



**A COERÊNCIA COM O MERCADO E A MORTE/LIQUIDAÇÃO DO PENSAMENTO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OBSERVAÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS, HISTÓRICAS E PSICOLÓGICAS.**

Thiago Ferreira de Borges

RESUMO

O presente trabalho constitui-se de cinco notas de caráter filosófico sobre as relações com o conhecimento na formação de professores de educação física. Em abordagens epistemológicas, históricas e psicológicas, refletimos sobre a transformação das relações entre instituições, professores e estudantes de graduação, em atividades de consumo. Neste cenário, o pensamento e a capacidade de reflexão são cada vez mais empobrecidos, em relações cada vez mais instrumentais com o conhecimento e a experiência, ocasionando problemas de ordem ética, estética, epistemológica e política.

Palavras-chave: conhecimento, ciência, formação, mercado, educação física.

ABSTRACT

This work consists of five notes of a philosophical character on relations with the knowledge in the training of physical education teachers. In epistemological approaches, historical and psychological, reflecting on the transformation of relations between institutions, professors and graduate students in consumption activities. In this scene, the ability to thought and reflection are increasingly impoverished, increasingly instrumental relations with the knowledge and experience, causing problems in the ethical, aesthetic, epistemological and political.

Keywords: Knowledge, science, education, market, physical education.

RESUMEN

Este trabajo se compone de cinco notas de carácter filosófico sobre las relaciones con el conocimiento en la formación de profesores de educación física. En los enfoques epistemológicos, históricos y psicológicos, lo que refleja en la transformación de las relaciones entre instituciones, profesores y



estudiantes de postgrado en las actividades de consumo. En este escenario, la capacidad de pensamiento y la reflexión son cada vez más pobres, cada vez más las relaciones instrumentales con el conocimiento y la experiencia, causando problemas en los aspectos éticos, estéticos, epistemológicos y políticos.

Palabras clave: *conocimiento, ciencia, formación, mercado, educación física.*

INTRODUÇÃO

Provavelmente nenhuma pessoa minimamente esclarecida e de bom senso colocaria em xeque a preocupação com o desemprego, que certamente, só não habita o imaginário daqueles que acumularam tantos lucros que precisariam de outras vidas para poder utilizá-los como meios de sustento. Até mesmo uma boa parte do funcionalismo público se vê na condição de se preocupar, com o fantasma da demissão, como realidade da falta, naquilo que ela representa de uma formação subjetiva e conseqüentemente objetiva.

Porém, um movimento como o de luta por um trabalho digno e suficientemente justo nas suas condições materiais e espirituais, que historicamente se constitui na mediação entre as necessidades primeiras da existência humana e suas conquistas culturais no desenvolvimento das sociedades, tem assumido notadamente, desde o último século, um caráter de extremo fetiche, de empobrecimento progressivo de uma formação profissional, (a despeito de toda a avalanche tecnológica e científica por que temos passado nas últimas décadas, e também em parte graças a ela), proporcional ao descrédito e a decadência do pensamento reflexivo nas faculdades de diversas áreas, bem como em diversas instituições de ensino superior no país e também no exterior¹, principalmente, mas não exclusivamente em escolas privadas.

O cenário atual de formação superior, em diversas escolas, tem-se caracterizado pela convergência de uma série de dificuldades que a educação de uma maneira mais geral, em todos os seus níveis no país, vem enfrentando a muito tempo. Dificuldades estas que remetem a uma série de análises complexas e amplas de questões político-econômicas e ideológicas que, por motivos de espaço e foco não trataremos aqui, mas que devem estar sempre no horizonte das reflexões sobre a educação.

Pretendemos no presente texto, a luz principalmente da teoria crítica, e em especial das posições de Theodor Adorno e Max Horkheimer, refletir sobre algumas formas de relacionamento assumidas por

¹ Recordo-me de uma fala de um professor convidado da Alemanha em um colóquio (Dimensão Estética) para comemoração dos cinquenta anos de “Eros e Civilização” de Herbert Marcuse, realizado na UFMG/ FAFICH - 2005, em que o mesmo queixou-se do fato de constantemente ter que explicar a seus alunos que ao se referir sobre a filosofia, não se tratava de “filosofia de uma empresa”...



muitos alunos do ensino superior nas escolas de educação física, com o conhecimento, com a formação. De imediato, assumimos como pressuposto que tais formas de relacionamento são indissociáveis da maneira como estes alunos tem se constituído no mundo, principalmente no que tange as dificuldades de possibilidades reais de constituir um pensamento ainda não totalmente escravizado pelas animalescas leis de mercado e sucesso profissional.

Diante da tarefa que nos propusemos, o texto que segue “se fez” composto de notas que tratam de questões epistemológicas e de formação, onde abordagens filosóficas, históricas e psicológicas culminam em uma última nota sobre as noções de teoria e prática. O texto assim disposto em notas, não é mero “clichê estilístico”, ao contrário, resguarda ao menos parte da liberdade e espontaneidade original das reflexões, no primeiro momento em que foram redigidas.

I

Muitas observações críticas já foram apresentadas com relação à constituição do campo acadêmico da educação física e conseqüentemente as construções das formas escolares dos conteúdos que refletiam a posição político-ideológica desta área nas sociedades. Análises como algumas feitas por Bracht(1999), Fensterseifer(2001), entre tantos outros, se tornaram paradigmáticas para se compreender de uma esfera crítica e humanística, como preceitos epistemológicos/ideológicos na educação física alinhavam-se fortemente com os mesmos de um mundo cada vez mais regrado no positivismo lógico das ciências (em especial as chamadas naturais), e do capitalismo principalmente tardio ou monopolista. Se as críticas em geral ao esporte e aos modelos de educação física escolar das décadas 1970 e 1980, por exemplo, são temporalmente coerentes com as possibilidades utópicas de transformações sociais significativas (o processo de redemocratização do país a partir de 1985), não são menos sensíveis a nossa percepção, os movimentos de “contra-reforma” dentro do próprio campo da educação física, em resposta as teorias e didáticas transformadoras fundamentadas em certos discursos bem demarcados nas ciências humanas. Sob certo aspecto, poderíamos até argumentar que, do ponto de vista do desenvolvimento teórico e político da educação física teríamos ordenamentos objetivos suficientes para questionar qualquer prática escolar no século XXI que remontasse a relações similares as aulas da década de 1970. Falamos a exemplo, do grande número de produções teóricas sobre a constituição epistemológica e política do campo da educação física, dos teores críticos de tais produções; dos parâmetros curriculares nacionais; de fóruns de discussão cada vez mais amplos² e qualificados como o próprio conbrace, etc. Porém, sem nos determos pormenorizadamente em reflexões sobre a organização do tempo no qual estamos imersos, é lícito dizer que não há nada de anacrônico na atualização constante de formas ditas conservadoras e reacionárias na educação física, partindo da ideia de que, substancialmente, o período de redemocratização do país no qual se semeiam as teorias críticas da educação física, é um período em que se estende também a possibilidade da própria manutenção e revigoração de um *status-quo*

² Um bom exemplo são os encontros do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar – ProEFE/UFMG. Este ano, o ProEFE em Diálogo apresentou o tema, “As contribuições da noção de corporalidade para o ensino da educação física escolar”, com a professora Luciane Paiva da UFPR.



epistemológico da área³. Neste sentido, as respostas da “contra reforma” são apenas a continuidade de um projeto que nunca foi de fato interrompido, pois o próprio estado político em que o mundo cada vez mais se afirmava e se afirmou com o colapso do bloco socialista, renovava e renova suas forças paralelamente ao constante reforço do lugar das ciências naturais e ou laboratoriais⁴, como o lugar das grandes e mais importantes verdades sobre o mundo e sobre o humano.

Assim, parece muito evidente que, vivemos já há alguns anos na educação física, e na educação em geral momentos de construção de perspectivas transformadoras da realidade muito embora ao mesmo tempo em que temos também renovadas e ampliadas as estratégias de manutenção de perspectivas acríticas e conformadoras travestidas de um discurso que só ingenuamente pode ser entendido como libertário e a favor de uma humanidade mais justa e esclarecida.

II

O ideal de cientificidade que tem marcado o campo da educação física ao longo de sua história, representa numa dimensão particular, o movimento universal de construção e legitimação das ciências “duras” ou naturais, como detentoras das verdades, do conhecimento e do saber. Como explica Silva (2006) essa intenção de cientificidade é,

...coerente com os preceitos da Modernidade e de certa racionalidade que lhe é subjacente. Predomina (...) uma concepção de ciência que mantém as dualidades, (...) que dissociam os domínios da natureza e da sociedade, predominando uma leitura de perfil positivista na tentativa de implantar os métodos das ciências exatas e da natureza na leitura dos fenômenos humano e social, (SILVA, 2006, p.79)

Sobre a “certa racionalidade” possivelmente a autora se refere ao caráter formal da razão, como diriam Adorno e Horkheimer (1985). Mais conhecida pelo adjetivo “instrumental” tal racionalidade se alinha completamente ao positivismo e pragmatismo das ciências laboratoriais; na obsessão pelo controle e no caráter subjetivista expressos na desconsideração do objeto e na primazia do método. Sobre a razão formal ou subjetiva, Horkheimer (2002), afirma que,

A idéia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – fundamentada nas qualidades que se podem discernir dentro dele – sem referência a qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia a razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre a ordem social como um todo. (HORKHEIMER, 2002, p. 10)

³ A condição do particular nunca é separada do universal como nos ensina Adorno. Contradições e continuidades marcam a dialética das duas esferas. Deste modo, movimentos de manutenção do *status quo* podem ser identificados em uma sociedade que, embora tenha se lançado num processo de redemocratização, guarda ainda hoje resquícios, de certa forma bem vivos, do período de governos militares. A esse respeito ver: TELES, E. SAFATLE, V. (org). O que resta da ditadura. São Paulo: Boitempo, 2010, 350p.

⁴ Termo utilizado pelo filósofo Renato Janine Ribeiro da Capes na fala de abertura do encontro da anpof 2008, em Canela, RS.



A respeito das relações entre ciências humanas e sociais, e as ciências naturais, muito embora seja mais do que evidente e decisiva a contribuição das primeiras na totalidade das reflexões críticas no campo da educação física, por outro lado, não podemos esquecer a histórica e porque não ainda atual nostalgia das humanidades em relação aos métodos e procedimentos das ciências “mãe”. Adorno (2007) comenta a respeito da Sociologia,

A Sociologia se originou da Filosofia e Auguste Comte, o homem que introduziu o nome “sociologia” no mapa das ciências, denominou sua primeira obra importante *Cours de philosophie positive*, traduzindo: “Curso de filosofia positiva”. (...) E a esse respeito, de um lado, parece muito claro que Auguste Comte possui um ideal de conhecimento das ciências naturais. Um de seus grande temas é lamentar que a ciência da sociedade ainda não tenha a confiabilidade absoluta, a transparência racional, e, sobretudo, a fundamentação unívoca em fatos rigorosamente observados, tal como ele à atribui a ciência natural. (ADORNO, 2007, p.56 - 58)

De alguma maneira, ligadas a essas questões, as heranças médicas assumidas pela educação física perpetuam-se fortemente no enrijecimento explícito das disciplinas biológicas nos cursos de formação, como de certa forma privilegiadas, sejam tais cursos de bacharelado ou licenciatura. Privilegiadas aqui, não necessariamente no sentido quantitativo, mas talvez principalmente qualitativo. Isso porque, podemos afirmar com boa margem de certeza, que o positivismo enquanto expressão filosófica imanente as ciências da natureza, transcende os próprios limites de tais ciências, e acaba por estruturar o paradigma do conhecimento na modernidade também em outras áreas e atividades do conhecimento⁵. Um exemplo é o enquadramento dos cursos de formação em educação física na “área da saúde”, junto com os cursos de enfermagem e fisioterapia, onde percebemos uma perspectiva ainda reducionista de saúde, orientada principalmente por uma perspectiva biológica. Outros exemplos, encontramos no nível da educação básica e da atividade profissional, como nos discursos dos atuais conselhos de educação física, sobre a especialidade do profissional de educação física que:

É especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações- ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas (...)tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, (...), contribuindo ainda, para a consecução da autonomia, auto-estima, da cooperação, da solidariedade...(CONFEF , resolução 046/2002, art. 1º).

A utilização de termos como *desporto, níveis adequados*, bem como a característica dos objetivos traçados para o trabalho do especialista em atividades físicas - para os conselhos, aqueles que se formaram em educação física – remetem a um reducionismo biológico e seu positivismo lógico, bem como a muitos dispositivos legais citados na obra de Castellani Filho (2007) a cerca de um longo período na história da educação física brasileira predominante na quase totalidade do século passado. Observemos

⁵ Se observarmos boa parte dos currículos de formação em educação física da década de 1980, veremos como mostra o exemplo em Tojal (1995) que, percentualmente as disciplinas dos institutos de ciências biológicas ocupam um “lugar menor” se comparadas às disciplinas na faculdade de educação e principalmente aquelas correspondentes a especificidade da educação física (entenda-se aqui o esporte). Porém, sabemos não somente pela característica das disciplinas específicas como pro relatos e pelo momento histórico em questão que, as disciplinas das escolas de educação física eram fortemente marcadas pelo referencial positivista das ciências naturais.



por exemplo os trechos transcritos pelo autor do Decreto-Lei número 2072 de 08 de março de 1940 sobre “educação moral e educação física”, em especial o artigo 4º que dispõe:

- A EDUCAÇÃO FÍSICA a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio das ginásticas e dos desportos terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia. (CASTELLANI FILHO, 1988, p.91)

Já no Decreto número 69.450/71, em seu artigo primeiro encontramos,

...ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional... (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107)

Independentemente do texto do confef apresentar outros conteúdos como lutas, capoeira, etc., ou expressões de efeito apenas ilusório como “expressão estética do movimento”, as semelhanças são bem nítidas e reais. Guardadas as conveniências de expressões mais atuais, o texto do conselho consegue de forma não surpreendente se alinhar a uma perspectiva fortemente instrumental da área que é por sua vez coerente a própria constituição e reafirmação de uma sociedade instrumental onde uma dada forma de racionalidade e seus dispositivos de afirmação, (principalmente o positivismo lógico das ciências laboratoriais), têm sido reforçados pela dinâmica do capitalismo tardio, que, na lógica do acúmulo de capital e da manutenção das diferenças econômicas e sociais acentuadas, encontra na perspectiva do cálculo e do fazer que vislumbra, um dado rendimento técnico, a manutenção do *status quo* repressor travestido no discurso democrático.

III

Agregando a uma visão de mundo e do campo educação física fragmentada e positivista, muitos alunos de graduação e professores em diversos níveis de atuação lançam mão nos atuais discursos, para reforçar ainda mais suas posições, do famigerado discurso de mercado de trabalho. A ideia de que a educação em sua grande parte tem se transformado em mercadoria a ser adquirida pelos alunos/clientes, e que estes no final das contas esperam adquirir um produto que lhes coloque efetivamente no mercado de trabalho, é sintoma daquilo que Adorno e Horkheimer a muito já identificaram como a reificação do espírito nas sociedades administradas. Em muitos aspectos, cada vez menos sutis, a formação de professores para atuar no ensino básico não se difere em princípio de outras profissões notadamente e essencialmente técnicas como a engenharia ou o designer gráfico. O que preenche o horizonte dos alunos é um lugar no mercado de trabalho, supostamente garantido por um “saber fazer” sobre alguma coisa. Assim, os futuros professores de educação física estão ávidos por saber ensinar um gesto técnico esportivo qualquer, saber aferir a pressão arterial, saber montar diversos tipos de programas de musculação levando em conta para isso muitas vezes somente as informações técnicas sobre as variáveis do treinamento de força, ou as teorias da aprendizagem motora. O saber fazer parece ainda vinculado a fórmulas e antigos manuais, e não há relações dialéticas com a realidade não só acadêmica, mas profissional como um todo. O ser a



quem se dirigem tais ações é encarado como mero ponto de um índice de satisfação do mercado. Ora, ser cliente não é necessariamente ser sujeito, humano, de desejos, crenças e necessidades reais. Em que medida, por exemplo, os órgãos de defesa do consumidor e seus códigos servem a manutenção da rotina desenfreada de consumo evitando que nos desgastemos de uma só vez para podermos sempre voltar e consumir mais? Até mesmo as supostas necessidades dos clientes, são suspeitas, na avalanche de informações estereotipadas, a que estamos incorporados na sociedade do consumo.

A constante preocupação de estarem integrados a qualquer custo ao sistema, a que se submetem cada vez mais professores e alunos de graduação em educação física, traz consigo implicações problemáticas de ordem ética. Desde a já comentada relação com os alunos como clientes e coisas, objetos a serem manipulados, já que assim também se sentem e se “orgulham” disso muitos dos alunos da graduação durante a sua formação, até os *Standards* atualizados do capitalismo tardio, como a ideia de sucesso na vida, de qualidade de vida, caracterizados explicitamente por um acúmulo monetário que permita ao sujeito gozar a vida nos ditames do lazer administrado e estruturar temporalmente a vida segundo uma ilusória, mas não menos poderosa imagem linear de desenvolvimento - etapas a serem cumpridas pelo homem e pela mulher de sucesso, o que inclui certamente que ponto da vida devemos nos casar, em que condições financeiras, etc. - Mesmo que em muitos casos as pessoas assumam supostamente modos de vida “não convencionais”, e isso possa ser de alguma maneira a possibilidade do negativo na própria condição atual da cultura que criticamos, por outro lado é também em alguma medida a reafirmação desta cultura por outras vias, como o mal estar, as neuroses o egoísmo e os momentos fugazes de uma alegria superficial condizente com tal situação. Não é um exagero se dissermos que os estágios de desenvolvimento psicológico e social, por exemplo, como aqueles apresentados por Erick Erickson⁶, povoam ou, ao menos em algum momento povoaram o imaginário de grande parte das pessoas que conhecemos e de nós mesmos. O imaginário de grande parte das sociedades é a prova incontestada de que o casamento entre o modelo econômico do capitalismo e suas transformações com o positivismo científico, alavancado principalmente (mas não exclusivamente) pelas ciências naturais e exatas, deu certo, ao menos no que diz respeito à consolidação do *modus operandi* e *vivendi* do mundo em que vivemos.

Assim, convivemos com situações exemplares das reflexões acima. Relatos de professores que por não estarem “adequados” ao padrão que os alunos da graduação esperam de um professor universitário⁷ (possuir um carro novo, usar recursos tecnológicos caros em suas aulas e inclusive possuírem empregos em grandes clubes ou escolas particulares ricas), são vistos com desconfiança, principalmente se as disciplinas que ministram não têm um fim explicitamente prático e objetivo. É razoável supor que tais professores sejam menos queridos e suas disciplinas por vezes desconsideradas, já que o modo de viver deles (fora do padrão de sucesso) frustra o sonho capitalista dos alunos que, estranhamente parecem não buscar em um curso de formação de professores, serem professores.

⁶ Cientista e intelectual nascido no início do século XX. Estudou o desenvolvimento humano e aponta uma organização social e psicológica para tal desenvolvimento que sugere um tipo normal e outro fora dos padrões, segundo aquisições psicológicas que se refletiriam em conquistas afetivas e materiais no meio social.

⁷ Em grande parte isso acontece em faculdades particulares.



IV

Se Freud já havia advertido para a presença de resquícios do psiquismo infantil na vida mental do adulto⁸, a mercadorização das relações entre professores, alunos e instituições parece trazer consigo um autêntico processo de “infantilização” das relações no ensino superior pautada nas atribuições que o mercado exige de quem presta um serviço e de quem paga por ele. É próprio do psiquismo infantil, exigir que todas as suas vontades sejam atendidas de imediato por aquele que deve prover e que assume de alguma maneira o lugar de pai e ou mãe. Assim parecem proceder aqueles alunos que se queixam por levar falta sendo que não assistiram à aula, (naquele famoso movimento de sair da sala durante a aula e só retornar para responder a chamada); também reclamam das notas ruins mesmo não tendo estudado o suficiente; ou então as conversas excessivas durante as aulas partindo do pressuposto que, enquanto clientes em dia com a prestadora de serviços podem proceder como quiserem. A exigência dos direitos de consumidor pode atingir tal grau doentio que os alunos, tal qual crianças queixosas da ausência do pai ou de sua insuficiência em prover são capazes de se voltar contra ele, nunca é claro em movimentos políticos organizados, mas sempre em juizados de pequenas causas mesmo quando há muito já não existe nada de razoável que sustente tais ações. Por sua vez, o paternalismo de determinadas instituições massacra os professores que ainda insistem em pensar e não corroboram com práticas alienantes na educação, e premiam como modelos profissionais aqueles que dançam conforme a música. Toda instituição minimamente organizada tem em sua contabilidade já um percentual de inadimplência – isto é básico em qualquer relação comercial. Elas já esperam ser processadas e sofrer calotes com a mesma naturalidade com que contam com as mensalidades dos seus alunos/clientes. E também é óbvio, que lhes é mais vantajoso economicamente sustentar a carência intelectual e política dos seus alunos/clientes do que por a prova suas margens de lucro ou até mesmo a médio e longo prazo as suas falências enquanto instituições de ensino.

Em meio a este cenário cada vez mais selvagem, as relações são reduzidas a fórmulas behavioristas de estímulo/resposta. O mercado dá as cartas e nós respondemos o mais rápido e corretamente possível, na eminência de sermos acusados de não conseguir acompanhar as “evoluções de nosso tempo”. Escolas promovem reformas curriculares para redução do tempo dos cursos baseadas, por exemplo, na procura das pessoas por cursos de menor duração, já que o mercado não pode esperar e as pessoas não podem “perder se quer um minuto na vida”. Não é por acaso talvez, que vivemos a era dos “tecnólogos de dois anos”. Os alunos se queixam dos longos textos das ciências humanas não só pelo dinheiro que tem que

⁸ “... a despeito de toda a evolução posterior que ocorre no adulto, nenhuma das formações mentais infantis perece. (...) A intensidade com que os resíduos da infância ainda se acham presentes na mente nos é mostrada pelo grau de disposição para a doença. (...) A parte do material psíquico de uma pessoa que permaneceu infantil e foi reprimida como imprestável constitui o cerne do seu inconsciente.” (FREUD, 1974, p.219)



gastar no xerox, mas pelo fato que já não são dados ao pensamento. Em contra partida constroem um medo e até algum tipo de respeito pelos difíceis conteúdos de bioquímica e fisiologia, já que, querendo ou não vão ter que, na pior das hipóteses, se acostumarem a eles, pois, são eles que contêm a chave da atividade prática que precisarão desempenhar no dia a dia. O fetiche que marca muitas das relações com os conhecimentos das áreas biológicas, acompanha um desinteresse e certo rancor em relação à filosofia, história, sociologia, etc. O fetiche, tradicionalmente como Karl Marx, é o estado incorporado a coisa que subtrai ilusoriamente de sua condição real, as relações sócio-históricas e econômicas constituintes da própria coisa. Assim, a biomecânica assume no imaginário das pessoas apenas seu caráter funcional de correção e padronização do movimento (como algo intrinsecamente bom mesmo fora dos círculos de alto rendimento), desarticulado de uma percepção da historicidade, da particularidade na relação com o universal, que cada ser humano ou grupo pode conferir ao ato de movimentar-se. Mas este fetiche a que nos referimos em relação a áreas como fisiologia do exercício, aprendizagem motora e outras, tem ligação com a própria constituição do campo da educação física, bem como as relações entre teoria e prática que se alicerçaram ao longo dos tempos, também nos cursos de formação de professores de educação física.

V

A relação entre teoria e prática é uma questão importante e presente nos grandes debates políticos e epistemológicos da educação física. Tradicionalmente, teoria e prática dizem respeito a: separação conceitual que estabeleceu um ethos para a realidade do conhecimento que aloca a teoria nas academias como propriedade intelectual dos pesquisadores e a prática como o fazer cotidiano dos professores nas escolas.

O diálogo, seguindo a perspectiva tradicional seria na verdade unidirecional no sentido prescritivo que os saberes acadêmicos teriam sobre o fazer prático. Ainda sobre esse viés, a prescrição configura-se como um aplicar do conhecimento teórico sobre a realidade empírica na constituição da prática.

A sedimentação histórica dos conceitos de teoria e prática e suas relações na perspectiva “tradicional” descrita acima, sempre puderam ser sentidas em vários momentos da vida profissional dos professores como um “senso comum” compartilhado, tanto por boa parte da comunidade acadêmica, como por um número infinitamente grande de professores de escolas do ensino básico e de outros campos de atuação. Alguns aspectos nesta relação entre teoria e prática merecem especial atenção aqui.

É muito comum em professores que fundamentam suas práticas de docência principalmente nas áreas da fisiologia, psicologia, treinamento e aprendizagem motora, se referirem na relação teoria e prática como, a primeira sendo aplicada a segunda. Ao centrarem a atenção quase que exclusivamente em tais teorias o real sofre esvaziamento na medida em que não é mais colocado em questão. Paradoxalmente a tal atitude os professores que assumem tais posturas garantem mesmo que inconscientemente um teor de verdade em suas práticas, acerca da natureza dos conceitos de teoria e prática, a saber, que realmente se constituem objetivamente como esferas diferentes uma da outra. O encontro com a diferença substancial entre teoria e prática, parece promover entre estudantes, professores e pesquisadores uma espécie de “mal estar



epistemológico”, algo de caráter “esquizofrênico” na medida em que alterna entre o ideal (ilusório) de identificação absoluta da prática à teoria ao mesmo tempo em que se “rumina” a dolorosa experiência de que, efetivamente isso não é possível. Percebamos aqui, que a diferença, a dimensão da alteridade, tornou-se um problema inclusive no plano das relações conceituais! Assim, o pensamento reificado, obcecado pelo movimento identificador, se encontra em um solipsismo doentio ao crer ingenuamente que na maioria das vezes está aplicando *ipsis litteris* uma teoria x a uma realidade y.

Pode-se dizer que esse duvidoso princípio de adaptar a humanidade ao que a teoria reconhece como realidade é uma causa básica para o atual declínio intelectual. Em nossos dias, o ardente desejo que as pessoas têm de se adaptar a alguma coisa que tenha o poder de se instituir, seja isso chamado de fato ou de *ens rationale*, tem nos conduzido a um estado de racionalidade irracional. Nesta época de razão formalizada, as doutrinas se sucedem tão rapidamente que cada uma delas é considerada apenas como outra ideologia, embora cada uma se torne uma razão temporária para a repressão e a discriminação. (HORKHEIMER, 2002, p.94)

Ora, é justamente pela diferença entre teoria e prática, que uma “aplicação” parece não se sustentar na medida em que na docência, na atividade dos professores na realidade efetiva de cada um, não encontramos o espaço da prática e o espaço da teoria. Objetivamente o momento de aplicação de uma teoria é ao mesmo tempo o momento de sua dissolução enquanto conceito abstrato naquele momento que chamamos prática. Teoria e prática se desfazem no momento da chamada aplicação da primeira sobre a segunda, porque efetivamente esse momento a que poderíamos chamar de a realidade da prática docente exige a construção de saberes próprios a essa realidade; a questão não gira em torno de uma aplicação, mas sim a respeito de uma construção e reconstrução do real.

Entendemos que há verdade no ditado popular de que a “teoria na prática é outra”. No entanto, não compartilhamos do preconceito em relação à teoria que está presente no ditado, ou seja, de que as teorias não servem porque elas não “funcionam” na prática – (...) Quando hoje alguém chama um professor de teórico (da educação física), (...), e diz que sua teoria não se aplica a prática, isso, paradoxalmente, pode ser interpretado como um elogio. (...) o ditado, na verdade, desvaloriza a prática em vez da teoria, porque traz embutida, exatamente, a idéia de que a prática, se a teoria funcionasse, seria apenas uma consequência, uma mera “aplicação” daquela – (...) O mérito seria todo da teoria, que conduziu bem a prática. Ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o “prático” seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)! (CAPARROZ e BRACHT, 2007, p. 26,27)

Acreditamos que a experiência do real sempre deixa escapar o histórico, o transitório, o dialético, o inacabado por mais que tentemos, por vezes, enxergá-la predominantemente segundo princípios lineares, segmentados e naturalizantes. Neste sentido, a crítica que encontramos no trabalho dos professores Bracht e Caparroz (2007), sobre a necessidade de se repensar a didática da educação física é muito diferente de varias críticas que os ainda chamados professores “políticos pedagógicos” receberam e recebem de colegas e alunos nas faculdades. Tais críticas remetem a uma visão extremamente positivista e fragmentada da prática docente onde a teoria deve ser um instrumento aplicável na realidade de trabalho; uma fórmula que deve ser seguida para se alcançar o sucesso ou ser avaliado como competente. Em muitos casos (mas não em todos), as disciplinas que priorizam a reflexão, o trabalho conceitual, que conseqüentemente se destoam de maneira geral daquelas mais prescritivas são, juntamente, com os professores que as ministram, criticados justamente por não apresentarem a suposta possibilidade direta de aplicação na realidade; realidade esta reduzida a um fazer empírico direcionado por um método x ou y.



Já Bracht e Caparroz (2007), perceberam dentro de um contexto histórico e epistemológico do campo da educação física, a possibilidade e a importância dos debates sobre didática, mas não como aqueles que estruturaram e em alguma medida ainda aparecem na realidade dos professores, baseados na tradicional relação entre teoria e prática. Para os autores citados a discussão sobre didática deve apresentar diferenças significativas tanto do momento “tecnicista” de determinados períodos de produção da área como também dos momentos de formulação de críticas sócio-políticas, conceituais e pedagógicas da área. O debate sobre didática deve levar em consideração a dialética entre reflexão e ação na construção da realidade das práticas pedagógicas dos professores de educação física. Também deve considerar, por conseguinte, a possibilidade e porque não a necessidade de se repensar as expectativas em relação às aulas dos pontos de vista políticos, éticos, estéticos e educacionais em geral. Uma revisão sobre os diálogos na comunidade escolar, entre seus atores e entre estes e o mundo, bem como entre a escola e a comunidade a sua volta.

Repensar os “procedimentos”, as formas de se conduzir as aulas de educação física; uma mudança efetiva nas relações entre professores e alunos; em suma, uma transformação não se faz sem uma criteriosa e corajosa revisão conceitual, que toca os valores e crenças mais estruturantes de nossas ações e experiências no mundo.

Por fim, vale lembrar algo não somente atual, mas intimamente ligado ao tema deste trabalho. Para mudar ou transformar substancialmente a realidade, é preciso percebê-la naquilo que consideramos necessário repensar. Adorno cunhou um termo importantíssimo para as chamadas teorias críticas, (em especial para sua filosofia), que caracteriza a formação cultural que ele presenciara em vários momentos durante toda a sua vida de trabalho. O filósofo chama de semiformação, (*halbbildung*), o estado em que as pessoas sustentam em seu espírito informações fragmentadas de uma cultura que a muito se tornou mercadoria de troca desprovida de qualquer valoração objetiva. Tal estado de espírito ilude as pessoas quanto sua condição geral de esclarecimento. A perversidade consiste em escamotear o estado de ignorância na medida em que os sujeitos se sentem fora dele, embora em parte efetivamente não estejam. A semiformação parece ser a condição espiritual ideal para o não pensamento, para a educação como mercadoria; ela favorece a naturalização de todos os processos da vida instituindo como atividade do intelecto supostamente crítica ou esclarecida apenas a capacidade de identificar o óbvio das relações de dominação, mas na perspectiva de eventos naturais e irrevogáveis a experiência humana. O caminho é apenas este que nos cai das instâncias científicas, políticas, econômicas e religiosas superiores, e a única coisa que devemos e podemos fazer enquanto seres “inteligentes” é nos adaptarmos da melhor maneira possível a tal determinismo histórico. Em muitos casos, parece que o ensino superior tem caminhado cada vez mais no sentido de se transformar em mais uma instância de semiformação, não bastasse as constantes atualizações da indústria cultural. Isso nos parece realmente preocupante se pensarmos o quanto ainda esperamos da educação.

Para podermos continuar esperando alguma coisa da educação em termos de liberdade, esclarecimento, verdade, em fim, algo realmente da ordem da emancipação, é preciso urgentemente refletir e debater as atuais relações que estabelecemos com o conhecimento, o saber, a formação; nas relações entre professores, alunos e instituições de ensino. Nada menos do que isso, é o que esperamos também para a educação física.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Introdução à Sociologia*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: UNESP, 2008, 358p.

ADORNO, Theodor W. ; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. 254 p.

BRACHT, Valter. *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999, 159p.

BRACHT, Valter. CAPARROZ, Francisco E. *O tempo e o lugar de uma didática da educação física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.28, n. 2, p. 21-27, janeiro 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988, 224p.

CONFED. *Intervenção do profissional de educação física*. Resolução n. 046/2002, art. 1º

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A Educação Física na crise da Modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001, 304p.

FREUD, Sigmund. *O interesse da psicanálise de um ponto de vista de desenvolvimento*. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. In: edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol.XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p.218-220.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução de Sebastião Uchoa leite. São Paulo: Centauro, 2002, 192p.

SILVA, Ana Márcia. *Corpo e Epistemologia: algumas questões em torno da dualidade entre o social e o biológico*. In: Epistemologia, saberes e práticas da educação física. Terezinha Petrucia da Nóbrega (org.). João Pessoa: UFPB. 2006, p. 75-96

TOJAL, João Batista. *Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo*. Campinas: UNICAMP, 1995, 98p.

Thiago Ferreira de Borges.



Mestre em Filosofia pela UFMG.

Professor do Centro Universitário de Sete Lagoas.

Av. Cristiano Machado, 1420, ap.306, bairro Cidade Nova.

CEP. 31 140 660. Belo Horizonte. MG. Email. tfborges@hotmail.com

Recurso tecnológico. Nenhum.