCIDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas.

Karl Marx & Friedrich Engels

A sociedade ao chegar ao século XXI realizou o exercício de retomar suas projeções e promessas perspectivando compreender o que foi superado e o que ainda devíamos percorrer nesse futuro incerto. Voltando para as previsões mais antigas até as realizadas na metade do século XX, percebem-se que uma de suas promessas estava balizada pela futurista organização das cidades com carros voadores, comidas espaciais, tele transporte, erradicação de doenças, bem do jeito que a literatura e o cinema, como por exemplo, a empresa Hanna-Barbera, criadora do desenho animado Os Jetsons, ilustrava às crianças e adultos da década de 1960. Porém, a partir da década de 1970 alguns estudiosos argumentaram que não era mais possível projetar o futuro, que planejar o século XXI era impossível visto que os projetos de sociedade estavam acabados junto com a decadência do Socialismo Soviético e que estaríamos vivendo em um mar de acasos e imprevistos, configurando o fim da História⁸.

Insistindo nesse exercício e voltando-se para a atual conjuntura, é de se constatar que doenças já erradicadas voltaram a matar e apenas alguns esforços estão sendo feitos⁹, como o vírus Ebola¹⁰, vemos uma tendência ao aumento dos casos de AIDS¹¹ e de câncer¹² no Brasil,

8 A refutada teoria do fim da história foi elaborada em 1989, pelo norte-americano Francis Fukuyama através de seu ensaio intitulado “O fim da história” em 1992, e no livro “O fim da história e o último homem”. Segundo Forigo (2011) o autor se amparou principalmente no pensamento hegeliano, que a história havia chegado ao seu fim; que a humanidade, no final do século XX, teria atingido o auge de sua evolução com a superação das contradições existentes e personificadas na Guerra Fria. Com a queda dos regimes socialistas do hemisfério Norte, restava apenas uma única ideologia, um único e vitorioso regime, a democracia liberal.

⁹ 165 médicos cubanos irão combater o Ebola na África

Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/09/165-medicos-cubanos-irao-combater-o-ebola-na-africa.html>> Acesso em 14/09/14.

¹⁰ Mortes por ebola sobem para 2.097 na África Ocidental, segundo OMS. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/09/mortes-por-ebola-sobem-para-2097-na-africa-ocidental-segundo-oms.html>>. Acesso 13/09/14.

presenciamos também um aumento da população que vive abaixo da linha da pobreza que segundo a ONU são 5 bilhão de pessoas em 91 países¹³, a volta de Plebiscitos que discutem a soberania Nacional da Catalunha¹⁴ e Escócia¹⁵, a greve dos professores do estado do Paraná contra os ataques em suas previdências¹⁶, do estado de São Paulo¹⁷ e em mais três estados, totalizando cinco estados com a categorias dos professores paralisados¹⁸, a primavera feministas¹⁹ etc. Dados de que uma forma ou de outra demonstram que a História não acabou e que seu motor, segundo Marx e Engels (2008), a luta de classes, sofre acirramentos e atenuações, porém não perde seu caráter de guerra entre opressores e oprimidos de forma real e atual. Destarte, a história e o futuro são disputados e outro modo dessa disputa foi percebido, com mais ênfase, na década de 1970.

Após os longos e caros tempos de reconstrução da Europa e do Japão no período de Pós-Guerra, iniciou-se uma alteração no modo de acumulação promovido pelo capitalismo industrial. O escritor David Harvey (2007) traz em sua obra “Condição Pós-Moderna” uma severa crítica ao modelo de organização fabril denominado fordismo, essencial para a constituição política e econômica do capitalismo no século XX. Esse modelo respondeu adequadamente ao seu momento histórico até que a taxa tendencial de queda de lucro apresentasse a

¹¹ Brasil teve aumento de 11% nos casos de infecções por HIV entre 2005 e 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/saude/brasil-teve-aumento-de-11-nos-casos-de-infeccoes-por-hiv-entre-2005-2013-13273033>> Acesso 13/09/14.

¹² Banco Mundial alerta sobre aumento de 70% de incidências de câncer no Brasil até 2030. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/banco-mundial-alerta-sobre-aumento-de-70-de-incidencias-de-cancer-no-brasil-ate-2030/>> Acesso 13/09/14.

¹³ Mundo tem 2,2 bilhões de pessoas pobres ou ‘quase pobres’, alerta relatório do PNUD. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/mundo-tem-22-bilhoes-de-pessoas-pobres-ou-quase-pobres-alerta-relatorio-do-pnud/>> Acesso 13/09/14.

¹⁴ Multidão se reúne em Barcelona para apoiar consulta pela separação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/09/1514335-multidao-se-reune-em-barcelona-para-apoiar-consulta-pela-separacao.shtml>> Acesso 13/09/14.

¹⁵ Plebiscito escoces gera disputa por petróleo e parque nuclear. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/09/1515559-plebiscito-escoces-gera-disputa-por-petroleo-e-parque-nuclear.shtml>> Acesso 13/09/14.

¹⁶ Trabalhadores da Educação e servidores estaduais decretam greve no Paraná <<http://www.brasildefato.com.br/node/31296>> Acesso em 25/02/2015

¹⁷ Greve dos professores estaduais de São Paulo enfrenta a 'violência do descaso' Greve dos professores estaduais de São Paulo enfrenta a 'violência do descaso'. <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/05/greve-dos-professores-estaduais-de-sao-paulo-enfrenta-a-violencia-do-descaso-2998.html>> Acesso em 07/05/2015.

¹⁸ Professores da rede pública fazem greve em cinco estados: Categoria paralisou atividades em SP, PA, SC, PE e PR. Profissionais pedem revisão no plano de cargos e salário. <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/professores-da-rede-publica-fazem-greve-em-cinco-estados.html>> Acesso em 07/05/2015.

¹⁹ Primavera feminista pelo #ForaCunha toma as ruas de todo Brasil. Disponível em: <<https://medium.com/@juntas/primavera-feminista-pelo-foracunha-toma-as-ruas-de-todo-brasil-bf8fbfa4bd5a>> Acesso em: 05/11/15.

necessidade de uma reorganização do processo de trabalho fabril a fim de preservar a acumulação de capital. Nota-se uma transição, não de forma total, pois há ainda indústrias baseadas no fordismo, ao então ao chamado modelo de acumulação flexível de capital.

É com o argumento de que o modo de produção se modificou e da falta de fronteiras para o capital que a pós-modernidade assegura sua existência. No entanto, a pós-modernidade não surge da emergência de uma sociedade pós-industrial ou pós-capitalista, mas sim de uma transformação da aparência do capitalismo, de seu modo de acumulação.

A sociedade pós-industrial só poderia se desenvolver caso o modo de produção atual fosse transformado. Segundo Marx (2015), a sociedade é conformada por relações de produção, que correspondem a um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas onde se incluem os avanços da ciência, das máquinas, da troca e distribuição das mercadorias. Esse elemento concreto da produção e reprodução da sociedade é chamado de base real ou infraestrutura, na qual se ergue a superestrutura, que é conformada pelos âmbitos jurídicos e políticos, ou seja, a superestrutura é determinada pelo modo como produzimos e reproduzimos a vida. Portanto, ao não se modificar as raízes da produção da vida o surgimento de uma outra organização da sociedade é inviável.

Essas modificações no modo de acumulação impulsionaram alguns autores a alegarem que estamos vivendo a falência do trabalho como elemento central de nossa produção, o fim da História como características ao surgimento da pós-modernidade. No entanto, a formulação desses argumentos tem o intuito de negar, destruir teorias que apontam que um outro modo de produção sem a exploração do homem pelo homem e a propriedade privada é possível, ou seja, o destinatário é a teoria marxista (EVANGELISTA, 2002).

Apresentaremos a seguir os elementos essenciais que caracterizam a pós-modernidade contrapondo que essa seja uma nova era de rompimento com o período moderno, para ao final apresentar os pontos de influência do pós-modernismo na educação.

2.1. As faces da Pós-Modernidade

A Pós-Modernidade encerra um debate controverso que até mesmo sua criação e características não são acordadas entre os intelectuais. O autor Perry Anderson sob a encomenda de introduzir o livro de Fredric Jameson, *The Cultural Turn* (1983) produziu o que hoje conhecemos como o livro *As Origens da Pós-Modernidade* (1999), considerado um dos clássicos que analisa e também critica tal movimento estético e social.

Não há como escapar da análise das primeiras utilizações do termo Pós-Modernismo, o qual foi cunhado longe dos principais corredores das academias europeias. Foi Frederico de Onís que o utilizou em meados de 1930, no mundo hispânico, para descrever um refluxo conservador dentro das artes Modernistas. Portanto, os primórdios do aparecimento do pós-modernismo ocorreram na arquitetura, literatura e somente depois se expandiu para formular uma teoria social.

No final da década de 1970 o egípcio, naturalizado estadunidense Ihab Hassan inicia um trabalho catalogando artistas que se encaixavam nessa nova perspectiva, o que inaugura a utilização do termo pós-moderno não apenas para descrever uma obra, mas para representar um coletivo de autores, uma escola (ANDERSON, 1999). Porém, o trabalho de Hassan escapava a uma discussão que ganhava novos fôlegos: O Pós-Modernismo era apenas uma tendência estética ou estendia-se a um fenômeno social?

Hassan diante de suas limitações não formula uma resposta, mas se posiciona:

O pós-modernismo, como forma de mudança literária, poderia ser distinguido tanto das vanguardas mais antigas (cubista, futurista, dadaísta, surrealista) como do modernismo. Nem olímpico e distante como este nem boêmio e rebelde como aquelas, o pós-modernismo sugere um tipo diferente de acomodação entre a arte e a sociedade. (HASSAN apud ANDERSON 1999, p. 26).

Sua concepção de pós-modernismo, apesar de ser restrita ao terreno social, foi pioneira a estender a utilização do termo para todas as artes. Em 1987, Hassan sofre uma decepção frente ao pós-modernismo, justamente no que virá a ser sua mais rica fonte de inspiração:

o próprio pós-moderno mudou, dando, a meu ver a guinada errada. Encurralado entre a truculência ideológica e a ineficácia desmistificadora, preso no seu próprio kitsh, o pós-modernismo tornou-se uma espécie de pilhéria eclética, refina lasciva de nossos prazeres roubados e descrenças fúteis (HASSAN apud ANDERSON, 1999, p. 25).

O Pós-Modernismo começa a ganhar maior visibilidade e o número de estudiosos vem a aumentar, garantindo-lhe uma expansão no terreno de conceito estético para teoria social, culminando em 1979, no lançamento por Jean-Francois Lyotard da obra “A Condição Pós-Moderna” tomado o uso direto do termo proposto por Hassan.

Para Lyotard, a chegada da pós-modernidade ligava-se ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, onde a principal força econômica era o conhecimento (ANDERSON, 1999). A sociedade, para o autor, é entendida como uma rede de comunicações linguísticas, tão complexas que suas regras de funcionamento fogem a compreensão, configurando-se a

‘sociedade do conhecimento’ pautada pela linguagem. Destarte, o cerne dessa “nova sociedade” é o discurso, a ciência se torna nada mais do que qualquer outro saber sem destaque especial. Pois, os fundamentos de seus privilégios eram fundados na noção de humanidade enquanto agente de sua história advinda da Revolução Francesa e do Idealismo Alemão, com a progressiva revelação da verdade, princípios próprios da Modernidade que estavam sendo colocados em questão.

Ora, se a ciência na perspectiva pós-moderna tem estatuto de linguagem, e as manifestações sociais em rede não comportam interpretação segundo cânones científicos, é injustificada a pretensão de reivindicar privilégio ao saber científico’ em detrimento do que se chama de estilo ‘narrativo’, próprio do saber comum (Lyotard apud CAVAZOTTI, 2010, p.21).

Uma segunda característica da pós-modernidade, segundo Lyotard (2002), é o chamado fim das metanarrativas, ou seja, a sociedade não seria mais planejada e desenvolvida segundo macro teorias, pois uma evolução imanente às ciências estava em decurso através da pluralização dos argumentos (com o aparecimento de novos intelectuais como, por exemplo, Nietzsche²⁰) e o aumento do rigor técnico de comprovação das experiências. O autor se baseia na teoria das cinco dimensões que configuram a sociedade pós-industrial elaborada por Daniel Bell para justificar essa evolução.

Segundo Bell a “nova” sociedade resolveria seus grandes problemas através das tecnologias intelectuais, baseadas na “substituição por algoritmos dos julgamentos intuitivos” (EVANGELISTA, 2007). Impondo-se a substituição de nossos julgamentos por contas matemáticas realizadas por computadores.

Como o processo de decisões passa a ser essencialmente técnico, surge uma *intelligentsia* técnica, na qual os cientistas e os economistas tem, cada vez mais, funções decisivas no processo político. Isso, portanto, representa o fim das ideologias e o advento do pensamento tecnocrático, pois a elaboração técnica de decisões é ‘diametralmente oposta à ideologia: uma é calculadora e instrumental, e a outra emocional e expressiva.’ (idem, 2007, p.103.).

²⁰ Friedrich Wilhelm Nietzsche (Röcken, 15 de Outubro de 1844 — Weimar, 25 de Agosto de 1900) foi um filólogo, filósofo, crítico cultural, poeta e compositor alemão do século XIX. Ele escreveu vários textos críticos sobre a religião, a moral, a cultura contemporânea, filosofia e ciência, exibindo uma predileção por metáfora, ironia e aforismo. Seu questionamento radical do valor e da objetividade da verdade tem sido o foco de extenso comentário e sua influência continua a ser substancial, especialmente na tradição filosófica continental compreendendo existencialismo, pós-modernismo e pós-estruturalismo. Suas ideias de superação individual e transcendência além da estrutura e contexto tiveram um impacto profundo sobre pensadores do final do século XX e início do século XXI, que usaram estes conceitos como pontos de partida para o desenvolvimento de suas filosofias. < http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche> .

Percebe-se a negação da metanarrativa, assim como da ideologia, pois ao lado da impossibilidade de planejar uma sociedade segundo um projeto histórico tem-se a incapacidade do homem de conhecer a realidade, já que cada ser singular produz a sua realidade a partir de suas experiências, discursos. Ao particularizar a realidade segundo a consciência, a ideologia entendida como uma falsa realidade não pode existir, pois ao tentar desvendar a verdade que está por trás da ideologia é necessário um quadro teórico para a análise, configurando um recurso a metanarrativa, negada pela pós-modernidade. (CAVAZOTTI, 2010).

Diante da exposição de alguns pontos essenciais do pós-modernismo podemos resumilo segundo o que Gamboa (s/d) conclui sobre as formulações de Lyotard (1986). O pensamento pós-moderno apresenta: (a) incredulidade nas denominadas metanarrativas, (b) crise da razão, (c) jogos de linguagem para explicar as relações sociais, (d) análise anistórica das tradições da modernidade (GAMBOA, s/d).

Essas características estão apoiadas na crítica do giro linguístico à teoria clássica do conhecimento, ou seja, em reação ao conhecimento científico moderno fundamentado na filosofia analítica²¹ mais conhecida por positivismo.

Segundo os preceitos da filosofia analítica, a origem do pensamento empírico está na representação ideal (na mente) de um objeto real (mentalismo). Sendo assim, a linguagem é o instrumento que relaciona rigorosamente a palavra e o pensamento, expressando fielmente a relação da ideia com a realidade (Idem, s/d).

Um das reações a lógica formal é, como já citado, o giro linguístico que nega a unidade entre a palavra e o objeto referido. Desloca-se a centralidade dos objetos e fenômenos enquanto imagens subjetivas do mundo objetivo para a linguagem e palavras, melhor dizendo, a centralidade não está nas coisas e na sua construção ideal em nossas mentes, mas sim no discurso que fazemos dela.

²¹ Segundo Triviños (1987) a busca pelas respostas às perguntas fundamentais da filosofia – de onde viemos, podemos conhecer a realidade, critérios de verdade – dividiu os filósofos em dois grandes campos: aqueles que entendiam que o espírito/ideia deu origem a natureza, os chamados idealistas e suas escolas; e os filósofos que viam a natureza como originária que deram origem as escolas do materialismo. No campo do Idealismo podemos encontrar o Idealismo Subjetivo, que a única realidade é a consciência do sujeito, ou seja, suas sensações, sentimentos, etc. E o Idealismo Objetivo que nega a consciência individual como a realidade e acredita que ela é formada por uma ideia suprema, consciência objetiva, o espírito absoluto. Já para o Materialismo temos diversas escolas, entre elas o materialismo ingênuo, espontâneo, mecanicista, vulgar e o dialético. Este ultimo compreende que a essência do mundo é a matéria, que a realidade está fora de nós, que pode ser conhecida a partir de sucessivas aproximações e a validação da verdade vem por meio da prática social. Portanto, ao longo do trabalho, iremos demonstrar que o pós-modernismo e a abordagem do multiculturalismo crítico da educação física estão fundamentados no Idealismo Subjetivo e a abordagem crítico-superadora no materialismo histórico e dialético.

Portanto, é na abordagem epistemológica da virada linguística que grande parte das teorias pós-modernas se baseiam, delimitando o interesse dos pós-modernistas na linguagem, cultura e “discurso”. Dispondo que a construção dos seres humanos e suas relações são fundadas na linguagem e nada mais. Sendo a sociedade ela mesma a língua, já que somos todos dela cativos e não existe um referente de conhecimento externo, apenas os “discursos” locais em que vivemos (WOOD, 1999).

Considerando a alegação do fim dos metarelatos, concordamos com Harvey (2007), quando argumenta que ao adotar essa perspectiva nossa história fica resumida ao presente, já que não localizamos mais o passado e o futuro. Esse processo seria auxiliado pela ênfase na fragmentação e instabilidade da linguagem, concentrando nossa personalidade na esquizofrenia (não apenas em seu sentido clínico). O referido autor se apoia em Jameson e Lacan ao defender que a esquizofrenia é uma desordem linguística, na qual:

Se a identidade pessoal é forjada por meio de ‘certa unificação temporal do passado e do futuro com o presente que tenho diante de mim’, e se as frases seguem a mesma trajetória, a incapacidade de unificar passado, presente e futuro na frase assinala uma incapacidade semelhante de ‘unificar o passado, o presente e o futuro da nossa própria experiência biográfica ou vida psíquica.’ (HARVEY, 2007, p.56.).

Configurando assim uma ênfase típica da Pós-Modernidade sobre o significante (meio) em detrimento do significado (mensagem), que segundo Harvey (2007), também se expressa na preferência da performance, da participação ao invés da preocupação com o objeto acabado e autoritário, gerando um colapso na vida, reduzindo as experiências ao presentes sem relação com o tempo. Ampliando e ironizando a abrangência da formação de personalidades pós-modernas para o âmbito da produção concreta, Deleuze e Guattari (1984) compararam a produção em série de produtos com a produção de esquizofrênicos sendo a única a diferença que os últimos não são vendáveis (HARVEY, 2007).

Os “novos” debates proporcionados pelo pós-modernismo se mostram muito sedutores, principalmente o tema da ‘Alteridade’, isto é, a ideia de que todos os grupos sociais tem o direito de falar com sua própria voz, tornando-se essencial para o pluralismo pós-moderno. No entanto, a ênfase na fragmentação do mundo e do relativismo do conhecimento traz desdobramentos importantes no âmbito da política. Para Wood (1999) a fragmentação de nossas identidades em formas tão incertas e variadas não gera base alguma para a solidariedade, e o mais importante, para a ação coletiva fundamentadas em uma identidade, e interesses comuns,

o que, a nosso ver, coloca o tema da alteridade baseada na pós-modernidade não com o intuito de fortalecer as lutas, mas sim em direção a um derrotismo político profundo.

Se a pós-modernidade se qualifica como uma ruptura com a modernidade, pressupõe-se que essa última traga elementos rígidos, condensados, bem delimitados, autoritários. No entanto, o conceito de Modernidade também é complexo e gera controvérsias. No próximo tópico iremos abordar suas características principais.

2.2 Diferença entre Modernidade e Modernismo

O Modernismo é uma resposta estética de amplo espectro incluindo as artes, literatura, arquitetura etc., atribuída as condições materiais e concretas do período da Modernidade. Sua essência é baseada na oposição crítica a Modernidade, sendo considerado por Cavazotti (2010) o precursor do pós-modernismo.

Segundo a autora a polêmica entre modernidade e modernismo foi iniciada pela ruptura entre o projeto econômico, social e político da modernidade burguesa, sendo o modernismo o movimento cultural de oposição aos preceitos dessa sociedade, entre eles a ciência, razão, progresso e a industrialização. O modernismo veio contrapor “as dimensões políticas, intelectual, e cultural do mundo burguês” (KUMAR apud CAVAZOTTI, 2010, p. 10). Temos discordâncias com o argumento modernista de que a ciência, a razão, etc. são o cerne da sociedade burguesa e para tanto devem ser negados, compreendermos que os avanços tecnológicos foram apropriados pela burguesia, e que, portanto, os intelectuais modernistas atacam apenas a aparência do problema. Iremos demonstrar que o modernismo, precursor do pós-modernismo refuta a ciência e promovem o irracionalismo epistemológico com a intenção de fortalecer o projeto burguês de sociedade e não de modifica-lo rumo a emancipação humana.

Desta forma, o modernismo é um “conceito estético, que refuta e rejeita os termos da modernidade ‘em favor do sentimento, da intuição e do uso livre da imaginação”, considerado o cerne para relativismo epistemológico e desmobilização política coletiva. A modernidade está relacionada à compressão social nos pares: “história e progresso; verdade e liberdade; razão e revolução; ciência e industrialismo”, fruto das Revoluções Francesas e Industrial (KUMAR apud CAVAZOTTI, 2010, p.10).

Destarte, analisaremos o modernismo, por sua condição de precursor ao pós-modernismo, com o intuito de analisar sob quais condições ambos foram desenvolvidos.

2.2.1. A Modernidade, modernismo e o Iluminismo

A Modernidade apresenta diversas correntes pertencentes ao movimento estético, em sua maioria contraditória entre si, entre eles o romantismo, classicismo, modernismo. Charles-Pierre Baudelaire (1821 - 1867), poeta e teórico reconhecidamente moderno, segundo Harvey (2007), ele classifica a Modernidade como sendo tanto efêmera e fugida como eterna e imutável. Para o escritor Marshall Berman (1940 - 2013), ela se encerra em uma “unidade” paradoxal. Outro estudioso que também versou sobre as características da Modernidade e está citado na epígrafe desse trabalho é Karl Marx, que afirma em uma passagem do “Manifesto do Partido Comunista” que tudo o que é sólido se desmancha no ar (HARVEY, 2007).

Se a vida na Modernidade estava de fato enraizada pelos sentimentos efêmeros, fragmentários, casuais isso gera algumas consequências. David Harvey (2007) conclui que esse período não consegue respeitar seu próprio passado, pois a transitoriedade da vida dificulta a preservação do sentido da história. “A modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes”. (HARVEY, 2007, p.22.)

Diante de uma realidade tão fragmentada nos fazemos a seguinte pergunta: como a sociedade encontrava coerência, ou melhor, como entendiam o eterno e imutável inseridos na fragmentação e divisão proposta pela Modernidade?

Segundo Harvey (2007) foi o Iluminismo - século XVIII, uma das correntes pertencentes ao Modernismo, que iniciou a busca por respostas. Esse movimento de grande destaque chega a ser confundido com a própria noção de Modernidade diante de tantos feitos realizados. Resumidamente, seu projeto para sair das sombras da incerteza era através da ciência objetiva para que assim a humanidade se visse livre da escassez, das calamidades naturais, mito, religião, etc.

A ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e dos modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, libertação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 2007, p.23).

O pensamento Iluminista focou no progresso e rompeu com o sentido da história fragmentada, uma das tradições da Modernidade. Todos os avanços promovidos com o desenvolver da ciência iriam garantir um futuro para a humanidade. Porém, o rumo da história trilhou outro caminho e desembocamos no século XX recepcionados pelas Grandes Guerras e suas bombas nucleares, pelo nazismo e seus campos de concentração, caindo por terra os sentimentos mais positivos para o futuro. Junto com tais fatos negativos havia ainda a suspeita de que o projeto Iluminista iria destruir a si mesmo através da opressão universal em nome da liberdade humana.

O modernismo de antes da 1ª Guerra Mundial era muito mais uma reação às máquinas, fábricas, aos sistemas de transporte, ao consumo de mercadorias e modas da massa, do que produtora dessas mudanças. Portanto, apresentava um cunho crítico à alienação, hierarquias. Nessa sua vertente diversos artistas adotaram posição perante partidos comunistas, diferente do período entre guerras que o modernismo teve mudado seu tom para uma versão mais relativista em que as opções políticas deveriam ser escondidas.

Já durante a Guerra Fria o *establishment* americano se assegurou da retirada de conceitos sociais do modernismo, como o banimento de artistas surrealistas, utilizando-a como uma arma ideológica em sua corrida imperialista. Foi no período da política de McCarthy²² nos Estados Unidos que a cultura sofre uma transição passando dos âmbitos nacionais para internacional culminando com o universalismo, ou seja, a cultura estadunidense deveria ser a essência da cultura ocidental expressada por artistas neutros.

A essa apropriação estadunidense do movimento modernista, Harvey (2007) considera ser um dos diversos momentos de tensão, onde as intenções eram tirar vantagens cínicas e de cunho político para assegurar os países sob influência do capitalismo.

Abreviando o longo percurso histórico do Modernismo, realizamos um salto na história, culminando na década de 1960 e as investidas imperialistas dos Estados Unidos sob o movimento. Pois, foi nessa disputa ideológica que surge o germe da possível superação do modernismo, já que alguns teóricos consideram que o teor atrativo de antídoto revolucionário foi perdido e em seu lugar acendia uma ideologia reacionária.

Diante desse contexto histórico, segundo Harvey (2007), que se inicia o assenso dos movimentos de contra cultura e antimodernistas:

²² Macartismo foi um movimento político anticomunista desancadeados nos EUA depois da Segunda Guerra Mundial pelo senador republicano Joseph McCarthy. Durou até o final dos anos 1950 e caracterizou-se pela perseguição implacável a todos os comunistas e simpatizantes com base principalmente na delação. (MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M.L. **Estado, classe e movimento social**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Antagônicas às qualidades opressivas da racionalidade técnico-burocrática de base científica manifesta nas formas corporativas e estatais monolíticas e em outras formas de poder institucionalizado (incluindo as dos partidos políticos e sindicatos burocratizados), as contraculturas exploram os domínios da auto-realização individualizada por meio de uma política distintivamente “neo-esquerda” da incorporação de gestos antiautoritários e de hábitos iconoclastas e da crítica da vida cotidiana. (idem, 2007, p.44.)

O movimento de contracultura se expandiu para as principais cidades do dito primeiro mundo, concentrando-se nas universidades e institutos de artes, atingindo seu ápice em 1968. Harvey (2007) considera esse movimento como uma junção das pretensões universais do Modernismo com o capitalismo liberal e o imperialismo, gerando um sucesso tão grande, que materiais com fundamentos políticos e de resistência cosmopolitas contra a hegemonia da alta cultura modernista foram elaborados.

O autor considera o movimento cultural de 1969 o precursor para a virada do pós-modernismo enquanto movimento maduro contemporâneo.

O período de ascenso dos movimentos de contracultura e do pós-modernismo e suas consequências precisam ser explicados a partir de suas bases concretas, portanto, no próximo ponto trataremos de forma geral as modificações no sistema de acumulação capitalista e suas implicações nas noções de Modernidade, Pós-Modernidade, nos posicionando se existe uma ruptura.

2.3. As mudanças no modo de acumulação capitalista e a falsa ideia de ruptura com a modernidade

Marx e Engels (2008) afirmam que as ideias são resultado das condições de sua produção e propriedade burguesas, portanto, para sermos coerentes ao método, é necessário nos aproximarmos das principais características e transformações do modo de produção e de acumulação que configuraram o período Moderno, para que seja possível compreender a essência do debate sobre a crise da Modernidade e desenvolvimento da Pós-Modernidade.

Fica claro que algo vem mudando no capitalismo desde o final do século XX. A classe trabalhadora não é mais composta, majoritariamente, por operários como consequência a retração do fordismo dando lugar a formas mais desregulamentadas, mas isso não assegura que ela esteja acabando. Antunes e Alves (2004), asseveram que a classe trabalhadora está mudando e é atualmente compreendida como uma totalidade dos assalariados, ou seja, “classe-que-vive-do-trabalho” e que não detém meios de produção.

Antunes e Alves (2004); Harvey (2007) apontam que são inúmeros os sinais de modificações nos processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geopolíticas, mas será que essas mudanças foram tão profundas a ponto de vivenciarmos uma configuração totalmente nova de sociedade? Não deixamos de viver em uma sociedade que se baseia na busca do lucro através da propriedade privada, logo, o que vem mudando na sociedade para que não consigamos mais sair mais do círculo vicioso que se tornou as crises econômicas desde de 1973?

Harvey (2007) parte da hipótese que estamos presenciando uma transição no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política²³, sendo que tais períodos são marcados pelo caos, incertezas, erros, etc.

Partimos do posicionamento de Harvey (2007); Anderson (1999) e Evangelista (2007) de que as alterações para um modelo flexível de acumulação não modifica em essência do modo de produção capitalista. Portanto, ainda encontramos elementos comuns a esse modelo, como: (a) tendência ao crescimento, no capitalismo a taxa de crescimento não pode parar de aumentar, pois somente assim os lucros são assegurados; a expansão dos produtos é conquistada não importando as consequências sociais, políticas, ecológica. As crises são exatamente a falta desse crescimento; (b) O crescimento só é alcançado via a exploração do trabalho vivo, ou seja, se apropriando da diferença do que o trabalho produz para aquilo que os trabalhadores usufruem; (c) altas taxas de inovação, dinamicidade decorrentes das leis coercitivas que obrigam os capitalistas a promoverem modificações para continuarem no mercado (HARVEY, 2007).

Se um mesmo modelo ainda está em curso, como surge o debate da crise da modernidade? Evangelista (2007) argumenta que o tema da crise da modernidade se fundamenta em conceitos equivocados. Pois,

A noção de *modernidade* é entendida como uma espécie de emanção universal, cuja gênese histórica mostra-se obscura e nebulosa, sem uma clara conexão com a práxis sócio-humana concreta, numa totalidade mais ou menos homogênea e harmoniosa em suas relações internas. O seu caráter abstrato não permite qualificar adequadamente rupturas e continuidades porventura existentes entre os seus diversos momentos constitutivos, dificultando a apreensão de sua historicidade concreta (idem, 2007, p. 170)

²³ “Um regime de acumulação “descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados. Um sistema particular de acumulação pode existir porque “seu esquema de reprodução é coerente”. Para que esse esquema funcione trabalhadores, capitalistas devem se comportar a modo que garantam a unidade. “Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação” (Lipietz apud Harvey, 2007, p. 117)

O autor ainda afirma que a discussão da Modernidade foi separada de sua base material, ou seja, foi desvinculada do surgimento e da consolidação do sistema capitalista, consequentemente os problemas da modernidade são advindos somente dela e não de um sistema produtivo contraditório que lhe dá forma. Portanto,

Se estabelecidos os nexos ontológicos entre a *modernidade* e a ordem social do capital, cria-se uma séria dificuldade aos teóricos que propugnam que as mudanças societárias em curso no mundo contemporâneo apontariam para a configuração de um novo tipo de sociedade humana, com a fundação de formas inauditas de organizar a produção material, a distribuição da riqueza, as relações sociais, a política, a cultura e o pensamento em um espaço-tempo de abrangência mundial (ibdem, 2007, p. 170)

Sendo assim a Pós-Modernidade assume o papel de superar da Modernidade sem considerar a base material em que se apoia, tornando-se uma proposta idealista de superação, já que se não modificarmos as condições concretas nenhuma alteração na superestrutura se efetivará ou caso ocorra será somente na aparência.

No entanto, apresentamos ao longo do texto algumas alterações que foram impostas ao capitalismo, alterações de sua aparência, ou melhor dizendo, de uma reestruturação produtiva do capital frente suas crises, mas que não deixam de influenciar a cultura, a personalidade, a sociedade como um todo. Pois bem, visto a necessidade de controlar a crise estrutural do capitalismo foi necessária uma alteração no modelo de acumulação, o qual atualmente se baseia na conquista do lucro através do mercado financeiro. A especulação financeira foi somente possível graças às alterações que as indústrias promoveram ao flexibilizar o trabalho, expandindo mercados com o auxílio da tecnologia, impondo assim uma nova configuração do tempo-espaço (HARVEY, 2007).

Essas modificações concretas tiveram grande rebatimento na cultura, Evangelista (2007) e Harvey (2007) consideram que a vida social foi saturada pelas imagens em contraponto a escrita, tornando-se uma mediação necessária da sociabilidade humana. Contraditoriamente, a tecnologia conseguiu diminuir as fronteiras entre países, porém ocorreu um processo de isolamento do indivíduo, que o reduziu, segundo Evangelista (2007), a condição de espectador em uma sociedade do espetáculo.

Encontramos nessa sociedade voltada para o espetáculo a vida sendo substituída por um mundo artificial, dominada pelo simulacro, onde os fenômenos do feitiçismo da mercadoria aumentam consideravelmente.

Ampliam-se os fenômenos relacionados à reificação, que penetra em todas as dimensões e invade os interstícios da vida social, abrangendo tanto suas instituições constitutivas quanto suas esferas imaginárias e simbólicas. O capitalismo transforma a imagem em mercadoria e a cultura de massa faz da imagem um significativo material de primeira grandeza na sociedade do capitalismo tardio (EVANGELISTA, 2007, p. 173)

O resultado, segundo Anderson (1999), é uma nova superficialidade do sujeito, não mais seguro dentro de parâmetros estáveis nos quais os registros de alto e baixo são inequívocos. A vida psíquica torna-se debilitantemente acidentada e espasmódica, marcada por súbitas depressões e mudanças de humor que lembram algo da fragmentação esquizofrênica.

Diante de uma personalidade fragmentada, da exaltação da imagem e da suposta morte das classes sociais, a indústria cultural expande seu domínio, fomentando uma cultura pós-moderna demótica, mais ampla. Sendo o que Evangelista (2007) considera uma forma de enquadramento do ser social contemporâneo ao fetichismo da mercadoria e a reificação das relações sociais.

De posse das características essenciais do pós-modernismo, nos cabe ainda analisar qual é a influência desse pensamento na educação brasileira, tendo como eixo guia o questionamento se a pós-modernidade contribui a formação dos filhos da classe trabalhadora, ou como eles argumentam, se auxilia na busca de um mundo mais igualitário e justo.

2.4 Influências da pós-modernidade na educação

Segundo Cavazotti (2010) a difusão do pensamento pós-moderno em educação chegou ao Brasil a partir de traduções das obras de Poutois & Desmet (1999); Paquay; Perrenoud et al. (2001); Doll Jr. (2002); Morin (2002). E tem ganhado notoriedade com as teorizações de Tomaz Tadeu da Silva (1996).

A partir dos estudos de Silva (1996) a educação é entendida como um “campo político-cultural”, permitindo-o analisá-la segundo “uma Teoria Cultural” (Idem apud CAVAZOTTI, 2010). As teorias da educação, da pedagogia e do currículo à luz desses estudos são entendidos como disputa simbólica, onde luta-se para impor significados culturais.

Subsidiada pelo relativismo epistemológico e pela negação do conhecimento científico, a definição de educação se apresenta como negação aos pressupostos modernos. Portanto, o pensamento educacional pós-moderno nega também as metanarrativas, a existência da ideologia, a objetividade do conhecimento, a racionalidade moderna (CAZAVOTTI, 2010).

A negação das metanarrativas implica na não adoção de um projeto histórico, pois ao delimitar como a sociedade e a educação são e devem ser, a pós-modernidade rejeita-a argumentando que esses projetos são opressivos ao subordinar a variedade do mundo a explicações e finalidades totais. (SILVA apud CAVAZOTTI, 2010).

Sobre a discussão do fim das metanarrativas é realizado um ataque, em especial, ao marxismo, sendo ele a macro teoria a ser esquecida e negada. Lyotard (2002) critica o autoritarismo dos metarelatos “equacionado como totalitário e antidemocrático, em detrimento do heterogêneo e plural” (CAVAZOTTI, 2010). Apontam ainda que sua grande falha consiste em “considerar episódios históricos limitados para formular a dimensão ontológica da sociedade burguesa”, promovendo uma “generalização indevida que o tornou racionalista e deterministas.”(EVANGELISTA, 2002).

A ideologia é negada a partir do pressuposto de que não existe verdade, sendo assim não existe discurso falso ou verdadeiro, todos constroem a realidade, assim como a visão invertida da realidade é refutada, pois nenhum significado é fixo, a realidade depende da prática e do contexto. A objetividade do conhecimento se articula a concepção de conhecimento, que abordaremos a seguir, baseada no relativismo a validade de um saber não é questionada pela pós-modernidade, visto que são todos textos, sem referência externa, portanto dependente de cada consciência. A racionalidade moderna é questionada a partir da negação da unidade entre sujeito e consciência, para a pós-modernidade é inviável transformar a consciência do sujeito através da educação, pois é impossível separar um sujeito alienado de um consciente. Nega-se a subjetividade e coloca-se no lugar o conceito de “identidade”.

Sustentada nesses pressupostos o ideário pós-moderno da educação, a vista da teoria marxista, prejudica os alunos das classes trabalhadores, aqueles que não tem acesso ao conhecimento mais elaborado, pois desqualifica a escola como uma instituição de transmissão da ciência. Reforçando o “fosso da formação científica entre as classes e, portanto, se configura no mínimo conservadora para não dizer reacionária.” (CAVAZOTTI, 2010, p.78).

Ao desenvolver o presente trabalho, intentamos afirmar que a impossibilidade de formação do pensamento científico dos alunos é uma renúncia à formação da consciência da classe trabalhadora, deixando, ao contrário do que os intelectuais pós-modernos argumentam, a classe oprimida destinada a formação hegemônica de explorados.

Diante desses inúmeros ataques a educação brasileira e ao marxismo, finalizamos o capítulo nos posicionando ao lado de Evangelista (2007) quando aponta que:

De alvo preferencial das críticas teóricas do pós-modernismo, o marxismo demonstrou vitalidade intelectual suficiente para virar a mesa. Assumiu o pós-modernismo como objeto da sua reflexão crítica, tomando-o como o ponto arquimediano para pensar a contemporaneidade capitalista (Idem 2007, p.124.)

Foi devido aos esforços de intelectuais marxistas como os utilizados nesse capítulo, que a aparência contestatária da Pós-Modernidade foi recolocada junto a sua base material, a fase superior do capitalismo. Pondo por terra o debate da crise da modernidade, pois não há como romper com uma dada expressão cultural caso não haja uma modificação no modelo de produção. As inovações tecnológicas, rompimentos das fronteiras tempo-espaciais não se caracterizam como uma ruptura com o capitalismo, tais inovações foram desenvolvidas e são utilizadas para diminuir a força de trabalho aplicada, aumentando assim a eficiência que rebate no aumento da produção e apropriação da mais-valia. A Pós-Modernidade não surge da emergência de uma sociedade pós-industrial ou pós-capitalista, mas sim de uma transformação da aparência do capitalismo. Promovendo e cultuando um novo tipo de personalidade, de culto ao simulacro e a imagem através da indústria cultural com vista à superação das crises do sistema capitalista.

Apreciamos nesse capítulo as implicações da adoção de um viés filosófico idealista pautado pela virada linguística nas artes, na ciência, na construção da personalidade e na política. Adotar uma posição teórica, ou como querem alguns intelectuais pós-modernos uma "mistura híbridas" delas é reflexo, assim como, reflete o tipo de sociedade que estamos formando. O modo como produzimos e reproduzimos a vida influencia e também é influenciado pelas ideias que fazemos dele, porém para o pós-modernismo a vida é reproduzida pela cultura, já para o marxismo, teoria do conhecimento que defendemos, é o trabalho que como elemento central guia as atividades humanas para a nossa reprodução, no entanto a cultura não é negligenciada como alguns ataques ao materialismo histórico e dialético querem propor, a cultura é entendida como resultado de toda produção humana e é passada de geração para geração, a fim de conhecermos um mundo já existente antes de nossas vidas.

Destarte, no próximo capítulo serão discutidas as concepções de cultura pós-moderna, marxista, suas repercussões no conceito de cultura corporal e o embate de projeto histórico que cada posição engendra, pois o tipo de sociedade que iremos formar está em jogo e sua explicitação ou não demonstra um posicionamento político, teórico e a falta de finalidade da educação promove uma limitação de sua função social.

3. CULTURA E CULTURA CORPORAL SEGUNDO A PÓS-MODERNIDADE

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.

Paulo Freire

Discutimos no capítulo anterior como a agenda pós-moderna é composta por uma ampla variedade de teorias, iniciada no campo da arquitetura, literatura, artes e expandindo-se para a filosofia, cultura, educação e política. Apesar de serem teorias que se dizem independentes entre si e fragmentadas, a maioria das tendências apresenta uma generalidade, um ponto em comum que é a refutação da universalidade. Wood (1999) assevera que a pós-modernidade rejeita o conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas”, enfatizando temas como a diferença, alteridade, identidade, suas lutas e conhecimentos distintos e particulares, incluindo até mesmo ciência específica a grupos étnicos.

A raiz desses elementos em comum está assentada na filosofia idealista subjetivista, onde a realidade é constituída através da compreensão subjetiva, ou seja, na mente individual ou de certos grupos culturais. Portanto, a realidade não é passível de ser conhecida só o é a partir das experiências pessoais ou grupais.

Se somente as experiências individuais ou no máximo de um mesmo grupo cultural são consideradas verdadeiras é incabível realizar qualquer juízo em relação a outras culturas, incorrendo na relativização da verdade. Em última instância esse relativismo legitima sérias injúrias contra os direitos humanos como a circuncisão de mulheres em países africanos, tornando a discussão desse assunto uma interferência cultural descabida.

Malanchen (2014), defende que a partir do entendimento de que a realidade é somente o que cada indivíduo ou grupo percebe ser, nada tem valor universal, ou seja, não temos nada para nos orientar em uma transformação social mundial. Para que nenhuma realidade seja eleita mais verdadeira do que outras é preciso nivelá-las, tornando o sistema de valores iguais,

mas na prática concreta essa igualdade nunca é levada às últimas consequências, como os exemplos já citados de abusos de mulheres africanas ser considerado “apenas” uma prática cultural, subsidiando a não interferência em “outras culturas”. Ou seja, no discurso não há realidade mais verdadeira, mas no concreto há grupos sociais sendo massacrados e pela igualdade entre elas a não interferência e auxílio para o desenvolvimento não devem ser providos.

Partindo desses pressupostos, avançaremos das generalidades da agenda pós-moderna para o conceito de cultura que uma das tendências principais do pós-modernismo no campo educacional traz, o Multiculturalismo crítico.

O Multiculturalismo enquanto expressão dos estudos sobre o currículo se difundiu a partir dos Estados Unidos da América e do Canadá. Sua principal característica é a transferência para o plano político à discussão sobre diversidade cultural apoiada na antropologia. Segundo alguns autores existem diferentes tipos como multiculturalismo conservador, o liberal, de esquerda e finalmente o crítico, sendo o último o que exerce maior influência no Brasil (MALANCHEN, 2014).

O Multiculturalismo crítico sustenta o conceito de cultura a partir da Antropologia Cultural²⁴ e nos Estudos Culturais²⁵, é a partir desses campos que Neira e Nunes (2009) argumentam que o conceito de cultura foi ampliado a partir de novas problematizações, incorporando os domínios do popular. Os autores assumem alguns problemas específicos desenvolvidos na sociedade capitalista como a essência do conceito de cultura e assim o contrapõem com a “ampliação” do conceito a partir da cultura de massa, indústria cultural, da sociedade *techno* e as culturas de grupos focais. A partir dessa generalização equivocada vemos então a cultura infantil, gay, empresarial, negra, esportiva, etc. como contraponto ao “caráter hierárquico, elitista e segregacionista da cultura” que apresentava como elemento central a “distinção social que realça a erudição, a tradição literária e artística, e os padrões estéticos elitizados por um grupo autodenominado superior” (NEIRA; NUNES, 2009, p.188).

²⁴ Houve, a partir de uma mudança de perspectiva, uma passagem da antropologia social (desenvolvida na França e Inglaterra) para a cultural (Estados Unidos). A antropologia cultural dedica uma atenção menos ao funcionamento das instituições do que aos comportamentos dos indivíduos. Ambas tem um mesmo campo de investigação e se utilizam dos mesmos métodos, no caso a etnografia e tem o mesmo objetivo: a análise comparativa. Portanto, a cultural trata do social tal como pode ser apreendido através dos comportamento particulares de membros de determinado grupo. Seus principais traços são (a) estudo dos caracteres distintivos as condutas humanas, (b) pesquisa a partir da observação direta dos comportamentos dos indivíduos e (c) estuda o social em sua evolução sob o ângulo dos processos de contato, difusão, interação e aculturação (LAPLANTINE, F. 2003. p.95-97).

²⁵ As bases dos Estudos Culturais foram elaboradas na Inglaterra ao final dos anos 1950. Foi a partir das influências dos meios de comunicação na cultura, ou melhor, como a cultura dos trabalhadores estava sendo modificada e transformada pela mídia de massas que Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward P. Thompson desenvolveram os questionamentos que levaram a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneo da Universidade de Birmingham em 1954, ligado ao Departamento de Língua Inglesa da mesma universidade. O Centro de Estudos questionava a compreensão de cultura dominante e sua relação com a sociedade e suas instituições (NEIRA; NUNES, 2006).

A realidade, condizente com a agenda pós-moderna, não pode ser cognoscível, pois ela é criada a partir da disputa das práticas de significação, dependentes de cada indivíduo ou grupo cultural. A maioria dos intelectuais pós-modernos se apoiam em Foucault para argumentar que os discursos e as práticas discursivas influenciam o modo como vivemos, já que é somente por meio da linguagem que os significados são validados e, conseqüentemente a realidade é dotada de sentido, tornando a sociedade e seus aspectos em:

(...) um texto que, a todo instante, constitui e é constituinte da sociedade. Apoiados no efeito discursivo, entendemos que aquilo que a modernidade definiu como "realidade" seriam, então, os textos construídos pelos significados sociais, culturais e históricos (NEIRA; NUNES, 2006, p. 54).

O excerto acima demonstra claramente o aspecto idealista em que a pós-modernidade se apoia. Nada é real, o concreto é fruto dos processos de significação e produção da linguagem. Levando ao cabo esse aspecto temos no âmbito político a explicação que os processos de exclusão e desigualdade são consequência do processo de quem está no poder de definir o que é idêntico e o diferente, sendo o caminho para a solução dessas desigualdades a disputa da produção dos significados e de seus efeitos nas diversas camadas da sociedade. Esse entendimento do poder enquanto disputa simbólica e linguística acaba retirando o trabalho de sua esfera central na produção da vida e negando também seu duplo caráter quando não consideram que sua forma subsumida ao capital é o elemento principal que decide quem tem e quem não tem.

Negar a centralidade do trabalho é consequência da compreensão filosófica que é a ideia que configura a matéria. Retira-se o concreto através da negação ao trabalho e coloca-se em evidência a ideia, representada pela cultura.

A centralidade cultural é defendida pelos autores pós-modernos por entenderem que as relações sociais, independente dos momentos históricos, se organizam na cultura, conceituando assim a virada cultural (HALL, 1997). Essa virada está conjugada com o giro linguístico, já discutida no capítulo anterior, que diz respeito à dotação de poder dos discursos. Sendo o discurso o transformador da compreensão do mundo a partir da cultura, ou dizendo de outra forma, a linguagem passou a referir-se a algo mais amplo, assumindo uma posição privilegiada na construção de significados, ela não apenas descreve os fatos, mas os constrói (NEIRA; NUNES, 2009).

A virada cultural está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. (HALL, 1997. p. 10).

A partir da centralidade da linguagem e da cultura na sociedade contemporânea, Stuart Hall (1997) assevera que a luta por poder deixa de ser física passando a ser, cada vez, mais simbólica e discursiva. Abrindo espaço para o conceito plural de “culturas”.

Cada atividade social cria e precisa de um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. A cultura, assim entendida, constitui-se em uma relação social, configurando-se como um terreno de confronto entre diversas práticas de significação que buscam validação e reconhecimento. Escola, rua, clube, ambiente de trabalho, hospital, família, futebol profissional, de rua ou de várzea etc, constituem-se em textos, em campos culturais com significados próprios, negociados em um constante, transitório e indefinido jogo de poder em luta por poder (NEIRA; NUNES, 2009, p. 197).

É a partir dessa posição contraditória até mesmo ao conceito pós-moderno de globalização, que não quer dizer outra coisa se não a busca sem fronteiras por mais lucros padronizando a cultura a partir das trocas de mercadorias (DUARTE, 2006), que vemos então a universalidade da cultura humana sendo dissolvida em diversas culturas particulares, polarizando ainda mais a discussão, elencando a cultura popular como um tema caro aos intelectuais pós-modernos.

A cultura popular, a vista do multiculturalismo crítico, também não deve ser considerada como algo universal, ou seja, toda produção de um povo, pois para Neira e Nunes (2006) essa definição pouco ou nada esclarece. Segundo os autores ela é influenciada pela Indústria Cultural²⁶, porém a discussão baseada nesse conceito ainda não é conclusiva, pois para o multiculturalismo crítico, a cultura popular é produzida pelo povo assim como por quem detém o poder e mesmo com essas contradições é ela, colocada em um patamar mais elevado do que o conhecimento científico, que deve balizar a construção dos saberes escolares. Se ela é produ-

²⁶ A ideia de indústria cultural foi elaborada primeiramente por Horkheimer e Adorno (1947), no trabalho intitulado “Dialética do Iluminismo”, o qual qualifica a exploração de bens considerados culturais pelos meios de comunicação apenas com fins comerciais. O termo foi empregado para substituir o antigo “cultura de massa”, que estava sendo erroneamente utilizado. Tentava-se entender, através desse primeiro termo, o significado de uma cultura que surgia espontaneamente das próprias massas. Porém, Adorno que divergia dessa interpretação, acreditava em uma adaptação dos produtos ao consumo das massas como também uma determinação dos gostos através dessa manipulada inclusão da cultura popular pelas mídias. A indústria cultural em relação aos homens tem interesse apenas como consumidores ou empregados, reduzindo a cultura a seus interesses puramente econômicos, destituindo os homens/mulheres da autoridade da transformação/criação da sua cultura, ou em outras palavras, da transformação/criação de si mesmo. Os detentores do poder e da Indústria Cultural elaboram um conceito de povo e de suas vontades; esse povo é abstrato, homogeneizado o que facilita elaboração de ideais e produtos que atinjam grande parcela da população.

zida tanto pela burguesia - para adormecer as massas - e pelos trabalhadores - sem acesso ao conhecimento mais avançado gerando práticas a-críticas da realidade, como o multiculturalismo crítico pode deixar de ser neutro e se colocar ao lado dos desprivilegiados elencando-a como cerne de sua teoria? Eis uma contradição que o coloca ao lado do projeto burguês de sociedade. A cultura popular, para os intelectuais pós-modernos,

(...) articula-se ao jogo de força cultural e ao poder de atribuir significado a determinado símbolo e prática social. Isso nos leva a afirmar que a ideia de tradição e valorização do que é popular em determinada época não passa de estratégia de poder, algo para fazer valer a afirmação de imutável, inteiro e autêntico (Ibdem, 2006, p. 50).

Seguindo as premissas pós-modernas de que o conhecimento não passa de linguagem e que a verdade é conferida pela subjetividade, o multiculturalismo crítico também nega a hierarquia entre conhecimentos, ou melhor nega o conhecimento científico, colocando nos mesmos patamares a cultura popular e a ciência (DUARTE, 2006). A justificativa está apoiada sobre o “prestígio” que o conhecimento científico conquistou através do poder do grupo social que o detém, os europeus. Sendo assim, a cultura popular deveria ser apresentada como contraponto nas instituições como a escola, a família, os partidos políticos por serem instituições onde os textos são construídos e disputados, favorecendo assim o grupo dos desprivilegiados (NEIRA; NUNES, 2006).

Portanto, a cultura para os intelectuais pós-modernos é compreendida como um

campo relativamente autônomo da vida social, que tem uma dinâmica que é em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes (...) campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em distintas posições de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. (...) O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. (Idem, 2006, p. 42).

Diante da exposição sobre as premissas pós-modernas e seu rebatimento no conceito de cultura concordamos com Malanchen (2014) quando afirma que nessa perspectiva teórica a cultura não é mais resultado do trabalho como produção humana e passa a ser equivalente a identidade de diferentes grupos. Duarte (2006) é enfático quando argumenta que

Para o pós-modernismo, não se trata apenas do fato de que a cultura humana ainda não tenha alcançado um estágio de verdadeira universalidade nem mesmo se trata do fato de que a classe dominante tenha até hoje submetido a cultura humana a seus interesses particulares de classe e, para tanto, tenha sufocado e destruído muito da ri-

queza contida nas culturas locais. Para o pós-modernismo, o problema não reside na visão burguesa de cultura humana, mas sim na própria idéia de que possa haver uma cultura universal (Idem, 2006, p.609).

Todas as especificidades locais, que ao nosso ver não deixam de ser permeadas por generalidades, viram cultura como a da mulher, do índio, da televisão, do carnaval. No entanto, o multiculturalismo crítico não trata da cultura do estupro, do assassinato de jovens negros da periferia por policiais militares²⁷, do trabalho escravo de bolivianos no Brasil e por quê? Por que os intelectuais que argumentam que criatividade da cultura popular está no potencial que ela têm de ‘ressignificar’ idéias, práticas, crenças, rituais (DUARTE, 2006) não ressignificam tais práticas? Se segundo Hall (1997) é a linguagem e a disputa de poder simbólico que guiam as superações dos problemas dos desprivilegiados então por que a discussão desse “tipo de cultura” não a elevam para uma cultura menos violenta?

A resposta a essas perguntas, segundo a tradição do pensamento marxista, está na recusa da teoria pós-moderna sobre a universalidade da cultura e da primazia do concreto sobre o pensamento. Conhecer a fundo os problemas que geram esses “diferentes tipos de culturas” nos levam, em última instância, a análise do modo como produzimos nossa vida perpassando pelas questões da propriedade privada, divisão social do trabalho e, com efeito, da exploração do homem pelo próprio homem. O discurso pós-moderno e multicultural²⁸ se torna sedutor, pois aparentemente se coloca a tratar do povo, de sua cultura, defende a inclusão social, o respeito à diversidade cultural, mas ao negar a análise das raízes dos problemas apontados o multiculturalismo crítico acaba por disseminar uma visão de mundo que tem como função principal legitimar ideologicamente o capitalismo contemporâneo (MALANCHEN, 2014).

Apesar da negação dos metarelatos, das metanarrativas e principalmente do socialismo (EVANGELISTA, 2007), a teoria pós-moderna assim como o multiculturalismo crítico legitimam o projeto capitalista e essa é a essência do projeto histórico assumido não explicitamente por essa tendência.

²⁷ Como o recente caso de assassinato de 12 jovens no bairro do Cabula em Salvador-BA em fevereiro de 2015, tido como a realização de gol para o Governo do Estado. Mais em: <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2015/02/09/pm-baiana-e-maquina-de-matar-negros-e-o-governo-grita-gol/>>

²⁸ Concordamos e reforçamos com Duarte (2006) quando traçamos íntimas relações do multiculturalismo crítico com o pós-modernismo mesmo quando pensadores que defendem o multiculturalismo formulam alguma crítica ao pós-modernismo. “Tais críticas, algumas feitas em nome do marxismo (ou neomarxismo), acabam em geral focalizando alguns pontos, mas aderindo voluntária ou involuntariamente às teses essenciais do pós-modernismo e seu relativismo cultural”, como demonstrado ao longo do presente trabalho.

Apoiando-se em Freitas (1987), admite-se que o projeto histórico apresente o tipo de sociedade na qual se pretende transformar, assim como os meios que se deve adotar na prática para a sua consecução.

Implica numa cosmovisão, mas é mais que isso. É concreto está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postulas fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos histórico diversos. Tais projetos fornecem base para a organização dos partidos políticos (Idem, 1987, p. 123.).

Com a categoria de projeto histórico guiando a análise encontramos o tipo de sociedade que o multiculturalismo crítico pretende cunhar. Neira e Nunes (2006) afirmam que os Estudos Culturais assumem, claramente, o partido dos grupos em desvantagem, pois criticam as relações de poder contidas nas situações sociais e culturais.

Ao afirmarem que os Estudos Culturais assumem um partido, os autores tentam justificar e apontar que "grupos em desvantagem" seja alguma categoria explícita de posicionamento diante os problemas da sociedade, no entanto, acreditamos que a posição e os termos utilizados não definem e nem sustentam, de forma alguma, tal posição. Freitas (1987) pondera que na época da ditadura civil-militar havia o impedimento para adotar uma linguagem clara em relação ao projeto histórico. Justificando assim o uso de termos como "transformação da sociedade", "grupos em desvantagem" como uma forma de denúncia, sem negar a ambiguidade em que seu uso decorria.

A ditadura acabou, porém o uso desses termos ambíguos não. Não basta falar em "superação das relações opressivas", "estar ao lado dos desprivilegiados", pois tais termos podem ser utilizados por quaisquer tendências (FREITAS, 1987).

A sociedade, segundo o multiculturalismo crítico, não está dividida em classes, mas em diferenças culturais e, portanto, a título de exemplo, após a criação de ciclofaixas na cidade de São Paulo a cultura de utilizar carros em São Paulo estará, em última instância, em desvantagem da cultura de utilizar bicicleta, justificando a postura da classe média, rica, em se negar e pedir a retiradas das faixas²⁹ até jogar tachinhas³⁰ para furar os pneus. Estamos tentando esclarecer que quem está em "desvantagem" nessa conjuntura são os mais ricos, os que tem acesso ao carro, já a maioria da população que utiliza transporte público e agora tem a chance de utilizar bicicleta está oprimindo o diferente. Portanto, não assumir explicitamente

²⁹ <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/08/1496807-moradores-de-santa-cecilia-vaio-a-delegacia-contracicloviarias-no-bairro.shtml>

³⁰ <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/10/13/ciclistas-se-queixam-de-pneus-furados-por-tachinhas-em-ciclofaixa-de-sp.htm>

sua posição diante a luta de classes pode gerar estereótipos de posturas progressistas, mas que na sua essência não passam de posturas conservadoras e elitistas, como no caso citado.

O projeto histórico capitalista que guia a formulação de Neira e Nunes (2006) pode ser considerado enquanto o projeto histórico da perspectiva multicultural para a educação física escolar tendo a intenção de contrapor uma educação centrada na formação de pessoas que se encaixem na lógica neoliberal, reafirmando assim:

ideal de uma sociedade que considere prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos tem de ter uma vida plena e feliz, com acesso ao patrimônio cultural e histórico da humanidade. Compreender que dela faz parte, e sem uma postura de superioridade ou inferioridade, entender os diversos sentidos e processos imbricados nessa construção. Para tanto nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania e espaço público. Neste outro cenário, a educação não é um instrumento de metas econômicas, produtivistas, empresariais, financeiras. A educação, nessa outra perspectiva, está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, os recursos materiais e simbólicos a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos (NEIRA; NUNES, 2009, p. 103-104).

A primeira vista nos parece ser um projeto crítico em relação às metas que o Estado coloca para a educação, obrigando-a desenvolver propostas produtivistas, econômicas. É por adotar essa postura "crítica em termos" que os defensores advogam o status de progressista a essa abordagem. No entanto, a crítica permanece no âmbito superestrutural, superficial dos problemas enfrentados pela educação, assim como a proposta de resolução, a partir da centralidade da cultura e da linguagem, fica a superfície dos problemas. Ao tratá-los de forma superficial, desconsiderando sua base real - pois a pós-modernidade pressupõe que a realidade é construída não com ações, mas a partir da linguagem - como a propriedade privada e a exploração do trabalho alheio e nem localizar que tipo de sociedade deverá ser construída, o projeto histórico capitalista, apesar de implícito, está representado pela abordagem multicultural.

Tornar o tipo de sociedade que se pretende formar ambíguo contribui a manutenção do já existente, do projeto burguês de sociedade. O Coletivo de Autores (1992), obra que utilizaremos como superadora a essa abordagem pós-moderna, também não apresentou seu projeto histórico de forma explícita, sendo essa uma das limitações que esse coletivo apresentava no início da década de 1990, um projeto histórico que consideramos explícito seria afirmar que o socialismo seria o projeto histórico a ser construído. No entanto, a obra após apresentar os interesses da classe proprietária e da trabalhadora, essa última que vem se “expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade construindo a hegemonia popular”, o texto se posiciona ao tratar de uma pedagogia emergente, em busca a responder determinados interesses de classes, denominada de crítico-superadora (COLETIVO DE

AUTORES, 1992). Portanto, apesar de não se assumirem o socialismo, a obra já apontava para a necessidade da construção de uma sociedade melhor e para atingir o fim seria necessário desenvolver a identidade de classe dos estudantes, através da reflexão do aluno, pois essa identidade é a condição objetiva para o engajamento na transformação estrutural da sociedade rumo a hegemonia popular (SILVA, 2011).

Defender um projeto histórico explicitamente é uma das consequências de se adotar um referencial teórico materialista histórico-dialético - e um dos principais pontos a ser atualizado na obra do Coletivo de Autores (1992) - que se expressa também no conceito de cultura. Como uma contraposição ao conceito ideal de cultura pós-moderna, a teoria marxista compreende que a partir das modificações concreta na natureza que a cultura começa a ser elaborada. Pois, foi a partir das necessidades concretas de alimentação, proteção, procriação, etc. que os hominídeos começaram a intervir na natureza de forma planejada. Esse ato de modificar a natureza também modificava esses homens, e a atividade vital que é intencionalmente planejada e que procura suprir uma finalidade chamamos de trabalho. Trabalho esse que nos torna diferentes dos animais. Segundo SAVIANI (2008),

Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação (SAVIANI, 2008, p.1).

Engels (1990) argumenta que a modificação da mão dos nossos antepassados foi um salto qualitativo importante para a formação do homem, essa modificação não ocorreu somente de forma biológica, mas também como efeito ao modo que eles viviam nas árvores.

Essa modificação biológica corresponde ao que Leontiev (1978) considera como primeiro estágio da transformação do macaco em homem, esse estágio apresenta as modificação como a passagem para a bípedia, modificação da mão, início da vida em grupos e utilização de instrumentos rudimentares. “Concluimos que a mão não é apenas um órgão do trabalho, é também produto dele” (ENGELS, 1990, p.21). Já no segundo estágio é que a relação dialética entre as leis biológicas e sociais começam a se aguçar. O homem ainda é formado pelas transformações passadas pelas gerações, porém a partir das influências do trabalho e da linguagem modificações anatômicas foram ocorrendo, demonstrando a dependência desse desenvolvimento às condições de produção (LEONTIEV, 1978).

A partir desse estágio as mudanças hereditárias perdem sua exclusividade de reger o processo de transformação humana, sendo a transmissão da cultura agora a responsável. Por-

tanto, o que nos humaniza é a apropriação do conhecimento socialmente produzido e culturalmente transmitido aos mais novos através da educação.

Após a apresentação das bases teóricas que os conceitos de cultura pós-moderna e marxista se apoiam é possível admitir que a partir de uma filosofia idealista ou materialista os conceitos tomam proporções diametralmente opostas. E ainda, se continuarmos o processo de desvendar a essência desse fenômeno encontramos que assumir uma ou outra filosofia é resultado de uma opção de classe, de um projeto histórico. Elaborar um projeto histórico de modo ambíguo não isenta o multiculturalismo crítico de sua postura ao lado da burguesia.

Essa escolha fica clara ao analisarmos o conceito de cultura e seu rebatimento no conceito de cultura corporal, pois a construção desses conceitos está assentada no entendimento de cultura. Sendo assim, apresentaremos a seguir o desenvolvimento da fundamentação do conceito de cultura corporal.

3.1 O multiculturalismo crítico e sua concepção de Cultura Corporal

A discussão sobre o conceito de cultura corporal realizada por Neira e Nunes (2006) está pautada pelo conceito de cultura enquanto campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação, e é justificada pela disputa em promover a Educação Física “à condição de igualdade perante os demais componentes curriculares” (NEIRA; NUNES, 2006). Sua relevância, segundo os autores, será alcançada na compreensão de seu diferencial, o que em outras palavras podemos inferir que pautados nas teorias pós-modernas não se busca mais as regularidades³¹ dos fenômenos, mas sim as diferenças, o que vem a fragmentar e alienar a Educação Física como componente necessário, baseada em uma teoria educacional e pedagógica. Apontar somente as diferenças que conformam a Educação Física camufla a compreensão do todo, a sociedade capitalista, em que ela está inserida. Não negamos as diferenças que delimitam a particularidade dos fenômenos, mas chegamos a elas partindo de sua generalidade, do todo que a comporta. (CHEPTULIN, 1982).

³¹ Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2009) com o crescimento da ideologia pós-moderna foram abandonadas as explicações do sentido da totalidade na qual se inserem os objetos das pesquisas. Ou seja, as pesquisas pós-modernas se concentram em micro-objetos fragmentados e isolados dos fenômenos econômicos, sociais e políticos que animam as relações capitalistas de produção. Sem a perspectiva da totalidade e da procura por regularidades os acontecimentos históricos ficaram reduzidos a fenômenos fugazes e engendrados por movimentos desconectados de qualquer tipo de sistematização epistemológica que privilegia o sentido de totalidade.

Para os autores supracitados, a análise balizada pelo multiculturalismo crítico deve iniciar na origem da Educação Física na escola, alegando ser um processo diferente pelo qual qualquer outro componente curricular tenha passado.

A análise do processo histórico de implementação da educação física foi realizado por Neira e Nunes (2006), a partir dos discursos de professores e estudantes, levantados pelos trabalhos de DAOLIO (1995), CELANTE (2000), DEVIDE (1999), LOVISOLO (1995). A escolha do método de pesquisa não se dá de forma ingênua, vemos mais uma vez a relação do multiculturalismo crítico e a pós-modernidade ao elencarem apenas análise dos discursos como forma de pesquisa. É a confirmação de que a realidade só é captada a partir das experiências pessoais negando toda uma construção social histórica prévia.

O referido estudo conclui, segundo os discursos de professores, que a especificidade da educação física perpassa entre “a preparação esportiva, a promoção da saúde, a socialização, o desenvolvimento físico e mental, e portanto, a educação física é “uma prática social, construída culturalmente e reproduzida tradicionalmente em diversos ambientes e espaços” (NEIRA; NUNES, 2006). O papel da educação física, segundo o discursos dos estudantes pesquisados, não fica claro pois eles não conseguiram relacionar o que foi ensinado com o aprendido.

Assumindo a validade dos resultados Neira e Nunes (2006) argumentam que para promover uma modificação na prática pedagógica do componente é necessária uma transformação paradigmática, que quer dizer para os autores não uma mera substituição de um modelo por outro, mas de uma nova maneira de compreender a prática da educação física escolar, já que os estudos apontam que nem os professores e alunos sabem ao certo como desenvolver a educação física. E ao conceber essa nova maneira eles explicitam o que admitem ser a especificidade da educação física, iniciando a abordagem do conceito de cultura corporal:

Este componente, como vimos, é o responsável pela transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir da sua historicidade, ou seja, o estudo e a compreensão das influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser superados, configurando uma perspectiva cultural sobre a linguagem corporal, isto é a cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2006, p. 209).

A expressão cultura corporal, na visão dos autores, é pouca compreendida no campo escolar apesar dos grandes debates travados na universidade e tem sido apropriada e fundamentada em concepções divergentes, o que os traz a necessidade de analisar os referenciais

teóricos utilizados por cada abordagem, realizando o que denominam de genealogia do conceito.

Neira e Nunes (2006) criticam o uso indiscriminado dessa expressão e os conceitos antagônicos utilizados como sinônimos no caso de cultura física, cultura motora, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. No entanto, ao longo da obra citada os autores se utilizam desses mesmos conceitos, sem fazer as devidas distinções, como podemos perceber em: “Às colocações de Garcia, ousamos acrescentar que as formas de *movimentar-se* ou as *práticas culturais da motricidade humana* também são deixadas do lado de fora” (NEIRA; NUNES, 2006). Fica explícito a utilização dos conceitos de movimentar-se, motricidade humana como sinônimos de cultura corporal, configurando mais uma qualidade pós-moderna, a de ecletismo epistemológico (TRIVIÑOS, 1987).

O ecletismo teórico pós-moderno expresso por Neira e Nunes (2006; 2009) se apresenta quando os autores se referenciam em teorias antagônicas como os estudos de BETTI (1992; 1993) e o COLETIVO DE AUTORES (1992), o primeiro autor está assentado nas teorias filosóficas idealistas que por sua falta de explicitação do projeto histórico se alinha ao projeto burguês de sociedade enquanto a segunda obra, como já discutido, está sendo desenvolvida para auxiliar a classe trabalhadora assumir o poder hegemônico. A utilização de referências antagônicas (pelo embate de projetos históricos: capitalismo *versus* socialismo) torna o conceito de cultura corporal na visão pós-moderna inconsistente.

Sem perder a crítica do uso indiscriminado do conceito de cultura corporal que os autores realizam, voltemos para a conceituação da função pedagógica da educação física; Neira e Nunes (2006) citam Betti (1992) para defini-la como sendo a integração e introdução dos alunos no mundo da *cultura física*, para formar cidadão que usufruirão, produzirão e transformarão *formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, etc)*. Ainda segundo Betti (1992), a cultura física é formada por uma parcela da cultura mais ampla, integrando as conquistas materiais e simbólicas de uma específica sociedade. Já em outro estudo Betti (1993), refere-se ao termo "cultura corporal" como determinada e determinante pela/da cultura geral, sendo um segmento autônomo da realidade cultural.

Neira e Nunes (2006) sintetizam as colocações de Betti (1992;1993) no conceito de cultura corporal, apresentando "diferentes manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da danças e da luta, cada uma dessas *manifestações terá uma identidade cultural, sentido e significado diferentes na cultura na qual ocorrem*" (NEIRA; NUNES, 2006).

Ao conceito de cultura corporal assumido pelos autores soma-se o que o Coletivo de Autores desenvolveu em 1992, argumentando que “a abordagem crítico-superadora defendida

nesta obra contribui de sobremaneira para a compreensão da prática pedagógica da Educação Física na perspectiva da cultura corporal” (NEIRA; NUNES, 2006). Devendo-se tematizar atividades expressivas corporais como conhecimento da cultura corporal, para assim, proporcionar o que na obra utilizada se denominou, de reflexão pedagógica.

(...) uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de *representação* do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, *exteriorizadas* pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionista, mímica, e outros, que podem ser identificados como formas de *representação simbólica de realidades* vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p.38, grifos nossos).

Ao analisar o único excerto da obra do Coletivo de Autores (1992) realizado por Neira e Nunes (2006; 2009) percebe-se que a posição política assumida por esse coletivo foi desconsiderada pelos autores. Retirar a posição política que a obra defende e se apropriar do conceito sem sua base teórica provoca uma leitura do conceito ainda mais idealista do que sua própria formulação.

Fica claro que ao construir o conceito de cultura corporal o multiculturalismo crítico utiliza-se de teorias dos conhecimentos e abordagens distintas. Os referidos autores iniciam com o conceito de cultura defendido pela Antropologia cultural, o de cultura física de Betti (1992) e cultura corporal do Coletivo de Autores (1992). O conceito formulado não apresenta coerência interna já que mistura teoria marxista, antropologia cultural e uma gama de sinônimos para o termo que até mesmo os autores criticaram anteriormente.

A obra inicia apresentando o conceito de cultura corporal, porém ao seu final quando os autores vão explicitar a abordagem cultural da educação física, eles afirmam que o objeto da Educação Física Escolar é o movimento corporal, negando todo o movimento proposto ao construir o conceito inicial.

Consideramos, portanto, que o conceito que os autores se balizam seja,

Já se afirmou que é o movimento corporal que confere especificidade à Educação Física escolar. Porém, não é qualquer movimento, não é movimento *institucionalizado, reproduzido, estereotipado e acabado*. Trata-se do movimento humano com sentido, com significado aferido pelo contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido. Falamos do movimento que *expressa e representa uma cultura*, do movimento com *intenção comunicativa* de ideias, sentimentos, etc., que se dá no interior de uma manifestação cultural. Enquadram-se, portanto, as danças de origem africana, as lutas japonesas, os esportes radicais, a ginástica como expressão, o jogo de queimada e uma gama infinita de manifestações. Esta afirmação é possível devido ao caráter plástico da cultura. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 218, grifos nossos).

A cultura corporal, na visão dos autores, é uma dimensão de território em conflito, **expresso na atividade comunicativa do movimento humano**. Neste conceito expressa-se a concepção de linguagem como elemento que caracteriza a realidade, o movimento humano como objeto da educação física, a fragmentação da cultura, a negação da ciência, e consequentemente um projeto histórico que se posiciona não ao lado de quem precisa conhecer a realidade para transformá-la, mas sim da burguesia.

Diante da exposição dos conceitos de cultura e cultura corporal balizada pelas teorias pós-moderna e multicultural percebe-se que o uso do termo cultura corporal é uma forma similar à cultura física, cultura de movimento não tendo lastro em um projeto histórico explícito. A ambiguidade promovida pelo ecletismo epistemológico pós-moderno, em sua essência, coaduna com o projeto de sociedade vigente demonstrando que a postura assumida para defender o lado dos desprivilegiados é uma forma sedutora de manter o *status quo*.

No próximo tópico analisaremos, a partir dos elementos essenciais da abordagem multiculturalista crítico e a crítico-superadora, a influência dos diferentes projetos históricos, com a intenção de apontar a coerência com a realidade e com o tipo de formação a ser propiciada.

3.2 As diferentes concepções da função social da escola, de conhecimento, currículo e do trato com o conhecimento da cultura e cultura corporal

Concluimos a seção anterior apontando que o multiculturalismo crítico defende a construção de um projeto histórico capitalista, ao lado da classe burguesa, mesmo ele sendo identificado por seus defensores e críticos como um pensamento de esquerda (MALANCHEN, 2014). Apesar de se colocar ao lado dos desprivilegiados, na defesa da cultura popular, a expressão de sua teleologia, do conceito de realidade e verdade, de cultura e cultura corporal expressam, na essência, um projeto histórico antagônico aos interesses da classe trabalhadora.

Contrapomos os projetos históricos e o conceito de cultura pós-moderno e marxista com a finalidade de demonstrar o embate político que perpassa a adoção de uma teoria educacional, pedagógica e, particularmente, de uma metodologia específica da educação física.

Considerando as opções de classes, expressas no projeto histórico, de ambas abordagens iremos aprofundar a discussão das concepções sobre a função social da escola e de currí-

culo para compreendermos as diferentes expressões que ambas teorias apresentam em relação ao trato com o conhecimento da cultura e da cultura corporal e do trabalho pedagógico do professor de educação física.

3.2.1. Função Social da Escola segundo o multiculturalismo crítico

Neira e Nunes (2006) ao defender a perspectiva pós-moderna, partem da discussão sobre o controle do poder social para delimitar o papel da escola, pois a cultura tem posição central no processo de dominação. É apresentado o jogo de distinção social, onde somente as classes dominantes tem a capacidade de produzir cultura e a imposição às classes dominadas, as colocam na situação de desprivilegiadas. Dessa forma a escola tem um papel importante já que ela reproduz a relação de dominação cultural.

Percebe-se nesse argumento as expressões pós-modernas no entendimento da construção da realidade, das diferenças sociais e da formação da sociedade. Como já discutido, para o multiculturalismo crítico a realidade é formada através dos discursos e da disputa de sentidos que cada grupo cultural precisa impor. Destarte, a situação de opressão das minorias como índios, mulheres, etc, são analisadas a partir da capacidade ou não de produzir cultura e a escola apresenta esse importante papel, pois ela é uma criação moderna com fins a referenciar a produção de cultura dos privilegiados. Portanto, a escola precisa ser investigada para compreender como é perpetuado as atitudes sociais que sustentam as relações dominantes da sociedade (NEIRA; NUNES, 2006).

Para os autores a escola forma os filhos dos proletários para se tornem adultos proletários e os filhos das classes médias manterem seu *status*, assim como explica porque algumas poucas pessoas conseguem mudar de posição social. No entanto, as respostas a essa capacidade da escola ainda não foram encontradas, mas eles consideram que além dos fatores de classe, gênero ou economia a discussão envolve fatores culturais e linguísticos.

Destarte, a escola:

carrega o significado de transmitir os conhecimentos acumulados pelo homem no seu processo histórico. Projetadas pela sociedade, as práticas escolares são historicamente afirmadas e legitimadas pelas representações que as pessoas constroem através do efeito discursivo pedagógico que garante a escola como instituição capacitada pela organização do saber (Ibdem, 2006, p. 60, grifos nossos).

Torna-se explícito, mais uma vez, a fundamentação no giro linguístico quando a escola é caracterizada por transmitir representações construídas a partir do discurso. As condições

concretas que balizam os interesses imediatos tanto da classe burguesa quanto da classe trabalhadora não são abordados, pois a realidade é formada pela linguagem, pelo que os grupos culturais significam. A escola, na visão dos autores, é um local onde se reforçam as ideologias e as culturas privilegiadas, não porque a sociedade capitalista assim a produz concretamente, mas porque é uma instituição que apresenta um significado ainda moderno.

Os autores defendem que a escola além de transmitir a cultura produz a sua própria, não podendo fazer distinção entre conhecimentos e congelar a cultura em diferentes grupos (NEIRA; NUNES, 2009).

O multiculturalismo crítico advoga que as sociedades contemporâneas são heterogêneas como consequência do aumento dos ritmos imigratórios devidos às guerras, à mobilização de mão-de-obra, ao desenvolvimento da tecnologia que acabaram transformando a sociedade. Após esses movimentos os espaços sociais e a estruturação dos grupos se modificaram, configurando culturas próprias. Diante dessa problemática a escola deve se modificar a fim de contemplar uma sociedade multicultural, onde a apropriação do conhecimento, a aproximação com o diferente seja valorizado (NEIRA; NUNES, 2009).

À vista desses argumentos é possível localizar o entendimento multicultural de sociedade como diferenças culturais produzidas e transmitidas através dos discursos e representações simbólicas, sendo que a construção dos diversos grupos como o dos desprivilegiados, estrangeiros, etc é baseado pela disputa de poder de significação.

A escola se inclui nessa sociedade contemporânea e portanto, deve se basear no princípio de equidade, a fim de permitir a participação igualitária de identidades múltiplas (NEIRA; NUNES, 2009). Um entendimento, ao nosso ver, descolado da realidade, pois se uma sociedade é desigual, suas instituições também serão, porém como o pós-modernismo localiza suas discussões no âmbito da superestrutura, a modificação da consciência mudará a realidade.

Dessa forma, a escola é compreendida como uma instituição que mantém a ideologia elaborada pela sociedade dominante, sendo que a proposta para modifica-la é configurando a sua função social em transmitir cultura e construir sua própria a partir de *práticas sociais que expressem os significados dos grupos desprivilegiados*. Essa “superação da função social moderna” elencada pelos autores supracitados, ao nosso ver, demonstra a valoração do singular como uma construção sem nexos com o concreto, exemplificada pela adoção apenas das práticas sociais dos desprivilegiados, ignora-se o elemento universal que movimenta a humanidade, ou seja, a cultura como um todo e foca-se em um elemento, o singular da cultura popular. Reduz-se a função social de uma instituição voltada para a formação da humanidade de

forma ampla para basear-se em apenas um elemento da cultura, forjando uma formação fragmentada.

A intenção, segundo Neira e Nunes (2006), de modificar o papel social da escola passa, centralmente, pela modificação do currículo. É nele que está imbricado práticas de significação, identidade social e poder; onde trava-se lutas por hegemonia, por definição e pelo processo de significação. "O currículo é um processo discursivo intimamente ligado à nossa identidade, à nossa subjetividade, à nossa personalidade. O currículo é uma forma de política cultural. O currículo define relações de poder" (NEIRA; NUNES, 2006, p. 106-107)

Retomando as críticas realizadas pelos preceitos pós-modernos, a função do atual currículo é tido como transmissor de apenas uma cultura para um aluno receptor. A transmissão está baseada na promessa de explicação da realidade a partir da ciência moderna (NEIRA; NUNES, 2009), que segundo os autores torna-o limitado, pois há diversas culturas que devem ser legitimadas e diante da impossibilidade de conhecer a realidade, pois ela é criada subjetivamente, o currículo se torna fechado.

A proposta pós-moderna de currículo está baseada "em diversos paradigmas emergentes, como as Teorias da Complexidade e do Caos³²" e deve explicar a realidade a partir de diversos conhecimentos, como por exemplo o senso comum. Se referenciando em Doll (1997) a concepção de currículo é tida como "escrita-curriculum".

"Daí atribui-se à escrita-curriculum um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo o momento uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes" (NEIRA; NUNES, 2009, p. 229).

Se concordarmos com os preceitos da Teoria do Caos de que não é possível diagnosticar a aprendizagem estaremos, em última instância, negando o trabalho pedagógico em si, os pares dialéticos que possibilitam a estrutura de uma aula e da escola não terão funcionalidade, sendo assim o processo educativo também não. Se formos analisar o par avaliação/objetivos³³ a luz dessa teoria, ele perde seu sentido, pois não sabemos para onde a aprendizagem pode

³² Doll (1997) apreende das Teorias da Complexidade a noção de que o currículo é constituído por pessoas, conhecimentos que estabelecem relações diversas com a natureza. A Teoria do Caos é apropriada a partir da impossibilidade de prevermos o que irá acontecer ao longo das aulas e pela impossibilidade de garantir o percurso da aprendizagem (NEIRA; NUNES, 2009).

³³ Freitas (1995) aponta que esse par dialético deve ser analisado em dois níveis, (a) seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos do ensino; (b) no nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos da escola expressos no projeto político pedagógico. Sendo essa categoria a chave para compreender e modificar a escola nos limites do atual período histórico, já que o par conteúdo/método está modulado por ela.

seguir e muito menos avaliá-la, descaracterizando a função social da escola e do professor (FREITAS, 1995).

E ainda, se os parâmetros para elaborar o currículo apontados por essa abordagem se apresentam de forma aberta e estabelecidos apenas de modo geral e amplos, como auxiliar os professores na seleção, sistematização, avaliação dos conteúdos e na formulação do currículo escolar como um todo?

A única proposta de princípios que auxiliam, segundo Neira e Nunes (2009, p. 228) a “aumentar a segurança da trajetória bem como favorecer o processo de auto-organização de modo positivo, sem, no entanto, *ter certeza disso*” é denominado por Doll (1997) de “quatro R’s”. São eles: riqueza, recursão, relações e rigor.

Analisando os quatro princípios encontramos contradições, que ao nosso ver, não auxiliam o trabalho do professor para realizar a sistematização do currículo. O princípio de riqueza, por exemplo, diz respeito da necessidade do currículo apresentar os *diversos significados que um mesmo conceito* apresenta mediante as interpretações dos alunos. No entanto, o último princípio está relacionado ao rigor desta elaboração para que o currículo não caia em relativismo. Essa contradição nos lança uma pergunta, como um currículo fundamentado nas teorias pós-modernas não cairá no relativismo? E mais, sendo que primeiro "R" aponta a necessidade de apresentar os “diferentes significados que um mesmo conceito” apresenta?

Para aprofundar o debate trazemos as contribuições da professora Ligia Martins (2013) sobre o que o conceito significa à luz da psicologia histórico-cultural.

A representação conceitual não reproduz o objeto em si mesmo, no limite de sua singularidade, mas apreende dele as propriedades essenciais, gerais, universais, fixando traços e funções comuns a uma série de objetos pertencentes a uma mesma classe (MARTINS, 2013, p. 72).

Portanto, um conceito expressa a universalidade, os elementos gerais de objetos ou fenômenos. A fim de exemplo, relógio é um conceito que agrupa o elemento universal de marcar as horas de objetos diversos, temos relógio de parede, de pulso, digital, de ponteiro, no celular, mas o que o torna um conceito delimitado, com um significado e independente da interpretação de indivíduos é sua característica de apontar as horas. Sendo assim, a proposta de ensinar diversos significados de um mesmo conceito não condiz com a realidade concreta. Apesar dos intelectuais pós-modernos argumentarem que a realidade é diferente para cada indivíduo ou grupo cultural, as horas são marcadas iguais para todos, assim como a possibili-

dade de dois corpos ocuparem o mesmo lugar, nula a todos viventes de uma mesma dimensão, portanto, negar a universalidade dos conceitos e ensinar diversos significados é mais outra expressão da filosofia idealista – a qual é a ideia que controla a matéria e já é comprovado que não basta idealizar o voo que voaremos. Asseveramos, novamente, que essa abordagem camufla o movimento real da realidade, impedindo que possamos compreender o nosso mundo e assim modificá-lo segundo o projeto socialista de sociedade, se o multiculturalismo crítico se colocasse ao lado dos desprivilegiados a filosofia idealista e a multiplicidade de significados não seria abordada.

Como outra expressão da filosofia idealista o currículo multicultural não apresenta delimitação para a seleção dos conteúdos, pois a seleção está diretamente ligada ao poder e, portanto, não existe conteúdos essenciais ou imprescindíveis a sua composição. O argumento de que não existe conhecimentos e conteúdos válidos é formulado a partir da crítica que o conhecimento moderno foi produzido de forma neutra, nobre e altruísta, transmitindo uma visão naturalizada, o que vem a desconsiderar as questões culturais e as dimensões de poder que envolvem a produção do conhecimento (NEIRA; NUNES, 2009). Essa crítica retoma o debate dos problemas sobre a validação da verdade. Para os pós-modernos não existe verdade universal, ela depende do grupo cultural em que está sendo localizada, portanto qualquer conhecimento, como por exemplo o senso comum, tem status de conteúdo escolar, pois sua seleção se caracterizaria em uma disputa de poder favorável aos não representados.

A partir das considerações tecidas compreendemos que o currículo multicultural coaduna com os preceitos pós-modernos em que a realidade não pode ser conhecida, mas é apenas significada subjetivamente e objetivada através da linguagem. O conhecimento não é mais formulado como uma imagem subjetiva da realidade objetiva tendo a formulação de conceitos enquanto uma função psíquica superior (MARTINS, 2013), mas é expressão de suas inconsistências internas, conflitos e contradições individuais, descolando a humanidade de sua relação com a sociedade, assim como retirando o nexo da relação entre sociedade e indivíduo. É explícito a negação da ciência e da verdade, implicando na formação de currículo onde todos os conhecimentos são válidos. O que vem a repercutir diretamente na função social da escola, pois se todo tipo de conhecimento pode ser transformado em saber escolar, a escola irá transmitir a cultura sem se preocupar com a formação das funções psicológicas superiores, pois não é qualquer conhecimento e aprendizagem que gera desenvolvimento. A relação entre a função social da escola e do currículo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é garantida segundo Malanchen e Anjos (2014) quando a educação é entendida como um instrumento de humanização a partir da apropriação da cultura e dos conhecimentos mais

elaborados, ou seja, a ciência, através do currículo, destacando assim a importância do currículo e da seleção dos conteúdos mais avançados.

Essa última preocupação, ou melhor dizendo, essa intenção da escola que embasa sua função social, é somente desenvolvida cientificamente pela abordagem crítico-superadora. Essa abordagem, como já discutido, vem sendo apresentada enquanto antítese da perspectiva multicultural por sua posição de classe assumida, em sua atualização³⁴, no projeto histórico e seu contraponto em relação à função social da escola e do currículo, os quais apresentaremos a seguir.

3.2.2. Função Social da escola segundo a teoria marxista da educação

A partir de uma análise da conjuntura atual, onde temos uma sociedade dividida em classes, o Coletivo de Autores (1992) assevera que o elemento que movimenta a história é a luta entre as classes sociais com a finalidade de afirmarem seus interesses. Esse posicionamento é o principal elemento, como afirmado no capítulo anterior, que diferencia as duas abordagens, o multiculturalismo crítico fundamentado pelas teorias pós-modernas e que está ao lado da burguesia na manutenção da sociedade dividida em classes e a crítico-superadora, balizada pelo marxismo e que assume, explicitamente em sua atualização, os interesses históricos da classe trabalhadora expressos através de uma ação prática, a fim de modificar a sociedade proporcionando que os trabalhadores usufruam dos resultados de seu trabalho (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Diante dessa análise a abordagem desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992) apresenta as seguintes características: (a) *Diagnóstica*, pois constata e promove a leitura dos dados da realidade. Para que a leitura dos dados seja realizada é preciso que o sujeito emita juízos de valores, os quais dependem da posição de classe de quem julga. A essa posição de classe que fundamenta a análise dos dados resulta a segunda característica, (b) *judicativa*, porque o julgamento é feito a partir de uma ética que representa determinada classe social; (c) *teleológica*, por que apresenta uma finalidade, uma direção onde se quer chegar, sendo essa direção apontada, novamente, pela perspectiva de classe.

A perspectiva de classe e a valorização da ciência para a atualização do Coletivo de Autores (1992) é um tema caro e que baliza toda sua formulação, no entanto, Neira e Nunes

³⁴ É importante salientar que a seguinte obra vem sendo atualizada, como por exemplo o texto utilizado no próximo capítulo de Taffarel (s/d), ainda a ser publicado. Assim como a segunda edição da obra que apresenta entrevistas com os autores, explicitando os quais ainda defendem essa perspectiva e os que declinaram.

(2006) desconsideram esses pressupostos ao tentarem classificar a abordagem crítico-superadora enquanto uma abordagem que sofre a influência do capitalismo, pois segundo os autores, apresenta conteúdos e métodos que perpetuam e reproduzem a condição de classe. O trato com o conhecimento do esporte apresentando pelo coletivo, por exemplo, é criticado pelos autores como uma prática já estabelecida e pouco aberta a modificações segundo as necessidades dos alunos, ou seja, Neira e Nunes (2006) negam o elemento da cultura corporal mais desenvolvida na sociedade capitalista e entendem que seu trato deve se limitar a modificá-los para que todos na sala possam jogar e se divertir, assumem que tratar o esporte por ser uma prática capitalista torna o teor da abordagem crítico-superadora capitalista também.

A abordagem crítico-superadora é uma abordagem ainda capitalista pois estamos vivendo sob esse modo de produção. Sua crítica à sociedade é realizada a partir de Enguita (1993), afirmando que uma das principais condições em que a crítica deve acontecer é ser balizada pela realidade e se colocar em contraponto a ela. Portanto, não existem modelos ideais de sociedade, educação, formação, etc. Existe a educação que está posta a qual se constrói o “la contra”. O que temos hoje é uma sociedade, por consequência uma escola, capitalistas. O que não nos autoriza a afirmar que não existem disputas e luta entre as classes pelos rumos que devemos tomar. Por isso a importância de se ter um projeto histórico claro e explícito é valorizado por essa abordagem, pois todo professor deve ter esse projeto definido, orientando seu trabalho ao nível da sala de aula, ou seja, sua relação com os estudantes, o conteúdo que irá selecionar e como o tratará, assim como os valores que desenvolverá (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O entendimento da função social da escola está balizado por esses preceitos sendo assim, ela, na visão dos autores, não desenvolve o conhecimento científico, na verdade a escola se apropria dele, transformando-o em saber escolar³⁵ de modo que fique mais fácil para os alunos entenderem. Portanto, a função da escola é desenvolver o pensamento teórico que perpassa pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores com efeito de formar pessoas que possam compreender o mundo em que vivem, compreender o real concreto e balizadas por um projeto de sociedade socialista possam promover modificações coerentes com a posição da classe revolucionária.

Essa função se materializa através do projeto político pedagógico e do currículo. Esse último é apresentado em uma concepção de currículo ampliado e tem a função de organizar o

³⁵ Segundo Saviani (1991) esse é o saber dosado e sequenciado visando a transmissão-assimilação em um determinado tempo dentro da escola.

processo de escolarização para compreender a realidade social em todas as suas contradições, ou seja, a partir da lógica dialética. Nessa concepção o conhecimento científico tem o status de forma de pensamento socialmente mais elaborado, sem desqualificar o senso comum, no entanto, o senso comum é o ponto de partida, rumo ao desenvolvimento de sua elaboração científica. Para que os alunos consigam compreender a realidade é necessário que se apropriem da ciência podendo assim contrastar com seu conhecimento do cotidiano, elevando-o a um patamar mais elaborado. Portanto, não existe uma negação do conhecimento dos alunos, da subjetividade deles como as teorias pós-modernas tentam argumentar. O conhecimento prévio dos estudantes é o ponto inicial do trabalho pedagógico, ele é comparado com o conhecimento científico que foi facilitado e transformado em saber escolar e a partir de inúmeras sucessões o conhecimento inicial se desenvolve ultrapassando os limites do senso comum.

Para que um currículo dê conta de proporcionar o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, sustentado pelos interesses da classe trabalhadora, os autores asseveram que ele deve ter como eixos a constatação, interpretação, compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 1992). E para tanto deve funcionar sob a lógica dialética, discutindo assim a divisão formal das disciplinas.

A divisão em disciplinas não é negada no mesmo sentido que as teorias pós-modernas colocam ao propor um currículo transdisciplinar, para alguns intelectuais como Silva (apud NEIRA; NUNES, 2009) o currículo não deve abordar totalidades, não deve se preocupar com explicações universais, optando por narrativas parciais, pelo local e particular. Portanto, a transdisciplinaridade é negação das especificidades dos diferentes objetos de estudo, negando seus aspectos universais, retirando-lhes seus nexos com a totalidade fazendo com que o currículo seja aberto a todo tipo de conhecimento sendo ele essencial ou não.

É explícita a necessidade de escolher que tipo de conhecimento que a escola deverá utilizar, não cabendo a utilização de qualquer um. A disputa de poder que o multiculturalismo crítico argumenta se expressa aqui na negação do conhecimento científico, pois a falta de trato com esse conhecimento na escola prejudica o desenvolvimento do conhecimento prévio, advindo do senso comum dos estudantes ao conhecimento mais elaborado que temos hoje na sociedade, o conhecimento científico.

A relação entre as disciplinas visando a compreensão do todo é uma das referências que o Coletivo de Autores (1992) apontam enquanto concepção de currículo ampliado. Essa concepção, segundo Freitas (1995), não está desvinculada do arcabouço teórico dialético, pois para que a relação entre as partes e o todo, ou seja, dos diferentes objetos das disciplinas sejam articulados de forma conjunta é necessário uma interpenetração de método e conteúdo

entre os professores. Dizendo de outra forma, a integração interdisciplinar deverá ocorrer desde o início da construção do problema, não com o intuito de unificação de algo único, mas dos objetos se assimilarem uns aos outros tendo seus próprios métodos com o propósito de aprofundar o estudo específico de cada objeto.

Sua materialização nas salas de aula se dá através da dinâmica escolar, que é o movimento de tornar concreto o projeto de escolarização, constituída por três pilares: o trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolar. Esses pilares se articulam dialeticamente ora afirmando, ora negando as concepções disputadas no projeto político pedagógico, como homem/cidadania, educação/escola construídas, segundo os autores, sob fundamentos políticos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, entre outros. A direção dos rumos que tanto o projeto político pedagógico quanto o currículo irão tomar está relacionado à força dos movimentos políticos-sociais, que afirmam determinados interesses, tem para disputar a hegemonia da sociedade e de suas instituições.

Após a apresentação de ambas as abordagens é possível reconhecer os elementos essenciais que as diferenciam. Iniciando pela elaboração do projeto histórico e a posição adotada frente a luta de classes e a base filosófica coerentemente assumida, a primeira sendo de base idealista e a segunda, materialista. Percebem-se as relações que essas fundamentações apresentam junto aos conceitos de cultura, função social da escola e de currículo desenvolvidos até esse ponto do trabalho.

De posse dos elementos constitutivos que fundamentam as duas abordagens, podemos encaminhar a discussão para as repercussões desses elementos nas expressões com o trato do conhecimento da cultura e da cultura corporal.

3.2.3. As expressões no trato com o conhecimento da cultura e cultura corporal no Currículo Escolar.

A expressão pós-moderna da Educação Física, exemplificada nesse estudo pela perspectiva multiculturalista, se apresenta como uma ruptura com a modernidade, com o conceito de cultura, de conhecimento, criticando e apontando uma possível superação ao trato com o conhecimento elaborado por outras abordagens. Um dos principais temas pós-moderno é a crítica a objetividade do conhecimento, que segundo Cavazotti (2010) sua construção social ocorre na relação entre sujeitos singulares, ou seja, para essa perspectiva a dimensão social não é o coletivo dos homens, o universal, mas sim o particular. Afirmando a “predominância da subjetividade no processo de conhecimento e, em consequência, a crítica ao caráter objeti-

vo da ciência este último fundado na racionalidade própria da modernidade” (CAZAVOTTI, 2010, p. 63).

Neira e Nunes (2009) asseveram que as pedagogias atuais são tecnicistas, incluindo as perspectivas esportista, desenvolvimentista, a da psicomotricidade e a promoção da saúde e mais, elas encarnam os princípios da modernidade.

São lineares, sequenciais, estáticas e segmentadas. Sua epistemologia é realista e objetivista. O ensino tecnicista está baseado em uma separação rígida entre “alta e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do método, do trabalho capitalista e do Estado-Nação que pressupõem um futuro estável e igualitário para quem dele se servir. Como foco principal, elegeu o sujeito racional, centrado e autônomo da modernidade. O currículo moderno tecnicista da Educação Física afirma uma identidade autêntica e verdadeira. Sustentado pelos princípios modernos em meio à pós-modernidade, o currículo tecnicista da Educação Física tem gerado a incerteza e a insegurança na prática docente (Idem, 2009, p. 167).

Esse excerto é a síntese dos pressupostos pós-modernos. Apesar de alguns defensores e críticos caracterizarem o multiculturalismo crítico enquanto uma tendência externa e até contra a pós-modernidade, fica explícito sua relação e nexos com essa teoria do conhecimento (MALANCHEN, 2014). A negação da ciência, do método e da verdade são as raízes da adoção de um projeto histórico contra a classe trabalhadora, um projeto que inviabiliza o acesso a construção ativa da história. Cavazotti (2010) assevera que essa negação é apresentada por Boaventura de Souza Santos como “paradigma emergente”, que quer dizer, a mudança de paradigma da ciência moderna para a assim chamada ciência pós-moderna. A esse novo paradigma há seis teses, as quais apresentaremos sucintamente.

A primeira tese afirma a não diferença entre as ciências naturais e ciências sociais, pois a falta de credibilidade das ciências sociais advém do elemento subjetivo, que é preponderante e desqualificado, por isso a renúncia a objetividade é um fator que tirará das ciências naturais seu status de mais desenvolvida. O outro elemento que intensifica a subjetividade “na ciência pós-moderna” é a “ruptura com a distinção de diferentes formas de conhecimento – como o caso do senso comum e dos estudos humanísticos” (CAVAZOTTI, 2010, p.64), já que não existe mais a hierarquização do conhecimento, propiciada pela falta de verdade. A terceira tese diz sobre a diluição das fronteiras entre o universal e o singular, o conhecimento ainda é total mas perde sua determinação, pois é o “singular – que diz respeito à vida local e concreta – é que se amplia como universal” (Idem, 2010, p.67). A quarta e quinta tese se completam pois o pluralismo metodológico é assumido, ou seja, cada método é uma lingua-

gem, uma realidade; a quinta tese confirma que todo conhecimento científico é auto-conhecimento, depende da visão de verdade individual. E por fim, o paradigma emergente afirma que todo o conhecimento científico tem por objetivo constituir-se em senso comum.

São esses princípios sobre a ciência e o conhecimento que afirmamos ser o cerne do ecletismo epistemológico, gerando um sentimento de incerteza aos professores, a humanidade em geral e que está sendo contestado ao logo do trabalho. O Iluminismo, e de forma mais ampla o capitalismo, cria inúmeros problemas que sustentam a incerteza, a fragmentação e o multiculturalismo crítico, que segundo nossa tese, é mais uma expressão desse movimento. Adotar uma posição de que as metanarrativas e a história tiveram fim é contraditório quando tentam comprovar sua hipótese argumentando que a pós-modernidade é uma nova era histórica (WOOD, 1999), caracterizando o irracionalismo (EVANGELISTA, 2002).

Negar a universalidade de preceitos elaborados pelo Iluminismo e pela sociedade, segundo Evangelista (2002), nos moldes que a pós-modernidade constrói, gera um império da incognoscibilidade, relativizando todo o conhecimento e permitindo a contestação da verdade através de uma multiplicidade inesgotável de interpretações, promovendo o irracionalismo pós-moderno. A proposição de construir um currículo nos parâmetros dos 4 "R", como já demonstrado, é a expressão concreta da relativização, da insegurança.

É fundamentado nos preceitos supracitados que o multiculturalismo crítico apresenta como o trato com o conhecimento da cultura será desenvolvido em suas propostas de currículo.

Enquanto uma superação das teorias crítica, nas quais se enquadram a abordagem crítico-superadora, as teorias pós-crítica estenderam a compreensão dos processos de dominação. Analisar a disputa do poder nas relações de gênero, etnia, raça pode lhes oferecer uma mapa mais amplo e complexo do que aquele que as teorias críticas elaboraram focando, exclusivamente, na classe social (NEIRA; NUNES, 2006).

Como não há hierarquização de conhecimentos para a pós-modernidade, a cultura popular e a cultura de elite são abordadas no currículo multicultural da Educação Física. Ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, essa perspectiva sugere que conhecimentos advindos das comunidades escolares são tão dignos de compor o currículo escolar quanto aqueles advindos das elites. Este enfoque permite colocar em xeque a presença dos conteúdos da Educação Física que se afastam completamente das práticas sociais dos alunos (Idem, 2006, p. 180).

Como a verdade e o conhecimento são relativizados a problemática central do trato com conhecimento da cultura corporal está balizado pelo questionamento do porquê as modalidades esportivas ditas eurocêntricas - vôlei, futebol, basquete e handebol - são mais trabalhadas do que os jogos populares - baleada, pique-bandeira - ou melhor, porquê esses jogos quando são tratados, resumi-se enquanto preparatórios para a iniciação ao esporte. Apesar do fim da verdade, segundo a pós-modernidade, essa proposta questiona a validade dos esportes como uma produção humana válida e importante como conteúdo a ser tratado pela escola. Os autores realizam uma crítica à ênfase nos esportes, no entanto, sem recorrer a raiz desse problema, pois a análise pós-moderna se concentra na superestrutura, compreendendo a realidade como discurso. A partir dessa posição epistemológica e política o trato com o conhecimento é balizado para entender quem produziu o significado sobre uma certa manifestação e não quais as relações concretas da sociedade influenciaram para que os esportes, por exemplo, sejam a expressão mais avançada da sociedade capitalista³⁶.

O trato com o conhecimento da cultura e da cultura corporal na concepção multiculturalista tem por objetivo

[...] proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significado de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais. É criar códigos de comunicação que favoreçam a interlocução democrática dos significados. [...] Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado [...] o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228.)

Pode-se inferir que o foco do trato com o conhecimento não está na atividade humana, na sua historicidade coletiva e individual, mas sim em seu sentido pessoal, social e cultural. A abordagem dos conteúdos da Educação Física deverá partir das práticas sociais onde a movimentação se dê em função da comunicação/expressão de sentimentos e intenções (NEIRA;

³⁶ Assumimos, segundo a abordagem crítico-superadora, que o esporte seja a expressão da cultura corporal mais desenvolvida segundo Taffarel (no prelo) quando aponta que "Na esteira da premissa marxiana que considera as formas mais desenvolvidas a chave para compreendermos as formas menos desenvolvidas, consideramos a atividade esportiva como elemento mais desenvolvido na cultura corporal por duas razões interdependentes, quais sejam: 1º) Por esta atividade ser o momento predominante em relação aos outros elementos da cultura corporal. Há uma determinação mútua entre os elementos da cultura corporal, contudo, no modo capitalista de produção, a atividade esportiva ser torna o elemento que, em última instância, dá a direção aos demais elementos, ele ser torna o determinante; 2º) Por conseguinte, no modo capitalista de produção o esporte é o elemento da cultura corporal que encerra as determinações mais complexas oriundas do próprio desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção." (TAFFAREL, no prelo).

NUNES, 2006). Segundo os autores o objetivo da escola não é de ensinar os esportes, esse conhecimento poderá ser construídos a partir de pesquisas e sua prática não deve atender as regras oficiais, mas os alunos deverão conhecê-las para assim reelabora-las. Essa condição de que o esporte não deve ser ensinado na escola reflete a concepção do papel social escolar, ou seja, a instituição deve trabalhar com conteúdos que expressem e comuniquem as condições dos ditos desprivilegiados, desconsiderando a produção mais elaborada que é a ciência. Sendo assim, a seleção dos conteúdos deverá seguir as características das comunidades em que cada escola está inserida.

O conteúdo a ser desenvolvido da cultura corporal deverá ser escolhido em função de seu significado, por exemplo, para se trabalhar com as lutas o professor deve utilizar manifestações que fazem parte do universo cultural do aluno como o cabo de guerra, mãe da rua, capoeira, para que os elementos de "desequilíbrio, imobilização e contusão" sejam aprendidos. A ginástica, segundo o multiculturalismo, encerra elementos do condicionamento físico e das artes, por isso apresenta movimentos como saltar, "plantar bananeira, dar cambalhotas" sendo que seu trato deverá "valorizar a dimensão expressiva dos movimentos aqui entendidos como linguagem". O professor junto com os alunos deverão problematiza-las para chegarem a uma construção própria de coreografias. O principal elemento em comum do trato do conhecimento das lutas, ginástica e os outros elementos da cultura corporal é a problematização sobre os papéis de gênero, classe, etnia (NEIRA; NUNES, 2006).

Diante da concepção multicultural que os esportes significam uma opressão eurocêntrica, que os elementos essenciais das lutas deverão ser abordados através de jogos populares conhecidos pelos alunos, de que a dança é uma expressão do condicionamento físico e das artes buscando uma construção inédita dos leigos, os professores devem tratar essas manifestações de forma inversa do que o proposto pela sequência do mais simples ao mais complexo. O trato com o conhecimento da cultura corporal em seu primeiro momento, deverá iniciar com uma tarefa global, complexa, em semelhança com sua expressão na vida social, para depois apresentar atividades específicas em relação a dada manifestação estudada. Neste momento os autores propõem que sejam abordados a organização do conteúdo temático, conceitos específicos, experimentação de diferentes procedimentos, etc. antes de voltar a tratar a manifestação de forma global.

Assim, para que os alunos possam entender o patrimônio cultural à sua volta, é necessário que tais conhecimentos sejam ofertados, inicialmente, na sua formatação original, para que possa, de forma coletiva, distribuir as inúmeras seções da manifestação cultural em unidades didáticas, aprofundando o conhecimento sobre a prática corporal tematizada para que a compreensão do fenômeno seja ampliada. Por exemplo, joga-se botão ou futebol de mesa a

partir do conhecimento que os alunos dispõem a respeito (...) permitindo discutir, refletir, analisar, perceber (...). Feito isso, o resultado final permitirá romper com o sincretismo, que caracteriza a consciência ingênua, para atingir a visão sócio-histórica da consciência transitivo-crítica (NEIRA; NUNES, 2006, p. 242).

A avaliação ocorrerá a partir do debate dos diferentes saberes dos alunos, tentando alcançar um ponto em comum que conformará uma nova manifestação, para os autores não se trata de aprender a partir de elementos conhecidos, mas de produzir um novo conhecimento a partir das indagações dos alunos.

Neira e Nunes (2006) criticam o ensino de técnicas deslocadas de um contexto significativo, no entanto não aprofundam o que seja as unidades didáticas proposta ao trato com as manifestações culturais. A proposição multicultural do trato do conhecimento da cultura corporal é de ressignificar o patrimônio cultural no espaço escolar, transformando-o em um “espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões”. Em outras palavras, o trato do conhecimento deverá ser guiado para responder as questões que os alunos colocam, sendo que o professor irá apenas mediar criando situações que voltem a problematizar a prática, trazendo novas informações para que os alunos avancem por si mesmos.

Por fim, nessa perspectiva o aluno é visto como sujeito ativo, central “que usa sua experiência e seu conhecimento para resolver os problemas que surgem a todo instante” (NEIRA; NUNES, 2006). E são esses problemas que determinarão o conteúdo a ser tratado pelo professor assim como será o seu trato.

A função social da escola, o conceito de currículo e as expressões do trato com o conhecimento da cultura e da cultura corporal baseiam o trabalho pedagógico, a posição em que o aluno é colocado nessa abordagem, ou seja, enquanto sujeito central no processo de ensino-aprendizagem, nos leva a confirmar nossa hipótese de que o multiculturalismo crítico é uma expressão pós-moderna e burguesa de educação física.

3.2.4. As expressões no trabalho pedagógico do professor de Educação Física e sua função social.

Ao longo de suas obras Neira e Nunes (2006; 2009) não explicitam o papel do professor, mas em coerência com os pressupostos pós-modernos, principalmente a não hierarquização do conhecimento, os autores apontam que o professor deve ser deslocado do papel de única fonte de saber. “O professor pode até saber, mas não terá o monopólio do conhecimento” (NEIRA; NUNES, 2006). Caso concordemos com a afirmação de que o professor não

deve assumir uma postura ativa e de par mais desenvolvido na relação aluno/professor esta-remos, segundo Malanchen (2014), negando o trabalho pedagógico em sua forma clássica, ou seja, negando o ensino do saber sistematizado.

Demonstraremos a seguir a negação do papel do professor promovido pela abordagem multicultural, como mais um elemento que nos autoriza a agrupa-la às teorias do “aprender a aprender”, pois contribui para a retirada da transmissão do conhecimento objetivo como uma tarefa da escola impossibilitando o acesso à verdade (DUARTE, 2000, p.24), e estando, em essência, em consonância ao modelo educacional proposto pelas políticas neoliberais.

Retomando as características do currículo multicultural apoiadas nas Teorias do Caos, discorreremos sobre o impasse que essa abordagem gera ao propor que não podemos prever e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, sugerindo que a sistematização do conhecimento seja uma receita homogeneizadora e que auxilia os privilegiados a manterem seu poder. Neira e Nunes (2006) consideram que a sistematização do trato do conhecimento e do trabalho pedagógico irá se configurar apenas ao longo do decorrer das aulas, não comportando elementos tido como tradicionais: aulas, cronogramas, etc. O trabalho do professor decorre do improviso, o que não quer dizer aula improvisada, mas depende “dos questionamentos e interesses surgidos a partir da problematização dos temas por parte dos alunos, dos professores ou da comunidade” (Idem, 2006, p. 240).

Percebe-se que o trabalho pedagógico ficou subsumido a curiosidade e dúvidas dos alunos. Ao negar o papel de responsabilidade ao professor, enquanto adulto inserido na cultura elaborada historicamente e com o dever de promover intencionalmente a humanidade em cada ser singular assim como assevera Saviani (2008), a abordagem multicultural responsabiliza a criança a ter que se desenvolver, limitando-a permanecer em um patamar não desenvolvido de suas funções psicológicas superiores, implicando em problemas de conhecer a própria realidade.

Ao negar o papel do professor não é apenas as crianças que são prejudicadas, mas os próprios professores. Segundo a APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - em 2012 o número de professores afastados por depressão foi de 57%³⁷, depressão ocorrida, também, pela dificuldade de lecionar. Isentar o professor de sua responsabilidade de ensinar para assim promover o desenvolvimento os colocam em situações

³⁷ Ver mais em <<http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias/pesquisa-aponta-que-depressao-e-maior-caoa-de-afastamento-de-professores/>>

desmotivadoras e piora com a falta de instrumentos, estrutura física e formação inicial e continuada.

Como a intenção do trato com o conhecimento da cultura corporal é ressignificar os saberes relativos ao patrimônio dos estudantes, o trabalho pedagógico deve mediar a relação entre os alunos e as práticas elencadas, “criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que eles/as avancem em seus esquemas de compreensão dos fenômenos constatados e propondo atividades onde a *interação com os pares* se constitua em profícuos espaços de aprendizagem” (NEIRA; NUNES, 2006).

Ao professor cabe coletar informações sobre o patrimônio cultural dos alunos, da comunidade para conseguir mediar a relação das crianças com o conhecimento. Essa relação, segundo Freitas (1995), gera uma prática artificial, pois não está articulada com o trabalho material.

A proposta multicultural para o trabalho pedagógico inicia com o professor desenvolvendo um mapeamento das condições físicas, como salas de vídeos, bibliotecas, a possibilidade de realizar passeios pela comunidade, visitar quadras próximas a fim de ampliar o conhecimento sobre a cultura local. A partir desse mapeamento o professor poderá organizar o trato com o conhecimento assim como sua prática. Após a análise dos dados levantados o professor poderá problematizar um tema específico, essa problematização é exemplificada a partir de perguntas:

O que é necessário para usufruir dessa manifestação da cultura corporal? É possível extrair “elementos educativos” e articulá-los com o Projeto Político Pedagógico? Quais modificações devem ser implementadas a fim de ressignificar as manifestações da cultura corporal? De que forma? Onde podemos vivenciar esta prática corporal? Como? (NEIRA; NUNES, 2006, p. 251)

Essas perguntas serão respondidas tanto pelo professor quanto pelos alunos, não cabendo ao professor trazer respostas “fechadas e elaboradas a partir de conhecimentos científicos”. Como não há planejamento das aulas o professor, junto com os alunos deverão sempre que achar necessário, quando algo de novo surgir ou quando perderem o foco, retomar a temática inicial.

Para os autores é importante que os professores se mantenham atentos aos objetivos traçados pelo Projeto Político Pedagógico, pois como o trabalho é imprevisível, não podendo elaborar um cronograma segundo bimestres, ciclos, o trabalho pedagógico deverá adotar as propostas elaboradas pela comunidade escolar. O documento em questão baliza os planos de unidades específicos de cada disciplina, mas não impede que o professor realize modificações

segundo seu projeto histórico e concepções de desenvolvimento. Propor aos professores que acatem os objetivos do Projeto Político Pedagógico sem uma discussão e disputa é mais uma expressão da secundarização do trabalho pedagógico, ao professor cabe apenas “mediar” o conhecimento e os alunos.

A mediação do professor é definida pelo sentido de auxiliar a reflexão dos estudantes sobre a manifestação cultural elencada.

Com o passar do tempo, o questionamento do/a professor/a quase não será necessário. Percebemos que os aspectos referentes aos valores e atitudes são melhor trabalhados quando não é o/a professor/a quem aponta diretamente o problema. Isso não quer dizer ausência, mas sim mediação com os/as alunos/as em busca da construção da autonomia para a participação coletiva (Idem, 2006, p. 256).

O excerto leva-nos a pergunta, se o questionamento do professor não será mais necessário, então para que precisamos de professor? Duarte (1998), assevera que ao invés de termos professores, estamos reduzindo-o a um “animador” que fornece condições para que o aluno aprenda a aprender, mas para que não seja descartado, o professor “eventualmente” fornece algum tipo de informação. Nessa abordagem, assim como nas pedagogias sob o lema do “aprender a aprender”, a transmissão do conhecimento através do trabalho pedagógico é negado, colocando a produção de um conhecimento já existente em uma valoração maior, assim como há uma desvalorização da transmissão do conhecimento objetivo como função social da escola, na negação do ato de ensinar, sendo nomeadas também como “concepções negativas sobre o ato de ensinar (DUARTE, 2012, p. 28)

Neira e Nunes (2009), sugerem que o processo do aluno aprender a aprender pode ser facilitado pelo professor ao ensinar alguns métodos de pesquisa como a etnografia, proporcionando aos alunos a condição de pesquisadores. A hierarquia entre professor e alunos desaparece, professor e o grupo poderão discutir suas impressões das análises das manifestações “pesquisadas”, conferindo os aprendizados de todos os envolvidos. Como resultado o grupo poderá produzir uma nova manifestação, a partir da resignificação. No entanto, como um professor que tem seu papel secundarizado, uma formação precarizada, poderá ensinar métodos de pesquisa? E ainda, se a ciência não tem prioridade na escola, por que devemos nos remeter a ela para “produzir novas manifestações?”

Essas questões foram explicitadas por Duarte (2001), e exemplificadas ao longo do capítulo, no apontamento de quatro posicionamento valorativos que as pedagogias sob o lema do "aprender a aprender" desenvolvem e que a abordagem multicultural da Educação Física também apresenta:

(a) aprender sozinho tem maior valor educativo do que alguém ensinar; (b) é mais importante o aluno desenvolver um método de descobertas, de construção de conhecimentos do que ele aprender conhecimentos que já foram descobertos por outras pessoas. O processo é melhor do que o produto; (c) a atividade educativa deve atender a interesses e necessidades espontâneos, ou seja, deve ser dirigida pelos alunos; (d) devemos preparar os alunos para uma sociedade em intensa mudança, que apresenta conhecimentos transitórios (Idem, 2001, p. 37).

O trabalho pedagógico, nessa abordagem, está circunscrito ao auxílio do professor na problematização da manifestação cultural trabalhada. Seu papel não é de ensinar, mas apenas de lidar com temas ora da cultura dominante ora da cultura popular, questionando as noções de gênero, etnia, raça que geraram a disputa discursiva para validar ou não uma dada manifestação. Ao abordar manifestações culturais como o esporte, o professor deverá auxiliar o aluno a descobrir quais os discursos que proporcionaram o futebol e o futebol de várzea serem diferentes, caso esse seja um tema que atenda os interesses dos alunos. A discussão em torno da disputa discursiva sobre a validação das manifestações esconde a essência da sociedade capitalista e de suas alterações para conter suas crises, conformando adultos aptos a viverem numa sociedade em intensas mudanças, mas sem compreender a real razão para tal e incapazes de modificar a realidade.

Finalmente, podemos sintetizar a lógica interna da abordagem multiculturalista crítico comparando-a com os elementos constitutivos da abordagem crítico-superadora. Apresentaremos a seguir a síntese de nove elementos que foram tratados ao longo do capítulo.

A função social da escola segundo o multiculturalismo crítico é garantida a partir da transmissão dos conhecimentos culturais acumulados pelo homem. A prática escolar não é legitimada por seu trabalho concreto, mas sim sendo pelas representações que as pessoas fazem dela, garantindo assim sua função de organização do saber. A escola possui e produz a sua própria cultura, por isso consegue modificar a cultura da sociedade. (NEIRA; NUNES, 2006, p.60).

O objeto do currículo é tido como a disputa simbólica para a construção de novos significados visando tanto às representações dos alunos das classes dominantes como os das classes dominadas, trabalhadas de forma a diminuir as injustiças sociais, conformando um processo de resistência à reprodução cultural e social (Idem, p.61). Os princípios curriculares que balizam o trato do conhecimento não é delimitado, pois a pós-modernidade se nega a elaborar respostas prontas, negam a proposta de um currículo único, argumentando que seja uma proposta neoconservadora, pois não respeita as diferenças culturais locais. A seleção do conteúdo deve respeitar as representações culturais locais, ressignificando e transformando-os em um

“espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões (Ibd. p. 243). O conteúdo é gerido a partir dos problemas que os estudantes elencam e “por meio deles, a sequenciação é vista em termos de níveis de abordagem e aprofundamento em relação às possibilidades de contato, ao uso e à análise dos educandos” (Ibd. p. 244).

Com uma proposta não diretiva aos professores, a organização do trabalho educativo se pauta pela criação de situações problematizadoras, introduzindo novas informações para assim contribuir na experiência e solução de problemas sugeridos pelos alunos. O aluno é o sujeito ativo na relação, portanto é ele quem dita os rumos de sua própria formação.

A abordagem multicultural não se posiciona em como o ensino deverá se organizar, ou se a partir das séries – proposta em curso – ou se dividida nos ciclos de aprendizagem proposto pelo Coletivo de Autores (1992). Podemos inferir pela falta de crítica ao sistema atual de seriação que a proposta não vê problemas na divisão atual.

Encaminhando-nos para o objeto da educação física, ele é proposto – de forma contraditória – como cultura corporal, cultura física, movimento corporal e ao final da obra assumem que a disciplina deve estudar o gesto, “sem adjetivá-lo de certo ou errado” (Ibd.,p.228). O ensino se dá com a abordagem de uma tarefa complexa, similar com o que os alunos vivem no dia a dia. Para em um segundo momento serem propostas atividades com uma dimensão diferente confrontando com a atividade inicial. Sendo assim, para os alunos aprenderem a cultura em sua volta é necessário que os conhecimentos sejam ofertados em sua forma original e depois com a colaboração coletiva, dividido em unidades didáticas para o quando retornar a prática o fenômeno seja ampliado. Não há uma proposta explícita de como tratar o objeto da educação física para as diferentes séries.

4. A PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA DA CONCEPÇÃO DE CULTURA E DE CULTURA CORPORAL: ATUALIZANDO O DEBATE.

Por que se faz necessário debater o conceito de cultura sendo esse um termo bastante difundido e estudado pela antropologia e sociologia? E ainda, por que discuti-lo segundo o marxismo e a abordagem crítico-superadora? Pode soar repetitivo e até mesmo tautológico, no entanto, não pretendemos redigir um tratado ou um estudo aprofundado sobre cultura, mas é urgente atualizar o debate sobre o conceito de cultura a partir da tradição do pensamento marxista, pois segundo Teixeira (2009) a discussão está ocorrendo de forma exaustiva, porém, por conta da negação do marxismo nos círculos intelectuais e universitários, vem ocorrendo de forma desatrelada de sua base material, apresentando raízes em perspectivas idealistas e anistóricas.

As consequências de se adotar as perspectivas idealistas vem sendo discutidas ao longo do trabalho, no caso específico do conceito de cultura segundo a pós-modernidade, o entendimento que a cultura é uma forma de disputa sobre os modos de vida pautados na linguagem exerce grande influência na construção do conceito de cultura corporal da abordagem multiculturalista da educação física.

Portanto, para explicitarmos como a pós-modernidade vem se apropriando e distorcendo a concepção marxista da educação física e o conceito de cultura corporal (como exposto preliminarmente no Coletivo de Autores (1992), e com mais vigorosidade em Taffarel (2013, 2014), Teixeira (2009) e Escobar (2013), faz-se necessário voltarmos para a discussão ontológica - formação do homem - abarcando o papel do trabalho e seu duplo carácter no salto qualitativo formativo da humanidade e como a cultura é constituída e apropriada pelo capitalismo, para somente assim traçarmos os nexos e relações do projeto histórico na formulação do conceito de cultura corporal e suas apropriações indevidas.

Para iniciarmos a abordagem sobre como, a partir de um ancestral comum aos macacos, nos tornamos o que somos e assim produzimos cultura, apresentaremos um trecho, não muito curto do livro “Por que almocei meu pai” escrito por Roy Lewis em 1993. Esse livro conta de forma instigante a história de uma família pré-histórica e seus percalços para tornarem-se humanos. O patriarca dessa família apresenta um discurso muito eloquente baseado nos estudos sociológicos e antropológicos. Já sabendo dos rumos da humanidade, sua vida

resume-se no proteger da família e o avançar dessa espécie. A parte destacada é uma conversa entre o patriarca e seu cunhado que acabara de voltar de viagem pela antiga Terra, onde vira outros seres, alguns já desenvolvidos e outros ainda como macacos.

- Para onde foste a seguir?

- Para a Índia, via Argélia, - replicou o Tio Ian. - A Argélia é um país luxuriantemente verde, como o Saara. Mas, oh!, como chovia! Na Índia conheci um novo carnívoro, o tigre, cujos olhos brilhavam na floresta de noite. É uma versão tremendamente evoluída do Smilodon. Mil vezes o velho dentes-de-sabre! Passei a maior parte das minhas noites nas florestas indianas empoleirado no topo de uma árvore, e não me envergonho disso! Um pouco mais a frente, encontrei uma nova variedade da família sub-humana.

- Outra? - arquejou o Pai.

- Outra, - disse o Tio Ian acenando afirmativamente com a cabeça. - Mas nada com que tenhas que te preocupar, Edward. Uns restos do Mioceno, suponho. Irremediavelmente desatualizados. Mais ou menos metade da nossa altura e o cérebro de um macaco, ou pouco mais. Os olhos situam-se debaixo de grandes cristas ósseas, e não tem nada a que se possa chamar crânio por detrás delas. Eu ter-lhes-ia chamado macacos, não fosse o facto de andarem completamente direitos e de possuírem mandíbulas absolutamente triangulares podendo falar bastante bem, embora fosse um linguajar primitivo daqueles que encontramos em todo o lado quando as pessoas não falam a mesma língua e pretendem entender-se, do tipo <macaco ter lança grande >. Atrevo-me a dizer que dariam bons carregadores, se tivesse tido tempo de os treinar ou tivesse alguma coisa para transportarem. Mas, depois de chacinar uns tantos, tive que continuar. (LEWIS, 1993, p. 37.)

Nesse excerto percebemos a apresentação de uma discussão importante quando consideramos como o homem se torna homem. Existem duas linhas de pensamento filosófico que tentam responder a tal pergunta, o Idealismo e o Materialismo. A primeira fundamenta as teorias que apontam a consciência como fundadora do homem. O livro em questão não tem um carácter científico, porém é baseado em estudos sociológicos, o autor pauta-se em estudos mais aprofundados para discordar que a linguagem forma o homem, mas se não é a linguagem o elemento essencial para a formação do homens, então o que nos formou enquanto tal? Os personagens apresentam outros seres que apesar de se comunicarem foram extintos e não eram evoluídos. O que lhes faltou?

A resposta vem sendo elaborado por diversas áreas do conhecimento, como os diversos ramos da antropologia. No entanto, como anteriormente apontado, essas áreas, em sua maioria, deslocam a discussão do âmbito da infraestrutura para a superestrutura tornando a discussão deslocada de sua base material. Apresentaremos, portanto, o entendimento marxista da ontologia e da elaboração da cultura, pois compreendemos ser uma linha

de pensamento que desenvolve argumentos com o teor científico necessário para uma resposta fundamentada, contrapondo dogmas.

4.1. O salto qualitativo na transformação do macaco em homem

Retomar a ontologia do homem não é uma regressão descabida, pautados pela filosofia materialista marxista, entendemos ser necessário buscarmos as raízes dos problemas e sendo assim para compreendermos o conceito de cultura é importante compreendermos o papel do trabalho, da educação na formação e transmissão dos conhecimentos necessários para a humanização.

Apontamos na seção anterior que existem duas concepções filosóficas que respondem como nos tornamos homens. Suas expressões nas Ciências Biológicas fundamentam o Criacionismo e o Evolucionismo. O primeiro, advindo da concepção metafísica e idealista, aceita o fixismo, ou seja, as espécies não se modificam, elas são as mesmas quase que eternamente. Já a teoria que pauta nossos estudos é o Evolucionismo Ateísta, que desconsidera qualquer ideia prévia na formação do mundo, das espécies e da humanidade.

Conforme a lei da dialética sobre a luta dos contrários (CHEPTULIN, 1982), Oparin e Haldane argumentam que a vida surgiu da não vida, ou seja, foi a partir de moléculas inorgânicas sob efeito de diversos processos químicos e físicos que elas se modificaram e deram origem a moléculas orgânicas, as quais se complexificaram até darem origem ao mundo em que vivemos. Lessa (2007), a partir dos estudos de Lukacs, argumenta que a partir das concepções das três esferas ontológica é que podemos afirmar que a partir de moléculas inorgânicas que os seres vivos evoluíram. As esferas inorgânica, orgânica e social correspondem a uma forma peculiar de vida, e cada uma dessas esferas contém uma dimensão ontológica. A vida na Terra evoluiu a partir das mudanças climáticas e físico-químicas pois a essência da esfera inorgânica é se tornar outro material; a esfera biológica é reproduzir ao seu semelhante e o ser social é a produção do novo através da transformação intencional na natureza. Portanto, podemos afirmar que a evolução da Terra e dos homens foi um percurso contraditório, não viemos diretamente dos macacos, mas de ancestrais que se diferenciaram e deram origem a outras espécies assim como os *homo sapiens*, que a partir de um objetivo idealizado modificou a natureza transformando ela e a si mesmos.

A partir das necessidades de alimentação, proteção, procriação, etc os hominídeos começaram a intervir na natureza de forma planejada. Esse ato de modificar a natureza tam-

bém modificava esses homens e a atividade que é intencionalmente planejada e que procura suprir uma finalidade chamamos de trabalho. Trabalho esse que nos torna diferentes dos animais. Segundo SAVIANI (2008),

Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. (SAVIANI, 2008 p.1)

Um exemplo da atuação do trabalho na diferenciação dos homens aos outros animais é a transformação dos objetos em instrumentos. A partir do momento que alguém estava com fome e não conseguia alcançar a fruta utilizou-se uma vareta para atingir o fim. Essa ação pode ser desempenhada tanto por homens quanto por macacos, mas a diferença é a atividade de planejamento da ação, considerada uma elaboração teórica que propicia o “desenvolvimento de capacidades e funções psicológicas superiores” (TAFFAREL, no prelo, p.3) e proporciona à assimilação do objeto, no caso a vara, como instrumento e não mais como simples pedaço de pau, vindo da natureza, pois a capacidade de teorizar auxiliar ao homem compreender o que está além dele mesmo. Portanto, esse objeto também foi humanizado junto com o antepassado do homem, sendo que a humanização do objeto foi proporcionado também pelo trabalho (MARTINS, 2013).

Se foi o trabalho que hominizou o homem, como um antepassado com aparência igual ao do macaco conseguiu transformar a natureza? Segundo ENGELS (1990) a modificação da mão dos nossos antepassados foi um salto qualitativo importante, mas essa modificação não ocorreu somente de forma biológica, mas também como efeito ao modo que eles viviam nas árvores. O autor continua explicando como eram os antepassados:

Eram totalmente cobertos de pelo, tinham barba, orelhas pontiagudas, viviam nas árvores e formavam manadas. É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram-se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem. (ENGELS, 1990 p. 19)

Essa modificação biológica corresponde ao que LEONTIEV (1978) considera como primeiro estágio da transformação do macaco em homem, esse estágio apresenta as modificação como a passagem para a bípedia, modificação da mão, início da vida em grupos e utilização de instrumentos rudimentares. “Concluimos que a mão não é apenas um órgão do traba-

lho, é também produto dele.” (ENGELS, 1990, p.21). Já no segundo estágio é que a relação dialética entre as leis biológicas e sociais começam a se aguçarem. O homem ainda é formado pelas transformações passadas pelas gerações, porém:

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 1978 p.2).

O salto qualitativo que separa os homens dos macacos decorre quando sua formação enquanto homem não mais se dá por modificações biológicas, mas por influência do trabalho, das leis sócio históricas. LEONTIEV (1978) explica que,

Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. O homem e a humanidade libertaram-se, segundo a expressão de Vandell, do “despotismo da hereditariedade” e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal”. (Idem, p.2)

Em síntese, esse processo de hominização se caracteriza como consequência do desenvolvimento da postura bípede, do cérebro, da necessidade de viver em grupos. Mediadas por atividades planejadas para transformar a natureza e que junto com o aumento populacional, complexificou as relações e conseqüentemente da necessidade de se comunicarem; as leis biológicas deixam influenciar de forma preponderante a transformação do macaco ao homem, pois as características para nos tornarmos homens já foram realizadas. A partir desse estágio não nos hominizamos mais e sim humanizamos. Portanto, o que nos humaniza é apropriar a cultura historicamente acumulada e socialmente produzida e que é intencionalmente repassada aos mais novos através da educação.

No entanto, esse mesmo trabalho que nos humaniza apresenta um duplo caráter, uma outra face contraditória que no sistema capitalista está mais em evidência, dito de outra forma, vemos o trabalho alienado. Segundo Marx (2015, p.01) é visível, em nossa sociedade, perceber que quanto mais o trabalhador produz mercadorias, mais pobre ele se torna, ou melhor dizendo, “[...] a desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos”. Esse mesmo trabalho que produziu o salto qualitativo permitindo nossa evolução também produz a si mesmo e um tipo de trabalhador que é rebaixado ao nível de mercadoria no capitalismo. O problema de ser colocado em forma de mercadorias

nos aliena, nos torna estranhos aos produtos produzidos pela nossa força de trabalho, impedindo que nos identifiquemos enquanto humanos e que usufruíssemos os nossos próprios produtos.

Essa outra face do trabalho é fruto do sistema produtivo que ainda adotamos, o capitalismo. É a partir das premissas “propriedade privada, a separação do trabalho, capital e terra, assim como também de salários, lucro e arrendamento, a divisão do trabalho, a competição, o conceito de valor de troca, etc.” (MARX, 2015, p.1) que a sociedade capitalista está assentada, produzindo e reproduzindo a fome, a miséria, a riqueza, a tecnologia para determinadas classes e não outras.

É imprescindível compreender o duplo caráter do trabalho, pois essa face alienada (vale dizer, assalariada) é expressada, também, na cultura, na educação e sendo a base para a conceituação da cultura corporal segundo a perspectiva crítico-superadora. Não devemos perder de vista o modo de produção vigente ao analisar tais categorias, pois nem sempre a produção humana - cultura - foi apropriada privadamente. Foi a partir da divisão do trabalho, da invenção da propriedade privada que a exploração do homem pelo homem se deu, propiciando que seus produtos fossem usufruídos por aqueles que dominam os meios de produção, limitando a prática e usufruto da cultura a determinadas classes sociais.

Tendo em vista que a cultura é resultado de toda produção humana - apesar de seu acesso ser limitado - ou seja, viável através do trabalho e se para nos humanizar é preciso aprender o que a humanidade já criou antes de nosso nascimento, como acontece a aquisição da cultura? Segundo Teixeira (2009) a cultura, a partir da teoria marxista, é discutida a partir de duas perspectivas, a primeira sendo a cultura tida de forma ampla e a perspectiva restrita. Seu aspecto amplo inicia a resposta de como adquirimos, elaboramos a cultura, pois ela pode ser compreendida como uma criação do homem, resultado da complexificação dos processos que o homem trava com a natureza e da luta para viver. “É, pois, a cultura o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável” (Idem, p. 42). Ao ser desafiado a suprimir sua fome, o homem a partir de experiências de tentativa e erro desenvolveu um instrumento de auxílio para colher frutas e caçar, por exemplo. A necessidade concreta gerou a ideia de utilizar um objeto facilitador, a partir de diversas tentativas, o homem alcançou o sucesso e essa experiência o modificou assim como os outros a seu redor. Não era mais necessário planejar como efetivar um instrumento de auxílio, pois ele já estava pronto, libertando-o a sanar outras necessidades. Esse processo de elaboração de instrumento, táticas, etc é o que vai conformando a elaboração e aquisição da cultura, segundo a perspectiva da cultura ampla.

O conceito de cultura ampla nos remete a categoria de apropriação, já exemplificada com a transformação da natureza em instrumentos úteis. LEONTIEV (1978) assevera que o aprendido, ou seja, as experiências de efeito favoráveis - a cultura - não passam hereditariamente ao mais novos, sua transmissão ocorre através de uma atividade intencional e concreta por parte dos mais velhos. Essa atividade está intimamente relacionada com o trabalho em sua forma ontológica - atividade previamente pensada, afim de modificar a natureza segundo nossas necessidades.

A perspectiva restrita de cultura aponta para um conjunto de atividades e produtos que tem um valor inferior a manutenção da vida, em outras palavras, são supérfluos em relação ao sustento imediato, como o ornamento de vestimentas por exemplo (LUKACS apud TEIXEIRA, 2009). Na tentativa de unificar ambas as perspectivas Teixeira (2009) apresenta a contribuição de Trotski (1981) ao conceito, onde cultura é tudo aquilo que o homem criou, material e intelectualmente ao longo do curso da História para enfrentar e subjugar a natureza. Sendo que umas das partes mais preciosas da cultura são os métodos, os costumes que nos auxiliam a avançar no desenvolver das épocas. Destarte, a cultura é uma síntese da capacidade dupla de agir fisicamente e representar na mente aquilo que é necessário para a sobrevivência e para além dela, é um caráter de mediação de toda realização humana (VIEIRA PINTO apud TEIXEIRA, 2009).

Para assimilarmos a nossa cultura é necessário uma relação inter pessoal mediando essa aproximação, ou seja, alguém ensinando e apresentando o mundo a nossa volta e é somente após esse contato externo que a elaboração começa a se dar no plano individual. Esses processos de elaboração teórica - a compressão do mundo externo a nós - ocorrem como atividades relacionadas com o intra (subjetivo) e intersíquico (objetivo, fora de nós), de forma social, por isso a negação de que pessoas tenham dons. O fato de gostar, de desempenhar uma atividade plenamente bem depende das “relações inter e intra psíquicas que formarão um sistema de valores onde gostar, valorizar, incentivar praticas esportivas estará localizado” (TAFARREL, no prelo, p.4) e do acesso a prática dessa atividade. Ou seja, crianças não aprendem sozinha, só olhando, precisamos auxiliar no nível social para depois o nível individual conseguir assimilar, tornar subjetivo aquilo que foi construído objetivamente. Nessa atividade de assimilação produzimos nossa personalidade (MARTINS, 2013b) que depende do tipo de sociedade em que vivemos e do acesso ao conhecimento mais elaborado desenvolvido pela humanidade. Se as relações de apropriação da cultura estiverem fragmentadas, privatizadas a qualidade de nossa personalidade, e no geral a humanidade, fica prejudicada.

A cultura sendo a síntese da unidade encerrada no ser humano - intelectual e material, é transmitida às novas gerações através da educação, essa transmissão não se faz de modo passivo, pois apenas prover os fenômenos e objetos às crianças não garante a assimilação, para que sejam apropriados é necessário que entremos em relação com eles, com o mundo a nossa volta através de pessoas mais experientes (relação intersubjetiva), intermediados pelos signos, linguagem. Somente assim a criança poderá aprender e a cultura possível de ser transmitida, essa transmissão ativa da cultura é denominada de trabalho educativo. SAVIANI (2008) define esse tipo particular de trabalho como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p.02).

A educação e o trabalho são atributos essencialmente humanos, pois se não ensinarmos os mais novos a modificar a natureza eles não saberão como sobreviver. Ainda segundo o autor ela apresenta uma natureza e uma especificidade. A natureza da educação é entendida como um trabalho não-material, ou seja, educar não produz nenhum objeto concreto. Por conseguinte, esse trabalho não-material se divide em duas outras modalidades, o trabalho não-material que se separa do produtor, como telas de pinturas, estátuas, livros, etc, e a modalidade da educação, a que não se separa do produtor, ou seja, enquanto o professor está trabalhando, seu produto - aula, está sendo consumido. Sua especificidade refere-se aos conhecimentos, ideias, morais para a formação da humanidade na singularidade de cada ser humano, objetivando desta forma a segunda natureza.

Compreender essas categorias implica no entendimento do objeto da educação, a saber, os conhecimentos que precisam ser ensinados e modo como será ensinado. Portanto, identificar a natureza, especificidade e o objeto da educação são de fundamental importância dado que esses elementos são essenciais para a construção da teoria educacional que fundamenta a perspectiva crítico-superadora.

Tendo explicitado as categorias centrais para a teoria do conhecimento e a teoria educacional adotadas nesse estudo, avançaremos para a análise do conceito de cultura corporal, sem nos esquecer que o processo de conceptualização não será finalizado nesse relatório pois: “A organização da área de conhecimento, ‘Cultura Corporal’, não é tarefa de uma pessoa; estes, que poder se ia chamar de enquadramentos teóricos, são contribuições teórico-metodológicas básicas que exigem desenvolvimento coletivo posterior” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

4.2. O desenvolvimento da categoria Cultura Corporal

O conceito de cultura corporal foi inicialmente elaborado pelo Coletivo de Autores (1992), uma obra localizada em um determinado período histórico e que apresenta, como todas as obras, limitações. Uma de suas principais, já demonstrada anteriormente, é a não explicitação do projeto histórico, retomamos esse ponto por ser essencial para a formulação do conceito de cultura corporal.

O problema da definição do projeto histórico pelo Coletivo pode ter decorrido pois esse grupo “representava uma mistura insólita de concepções de mundo, não apenas divergentes. Identificava-nos como autores de posições antagônicas, leninistas, trotskistas e anticomunistas que merecem críticas” (ESCOBAR, 2012, p.2). Ou seja, era um grupo formado por diferentes autores, com diferentes perspectivas de mundo, mas que tinha o objetivo de superar o tecnicismo presente desde a década de 1970, perspectiva progressista que os colocou ao lado dos trabalhadores e que acabou influenciado a obra.

O conceito de cultura corporal delimitado na década de 1990 apresentava traços do idealismo de Kant e da fenomenologia (ESCOBAR, 2012), afirmando ser a expressão corporal seu cerne. Assumiam que o piscar de olhos é uma expressão de namoro, assim como a dança era uma expressão de luta, de crenças. No entanto, o avanço alcançado por esse coletivo foi compreender que a cultura corporal, mesmo como expressão corporal, é “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçado para os alunos da escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Escobar (2012), professora que atuou junto ao Coletivo e que ainda hoje trabalha para sua atualização, concorda que umas das limitações da obra foi não assumir o projeto histórico e aponta que o dever da nova síntese da obra é defender, radicalmente, um projeto histórico socialista e assim o define: “Para nós, essa concepção socialista de mundo significa a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo, a primeira, a apropriação privada dos meios de produção que é o que o caracteriza e, a segunda, a divisão da sociedade em classes sociais” (Idem, p.8).

Na atual conjuntura, pode parecer problemático assumir, explicitamente, o projeto histórico socialista. Na disputa pelas políticas públicas ou na elaboração do projeto político pedagógico a simples ideia de almejarmos o socialismo pode implicar em perdas políticas, no entanto, é imprescindível analisarmos as correlações de força e decidir onde e quando podemos avançar, caso não esteja favorável a adoção da teoria marxista poderá ser feita, ao nosso ver, através de outras pautas como a não naturalização da atividade humana, a não divisão em

corpo e mente, a não restrição do conhecimento a apenas modalidades esportivas, não a redução do tempo das aulas de educação física, a não utilização de testes padronizados para a realização da avaliação (TAFFAREL, ESCOBAR, 2009b), tudo isso sem deixar de idealizar um futuro histórico rumo a emancipação humana.

A partir dos estudos realizados em 1992 e com a afirmação da adoção do marxismo, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como teorias que buscam auxiliar na fundamentação da abordagem crítico-superadora da educação física, a atualização do conceito de cultura corporal parte do princípio que nenhum ser humano nasceu sabendo andar, saltar, girar, correr, chutar, o que quer dizer em outras palavras, não existe atos naturais. Taffarel e Escobar (2009) asseveram que a tentativa de naturalizar atos, tornando o ensino supérfluo é resultado de uma lógica que entende que o homem possui estruturas próprias e inatas para movimentar-se - fundamentando as teorias da psicomotricidade, motricidade.

É o entendimento positivista de que a totalidade do homem se dá como a soma das partes, corpo e mente ou a aspectos afetivo, cognitivo e motor que justifica a naturalização desses atos. Além da naturalização essas teorias fundamentam a minimização do ser humano ao seu corpo, possibilitando a divisão em corpo e mente. “Vê-se que esse conceito foi elaborado tendo como pressuposto teórico que a explicação sobre um determinado objeto encontra-se no próprio objeto, ou, dito de outro modo, que a explicação do que seja o Homem só pode ser encontrada no seu corpo, pois ele representa a sua presença no mundo” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

As categorias trabalho, cultura e educação foram tratadas anteriormente para, exatamente, contrapor tais argumentos. O Homem é compreendido, desde a primeira elaboração do Coletivo, como uma totalidade e resultado das atividades realizadas para sobreviver, assim como das atividades elaboradas a partir da satisfação das necessidades vitais que apresentam “sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009) e, portanto, não nasceram realizando tais ações e elas não foram transmitidas geneticamente as novas gerações.

Os pesquisadores do Grupo LEPEL ao atualizar a cultura corporal retiram a ideia de que o conceito esteja materializado em três atividades “produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder” (COLETIVO DE AUTORES, 1922, p.39), o que permitia a apropriação pós-moderna de cultura corporal como expressão corporal, e retoma a raiz de que ela está intimamente ligado ao atendimento das necessidades humanas, ou seja ao trabalho.

[...] a compreensão da cultura corporal se posiciona contrária às perspectivas idealistas que discutem o “corpo” e a dicotomia entre corpo e mente, mal que persegue a humanidade oriundo da divisão social do trabalho, nesse sentido a reflexão sobre cultura corporal faz questão de expor que essa é uma falsa dualidade, que tem determinações históricas que demarcam principalmente o período de exploração do homem pelo próprio homem, que necessita ser superada (TEIXEIRA, 2009, p. 58)

Segundo a perspectiva de atualização desse conceito (ESCOBAR, 2011; TAFFAREL, no prelo; TEIXEIRA, 2009) a cultura corporal não é mais constituída como expressão linguística ou discurso como fora descrito na obra do Coletivo de Autores (1992), mas sim, enquanto expressão do trabalho não-material o qual o produto não se separa de seu produtor, assim como a educação. Não é o mesmo tipo de trabalho realizado para satisfazer nossas primeiras necessidades,

Ainda que pontuemos o trabalho – intercâmbio orgânico entre o ser humano e a natureza- como a ação fundante, entendemos que as produções humanas da cultura corporal não constituem um conjunto de atividades que tenha a função de transformar diretamente a natureza. Surgem da complexificação desta atividade, mas se “distanciam” dela, tendo outras funções sociais (DIAS JUNIOR, 2013, p. 97).

Nesse excerto é possível compreender que após o provimento das necessidades vitais foram sendo criadas outras necessidades, entre elas do lazer, competição, diversão, etc, uma forma de trabalho que não muda diretamente a natureza, mas que surgiu dele e se complexificou. Taffarel (no prelo) aprofunda essa semelhança e diferença com o trabalho quando assevera que a cultura corporal é uma particularidade do trabalho, que apresenta objetivos de atender necessidades de conteúdo sócio-histórico “tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (Idem, p.14).

Qualificar a cultura corporal como linguagem foi um equívoco do Coletivo e que vem sendo apropriado pela vertente pós-moderna da educação física, no entanto Escobar (2012) assume ter sido um erro.

Foi depois que nos demos conta de que não havia nada de expressão corporal nas atividades dessa área de cultura, porque se você olha para o jogo, quem joga, o jogador, não está expressando nada, ele não está transmitindo nada para fora, porque está construindo algo que está simultaneamente consumindo. O jogo o está envolvendo, preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito (Idem, p.12).

A cultura corporal, em seu novo marco, é uma particularidade, pois não é vital ao ponto de que se não for suprida não nos tornaríamos humanos, no entanto, se a finalidade da educação é a formação de carácter amplo, omnilateral³⁸, rumo a construção de uma sociedade comunista, o acesso a cultura mais desenvolvida deve ser propiciada plenamente a todos, sendo assim crucial para a formação humana, o que lhe proporciona um carácter contraditório de ser essencial também. No entanto, no período atual de acirramento da luta de classes onde as expressões alienadas do trabalho, da cultura e da cultura corporal são mais presentes, de precarização do trabalho, de falta de tempo e locais para o lazer, de precárias condições de alimentação impostas à maioria da população, ela assume um status de vitalidade e de bandeira política para melhoria da vida dos trabalhadores e da luta contra a subsunção do trabalho ao capital. Sua atualidade e força de mudança visando o projeto histórico socialista advém dos seus objetivos de elevar o pensamento teórico dos estudantes, a partir do trato com a cultura corporal nas aulas de educação física, na perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade, realocando a cultura corporal a área de conhecimento e de presença obrigatória no processo de formação humana (TAFFAREL, no prelo).

A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes (ESCOBAR, 2012, p.9).

Para a abordagem crítico-superadora não é suficiente apenas aprender os diferentes significados que cada grupo cultural elabora a uma dada manifestação como querem propor os intelectuais do multiculturalismo crítico, não basta saber diagnosticar e julgar a realidade, é necessário modificá-la a partir de uma perspectiva de classe, por isso a atualidade e sua obrigatoriedade na formação de uma sociedade socialista.

Tendo explicitado que a cultura corporal se sustenta a partir da teoria marxista de educação e que não é mais entendida como expressão corporal, mas sim como resultado da atividade vital, ou melhor dizendo, que a partir do enfrentamento de um problema, o homem sentiu a necessidade de solucioná-lo e ao iniciar essa atividade prática ele começou a construir o conhecimento, pois o enfrentamento das condições objetivas permitem ao homem que cons-

³⁸ Segundo Taffarel (no prelo), O termo “omnilateral”, ou “onilateral”, segundo Manacorda (1991, p.79), trata da “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

trua, também, sua subjetividade, ao ponto que ele vai avançando e novas necessidades vão sendo geradas (ESCOBAR, 2012). É importante conhecer quais as atividades que compreende esse conceito, pois nem todo trabalho é caracterizado de cultura corporal.

As atividades que a compreende se caracterizam “como o acervo de conhecimento, capacidades e valores que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizados como: esporte, jogo, ginástica, luta, dança, entre outros” (Idem, p.14) e não surgiram como uma vontade de expressar um sentimento pessoal ou coletivo. Sua criação responde a um determinado tempo histórico e surgiram como uma resposta à necessidade humana, como já apresentado anteriormente, a cultura surge como resposta a necessidade vitais e depois quando supridas as necessidades de segunda ordem são respondidas. Portanto, compreendê-las como uma atividade não-material não lhes retira as contradições advindas dos processo produtivo que as originou, tornando sua natureza complexa e nos impedindo de defini-la e explicá-la como “ações-motoras”, assim como outras abordagens o fazem (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

A adoção do conceito de cultura corporal traz, explicitamente em sua atualização, o projeto histórico que a baliza, a saber, socialista.

Portanto, é a concepção dialética materialista da história, enquanto teoria do conhecimento, o socialismo rumo ao comunismo, enquanto projeto histórico que fundamentam a obra Metodologia do Ensino da Educação Física.

O respaldo teórico da obra, vinte e dois anos depois (1992-2014), está fundamentado na teoria histórico-cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve o psiquismo humano, na teoria pedagógica histórico-crítica que explica cientificamente a educação a partir da crítica formulada as tendências educacionais, a forma como a escola enfrenta os grandes desafios sociais, a função social atribuída à escola e a proposição didática que valoriza uma concepção positiva do ato de ensinar (socialização e transmissão do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas vale dizer, a ciência, a arte, a filosofia, etc.) (TAFFAREL, no prelo, p.16).

A partir desse esclarecimento a formação corporal, física é colocada em conformidade com a realidade de uma sociedade de classes, onde o acesso à higiene, treinamento de alto-rendimento, treinamento de capacidades físicas (preceitos de uma educação física capitalista), é uma explicitação do projeto burguês de sociedade. Portanto, retirar-lhe a realidade e sua condição material, como a pós-modernidade propõe, faz com que o conceito de cultura corporal perda sua essência, descaracterizando-o. A negação dos objetivos burgueses para a educação física não significa que a abordagem crítico-superadora perde de vista os objetivos formativos do corpo, técnica dos alunos, apenas a coloca de volta ao âmbito espaço-temporal da

vida real e concreta da sociedade dividida em classes (Idem, 2009), recoloca como central o trabalho, a atividade vital socialmente produzida frente suas contradições.

Essas atividades são, segundo Taffarel e Escobar (2009), impregnadas da subjetividade, apresentando sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos, etc que se relacionam com a realidade concreta dos sujeitos. Não é uma experiência de comunicação ao mundo exterior assim como a abordagem multiculturalista crítico argumenta, mas é um momento de fruição ocorrendo ao mesmo tempo da produção, objetivação. Segundo Escobar (2012)

O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma (Idem, p.9)

O trecho é de suma importância para o conceito de cultura corporal, pois essa atualização no conceito que lhe retira o traço do idealismo de Kant e fenomenológico (Ibdem, 2012) que se apresentava no Coletivo. Ao assumir que o singular da cultura corporal é ela ser um produto não material e que não se separa do produtor e por isso tem um valor particular, nega-se a primeira formulação de que a cultura corporal era uma “*representação* do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, *exteriorizada* pela *expressão corporal* [...] que podem ser identificados como formas de *representação simbólica* (grifos nossos)” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38) da realidade. Fica explícito que ao realizar uma atividade que tem modelos e ideais socialmente estabelecidos, quem pratica a usufrui ao mesmo tempo de sua produção não lhe dando a possibilidade de desfrutá-las pensando em outros motivos que não o que já está acontecendo, por isso a impossibilidade de estarmos expressando algum sentimento ou código como argumenta Neira e Nunes (2006), quando tomam como exemplo o futebol. Para os autores o suor, a elevação da frequência cardíaca são códigos do corpo que expressam alterações no sistema. Os gestos dos jogadores, a torcida e seus rituais, a tática empregada no jogo são “*signos culturais* e se caracterizam como *códigos hiperlinguísticos*. Apenas podem interpretar esses *códigos* aqueles que dispõem de certos elementos próprios daquela cultura” (Idem, p.223). E continuam, o passe do futebol, por exemplo, é um gesto, uma linguagem específica de um texto, para compreender esse gesto é necessário conhecer o sistema de significados do devido texto e esse “*gesto dirige-se a um outro, real ou não, com a intenção de comunicar algum significado* (grifos nossos)” (Ibdem, p.225).

Como se pode comunicar algo a outro que não é real? A comunicação não pressupõe um locutor e interlocutor? Sem nos aprofundar em um debate complementar é inviável que a prática da dança, por exemplo, possa ser comunicada, pois ela está sendo consumida pelo praticante ao mesmo tempo em que a produz, a não ser que o motivo principal de sua prática seja a educação, pois havendo a intenção de ensinar para outros seres sociais temos que considerar que o motivo não seja usufruir e sim a transmissão de conhecimentos. Escobar (2012) ao afirmar que a atividade é valorizada em si mesma coloca no centro a atividade vital do homem, o trabalho, negando a concepção de que a linguagem é a atividade central e assevera que a retirada da base materialista dialética do conceito de cultura corporal faz o tornar outro conceito.

A característica de se produzir e consumir no mesmo ato uma prática, considera que os valores subjetivos se tornam uma unidade com os valores externos e internos. Segundo Martins (2011, apud Taffarel) a estrutura desses valores, a saber, das funções psíquicas superiores se dá em forma de um sistema articulado, é o movimento determinado pelas relações intersíquicas que conforma os valores internos, pois essas funções psíquicas são desenvolvidas a partir das relações interpessoais e com a natureza, demonstrando o teor social da formação da subjetividade. Portanto, ao produzir e ao mesmo tempo consumir uma atividade não material, o indivíduo está conformando novas relações entre os valores externos e internos, está objetivando uma atividade que aprendeu através de relações interpessoais, porém impregnada de sua subjetividade. Ela não está pensando em expressar algum sentimento, ao contrário, está usufruindo sua produção segundo os valores intrínsecos e extrínsecos que a atividade apresenta socialmente e internamente.

Elas são a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico sociais que originaram formas de ação socialmente elaboradas e, por isso, são portadoras de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; no prelo, p.11).

Ao materializar essas dimensões (moral, cultural, social, etc) nas diversas práticas como, quando “o homem esquia em vertiginoso zigzague numa íngreme ladeira, cinde as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas (TAFFAREL, no prelo, p.10), o que se objetiva não são expressões corporais ou gestos que expressam algum pensamento ou sensações, mas sim um conteúdo subjetivo que é vivenciado somente mediante a sua prática permeada por objetivos. Eis a compreensão de como uma atividade é produzida e ao mesmo tempo consumida, as dimensões estéticas – por exemplo, se o gol foi de “placa”, se o passe

perfeito levantou a torcida – essas são sensações e sentimentos que estão sendo produzidos e contemplados ao mesmo tempo da prática e dependem da finalidade imposta a essa realização, portanto, o foco não está na expressão, na comunicação de sentimentos, mas sim no consumo desses sentimentos orientados pelo motivo da atividade.

A cultura corporal se desenvolve juntamente com o modo de produção, já que não é alheia a ele, e por isso as competições esportivas mundiais aparecem hoje como a prática mais complexa. “Elas [as competições] estão determinadas por condições objetivas do modo de produção e pelo desenvolvimento daí decorrente das aprendizagens no campo da cultura corporal” (TAFFAREL, no prelo, p.4). Nessa citação podemos perceber como o modo de produção, ou seja, as condições objetivas determinam a cultura corporal. Em uma sociedade onde o acesso aos bens culturais mais desenvolvidos é limitado, temos apenas uma pequena parcela da população brasileira que tem acesso, ou melhor, pratica esportes olímpicos.

O esporte de alto rendimento é a “menina dos olhos” do capitalismo, pois nele se encerra preceitos como a competição, a incessante luta pela quebra de records, a realização de grandes investimentos, a exploração de uma cultura que reforça o atual modo de produção, etc. Ao mesmo tempo que determina a formação humana rumo a individualidade, a competição conforma a humanidade a sobreviver no capitalismo mesmo com suas limitações, pois proporciona-se, mesmo que de má qualidade, um espetáculo esportivo as massas, vivenciado apenas pela televisão. Ainda hoje podemos dizer que o esporte de entretenimento, segundo Taffarel (no prelo) preconiza, ao seu modo, o da época do Império Romano, realizado para “adormecer as consciências e inculcar valores implícitos nos interesses da classe hegemônica” (Idem, p.12). Trazendo a análise para tempos atuais, onde o capitalismo imperialista “reina”, podemos assegurar que o esporte-espetáculo é mais uma forma de expansão dos mercados. A Copa do Mundo da FIFA³⁹ está sendo disputada em países sem nenhuma referência no futebol, na tentativa e bom êxito, para as construtoras que devem construir imensas “arenas”, para a venda de materiais esportivos até então desconhecidos pela população local, mantendo e até aumentando as taxas de lucro, expandindo comercialmente, reforçando a hegemonia do capital.

A ilustração de alguns dos efeitos do capitalismo sobre a cultura corporal pode parecer uma previsão fatalista de que a cultura corporal é capitalista em sua essência. No entanto, como sua execução não ocorre apenas dentro das arenas, nos Jogos Olímpicos, nas Copas do

³⁹ Que na última copa lucrou 16 bilhões de reais no país com profundos problemas sociais. <http://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,fifa-fatura-r-16-bilhoes-com-a-disputa-da-copa-do-mundo-no-brasil,1653669>

Mundo, a autora assevera que sua prática é modificada pelos “reles mortais”. Muda-se o caráter das relações entre objetivos e motivos que a determinam, através de valores pessoais do praticante, coincidindo ou não com a prática social. Essa modificação de finalidade e objetivos nos autoriza a argumentar que [...] essas atividades manifestam a realidade humana, pois, exprimem a relação objetiva do homem com os objetos sociais que, na relação social, adquirem o sentido humano, porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – alienação – rebaixam a formação humana (TAFFREL, no prelo, p.12).

Portanto, compreendemos como o mais avançado conceito de cultura corporal como:

[...] acervo historicamente construído, socialmente produzido, culturalmente distribuído, pedagogicamente ensinado, transmitido, **se manifesta como objetivações culturais determinadas pela dinâmica da relação trabalho-capital, apresentando significados e sentidos assumidos nas relações de produção** (grifos nossos). O acervo que compõem a Cultura Corporal é permeado, portanto, pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos. Estas são imediatas, mediatas e históricas. Dão-se no plano dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física (TAFFAREL, no prelo, p. 14-15).

Esse excerto é de suma importância para a compreensão e distinção do conceito de cultura corporal a partir de uma concepção marxista. Em especial sua parte em destaque, apontando que os significados e sentidos assumidos intrapsíquicos não estão sendo analisados deslocados de sua base social e nem como se fossem os únicos a permearem a cultura corporal, argumento esse que possibilita ao multiculturalismo crítico qualifica-la como expressão linguística ou discurso, pois para o pós-modernismo a prática da cultura corporal encerra apenas o âmbito subjetivo da prática e caso a expressão objetiva seja abordada é apenas para significá-la, modificá-la segundo o aspecto subjetivo que é descolado de sua relação com o concreto, social.

Ao praticar futebol não nos importamos com o gesto em si, se o passe significou que aprendemos o jogo em um clube, na rua ou se o passe comunicou que estamos cansados ou felizes, o passe foi mais um elemento essencial do futebol que tivemos que subjetivar para que o jogo pudesse acontecer e ao jogar não relembramos ou expressamos essa preocupação, apenas jogamos dependendo dos objetivos que traçamos para essa atividade. Os significados e sentidos elencados por Taffarel (no prelo) estão sendo utilizados em sua totalidade – e não simplesmente como significados culturais -, abarcando sua expressão social, intersíquica que

é determinada em última instância pelo modo de produção, assim como sua expressão intrap-síquica, subjetiva onde o modo de produção também atua, mas permite que os objetivos de determinada prática seja alterada pela subjetividade. As transformações nos objetivos e finalidade de uma certa prática é condicionada pelas determinações imediatas, mediatas e históricas, assim como assevera a autora, em outras palavras, não é a diferença cultural, a hibridização cultural que influencia na prática, ela sozinha não determina a vida. Por exemplo, a prática de futebol de várzea⁴⁰ não acontece exclusivamente porque em São Paulo temos uma cultura desse esporte ou porque os praticantes de futebol o ressignificaram. A prática foi iniciada em última instância porque os praticantes não tinham acesso ao futebol - como no caso dos jogadores negros que não eram admitidos - na falta de dinheiro para investir em uma carreira de jogador profissional ainda que na época de sua criação o profissionalismo ainda não existia. E mais, continua com seu status de esporte secundário pela falta de políticas públicas voltadas ao acesso ao esporte de rendimento e ao esporte de recreação; no entanto, não encontrou seu fim pois continua sendo umas das únicas possibilidades de lazer nos bairros periféricos da capital paulista.

Ao início pontuamos que a elaboração do conceito de cultura corporal não está fechado e necessita de uma trabalho coletivo para sua delimitação, o qual está sendo desenvolvido pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA entre outros. No entanto, a estruturação da disciplina escolar, balizada por esse objeto, deverá ser fundamentada na base dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento, tendo o trabalho educativo como elemento central.

Quanto à estruturação da Disciplina devem ser considerados pressupostos lógicos, psicológicos e didáticos, também, com base na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e, principalmente, tomando a prática objetiva, produtiva: o trabalho, como ponto de partida. Dito de outra forma "o processo objetivo da atividade humana, movimento da civilização humana e da sociedade como autêntico sujeito do pensamento. (KOPNIN apud TAFFAREL, no prelo, p.9).

O Coletivo de Autores (1992), inicia o trabalho de desenvolvimento da cultura corporal, apresentando seu projeto histórico, o conceito de cultura corporal, ainda que limitado, procedimentos didáticos-metodológicos e a avaliação. É um trabalho datado, contendo suas limitações, no entanto é o pioneiro em trazer o projeto histórico socialista para a educação

⁴⁰ Existe pouca informação sobre o Futebol de Várzea, ver mais em: <http://andressoares.com.urlpreview.net/blog/brasoes-dos-times/>

física brasileira, o que lhe concede a atualidade e aplicabilidade ao real. O grupo LEPEL vem somando esforços, como os utilizados acima, para a atualização da obra, reforçando que seu nome não é o essencial mas sim a projeção de uma sociedade socialista e portanto, não se referenciar na teoria do conhecimento marxista, negar um programa socialista descaracteriza o conceito, rebaixando-o a pseudoconceito.

O pseudoconceito é um dos um dos cinco tipos de complexos que Vigotski elaborou ao analisar o desenvolvimento do pensamento humano. Ele caracteriza a última subfase do pensamento por complexos e apresenta como característica a generalização, que se aproxima a conceitos propriamente ditos, mas que na verdade não está completamente desenvolvido, logo esse tipo de pensamento ainda não expressa de forma plena e fidedigna o real concreto (MARTINS, 2013).

Consideramos que a negação de um projeto histórico, que é um exercício de abstração, imaginação - ambas funções psicológicas superiores - é uma limitação a formulação do conceito de cultura corporal realizados por outras abordagens da educação física, caracterizando-os com pseudoconceitos, interferindo no planejamento de teorias educacionais e pedagógicas assim como no formação humana.

A elaboração somente de pseudoconceitos, (pois são importantes em um dado estágio do desenvolvimento humano) não contribui para a compreensão da realidade concreta, mas para a formação de um mundo pautado pela pseudoconcreticidade. Segundo Kosik (1976), a pseudoconcreticidade é formada pelos fenômenos que povoam a vida cotidiana dos homens, a partir de sua regularidade e imediatismo penetram na consciência assumindo um aspecto autônomo e natural. Nesse mundo não é possível compreender a diferença entre a essência e a aparência dos fenômenos, pois “o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (Idem, p.16).

O multiculturalismo crítico e a pós-modernidade contribui para que a representação das coisas se constituam de sua qualidade natural e da realidade, no entanto essa representação é a “projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*”(Kosik, 1976, p.19). Ou seja, a construção de pseudoconceitos desenvolve uma realidade não concreta e independente de sua manifestação, formada por representações subjetivas e determinadas por condições históricas assumidas como naturais, o que implica em uma limitação da atuação consciente e ativa dos sujeitos na vida.

Para compreender a realidade em seus múltiplos aspectos é necessário uma distinção, uma separação entre a representação e o conceito, e essa cisão só é possível, nos marcos que a

ciência desenvolveu até a atualidade, a partir do pensamento dialético, pois ela questiona por quê o homem adquiriu consciência, como o homem se desenvolveu e como ele aprende, preparando o terreno para destruir a pseudoconcreticidade (Idem, 1976).

Ao aprofundarmos nesse debate é possível que os defensores da pós-modernidade argumentem que a realidade é diferente para cada grupo cultural e que portanto, nossos questionamentos são apenas validados por nossos pares. Em contrapartida, assumimos que a realidade concreta é igual a todos, não importa se na representação de um certo grupo o andar de um sujeito encurvado e tímido seja entendido como uma expressão do local onde nasceu e se criou, onde na verdade a raiz desse comportamento seja o trabalho extenuante, lado da morte desempenhados pelos cortadores de cana, é a prática social o critério de verdade.

A elaboração do presente trabalho se deu de forma teórica, com o intuito de subsidiar a prática imediata e histórica dos trabalhadores da educação e da educação física, pois como Marx (2010) assevera, o poder material deve ser derrubado pelo poder material, no entanto a teoria se transforma em poder material quando alcança as massas, e o esforço de produzir e se fazer concreto o projeto histórico socialista com o auxílio da educação física será a partir da elevação do pensamento científico dos estudantes, destruindo o mundo da pseudoconcreticidade, disputando o acesso a cultura mais desenvolvida pela humanidade, preceitos e agendas de luta que atualmente apenas abordagem crítico-superadora desenvolve. Portanto, sua atualização e desenvolvimento contínuo é responsabilidade dos comprometido com a classe trabalhadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o trabalho retomando as palavras de Marx (2010) em que aponta que o poder material somente será derrubado pelo poder material, no entanto, a teoria também se torna força material ao ser apoderada pelas massas de forma radical. Foi em busca da radicalidade dos fenômenos que realizamos uma análise desde o conceito de pós-modernidade até suas influências na disciplina da educação física, para assim tentar subsidiar o trabalho dos professores de educação física que realmente se coloquem ao lado da classe que tem como objetivo mudar a sociedade, a classe trabalhadora.

A abordagem da educação física que expressa os preceitos da pós-modernidade, nesse estudo, foi exemplificada pelo multiculturalismo crítico. Após a análise de obras essenciais a essa perspectiva teórica podemos afirmar que essa abordagem se alinha com a filosofia Idealista Subjetiva, pois trata a ideia, o espírito como o condicionante para a matéria. Como consequência, o multiculturalismo crítico advoga, junto a pós-modernidade, que não podemos mais confiar em projetos de sociedade, projetos históricos, que não existe verdade e que a realidade é condicionada pelas representações que cada individuo ou grupo cultural possa fazer dela.

Sua característica essencial, que desmascara o discurso de ser uma abordagem ao lado dos desprivilegiados, que pretende formar uma sociedade mais justa e democrática, é a opção por um projeto histórico capitalista. A suposta neutralidade é identificada como a epígrafe de Paulo Freire aponta, uma opressão ao reforçar em sua essência as concepções de homem, desenvolvimento e educação capitalistas. Mesmo ao não se assumir explicitamente um projeto histórico, ao analisar sua concepção de conhecimento, de ciência, de escola, do papel do professor, da educação física escolar e de cultura corporal, foi constado a negação da ciência, do conhecimento científico como um conhecimento mais avançado da sociedade e que deve ser tratado pela escola, da ideologia e do marxismo. Baseada no giro linguístico, onde a realidade se tornou a produção de textos e todos os discursos tem a mesma validade, a abordagem pós-moderna da educação física, em sua essência, colabora para uma formação frágil e fragmentada pois abdica da ciência para o uso do senso comum como conteúdo, propõe a atuação dos professores como mediadores, apresentando conhecimentos somente quando o aluno sentir necessidade, propiciando uma tendência que pode não desenvolver de forma satisfatória o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da personalidade da criança o que a

longe prazo inviabiliza a compreensão da realidade e da capacidade de transformar ativamente o mundo.

Apresentamos como antítese a essa perspectiva capitalista de educação, a abordagem crítico superadora, que foi inicialmente desenvolvida pelo Coletivo de Autores em 1992 e que atualmente passa por grandes atualizações. Um dos maiores esforços vem se dando para definir o projeto histórico dessa abordagem, o qual está mais claro, hoje o projeto histórico dessa abordagem é o socialismo, rumo a uma sociedade sem classes, sem a propriedade privada e a divisão social do trabalho.

Alinhada a essa concepção de sociedade foi esclarecido também o conceito de cultura corporal, retirou-se a tendência fenomenológica e retomou a centralidade do trabalho. Vemos, assim, a elaboração de uma categoria de cultura corporal que tem como subsidio teórico a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural e que portanto, defende que a escola seja uma instituição voltada para a transmissão do conhecimento elaborado, visando o desenvolvimento do pensamento científicos dos alunos. O trabalho do professor é entendido com a devida seriedade, pois sistematiza como o conteúdo deve ser tratado, sua seleção e organização, propõe uma sistematização pautada pelo materialismo histórico e dialético, não deixando o dever de ensinar no plano individual, mas considera suas possibilidades e limitações em uma sociedade capitalista.

Por fim, o esforço foi demonstrar que a abordagem da educação física que é comprometida com a formação de um mundo referenciado na classe trabalhadora que não é aquela que apresenta apenas resoluções para aparência dos problemas, da discussão superestrutural da educação, mas é aquela que busca no modo como produzimos a vida e suas influências na formulação da cultura e da educação os subsídios para uma prática pedagógica, uma educação física superadora pautada pela defesa da ciência, dos conteúdos clássicos e universais visando uma sociedade emancipada, superando assim por incorporação a abordagem multiculturalista crítico. O trabalho não se encerra por aqui, esperamos que as considerações tratadas nessa monografia possam abrir ainda mais possibilidades de estudos para fazer a abordagem crítico-superadora avançar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago 2004.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19/Abr/2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. SP: Cortez, 1992.

CAVAZOTTI, M. A. **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Ed. Alfa-Omêga, 1982.

DELL JR., W. E.. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS JUNIOR, E. M. **Alienação e estranhamento em Marx e a cultura corporal**. 2013. 180 Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 44, Abr 1998.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação.**, n. 18, Set/Out/Nov 2001.

_____. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 607-618, set/dez 2006.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4.ed. São Paulo: Ed. Global, 1990.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1993.

ESCOBAR, M. Depoimento. In: (Ed.). **COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, v.1o reimpr. 2a ed, 2012. p.121-133.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Teoria social pós-moderna: introdução crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação e sociedade**, v. 27, p. 122-140, 1987.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GAMBOA, S. S. **Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem**. s/d. Disponível em: <
<http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REA%C3%87%C3%95ES%20AO%20GIRO%20LINGU%C3%8DSTICO%20Silvio%20S%C3%A1nchez%20Gamboa.pdf>>.
 Acesso em: 25/11/2014.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. **Educação e Realidade**, p. 15, jul./dez. 1997.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 16a.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, V. I. **Imperialismo, etapa superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1979.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: (Ed.). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p.259-284.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukacs**. UNIJUI, 2007.

LEWIS, R. **Por que almocei meu pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 118-129, 2014.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez 2013.

MARX, K. **Uma contribuição para a crítica da economia política**. 1859. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf >. Acesso em: 25/02/2015.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**, 1843. [2.ed revista]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MELO, A. A. S. O projeto neoliberal de sociedade e educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (Ed.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 6.ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal – crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

_____. **Educação Física, Currículo e Cultura**. SP: Phorte Ed., 2009.

PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

POURTOIS, J.-P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: (Ed.). **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. D. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: (Ed.). **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TAFFAREL, C. N. Z. **Pedagogia Histórico-Crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações**. no prelo, s/d.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismo necessários a ordem do capital**, Salvador, 2009a. Disponível em: < <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277> >. Acesso em: 8 de janeiro.

_____. **Mas, afinal, o que é educação física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual**. Salvador, 2009b. Disponível em: < <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=552> >. Acesso em: 23 fev. 2015.

TEIXEIRA, D. R. **A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia.** 2009. 245 f (Dissertação (Mestrado)). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WOOD, E. M. O que é a agenda "pós-moderna"? In: (Ed.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.