



A CULTURA, A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO: DEBATES INICIAIS SOBRE A INSERÇÃO DO CONTEÚDO LUTA NA REALIDADE DA ESCOLA¹

Benedito Libório Caires Araújo
Alexandre de Souza Barbosa
Paulo Henrique Barbosa Mateus
João Renato Nunes

RESUMO

O artigo apresenta breve incursão sobre o conceito de cultura segundo a tradição marxista, através deste exercício reflexivo, traz apontamentos para um debate sobre teorias da história que se apresentam na escola em confronto com a perspectiva marxista que se expõe no conceito de cultura corporal como objeto das aulas de Educação Física, destacando o conteúdo lutas como uma das suas dimensões que estão ocultadas nas formações de professores e conseqüentemente da educação básica.

Palavras-chave: Cultura; Cultura Corporal; Lutas; Marxismo

*Não se pode construir uma casa sem pregos e sem tábuas.
Se você não quer que uma casa seja construída, esconda os pregos e as tábuas.*

Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*

O primeiro pressuposto do pensamento marxista é a ideia de que para existirem os homens devem transformar constantemente a natureza, denominamos trabalho a este ato de transformação. “O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem.” (LESSA e TONET, 2008, p.26).

Dai decorre o entendimento, na tradição marxista, de que o homem não nasce humano, tal condição ontológica é originada na relação homem natureza, mas se dá através da distinção deste para com ela, mediante o ato do trabalho. Para Engels (1876):

O trabalho é a fonte de toda riqueza [...] Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1876)

¹ O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Nessa mesma direção, para Léontiev (1978), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” (LÉONTIEV, 1978, p. 261, destaque nosso). Compreensão igualmente partilhada por Pinto, que sobre o processo de humanização esclarece,

[...] o ponto de partida considera três fatores indissociáveis: (1) a situação do homem no mundo, (2) sua base biológica, que se expressa nos (3) estágios superiores propriamente sociais. A ‘existência material’ tem que ser assegurada para que o homem possa entregar-se as atividades teóricas, porém, o conjunto de atos que os homens realizam para tal fim configura uma forma de liberdade. Pode-se compreender que esta característica define-se por ser a humanidade responsável por garantir, por si própria, os meios de sua subsistência. (PINTO, 2005, pp.154 e 155).

Como parte do processo de produção de sua existência o ser humano não só cria artefatos e instrumentos, mas ideias (conhecimentos, valores, crenças, sentimentos) e mecanismos para sua elaboração (funções psicológicas superiores). “Por mais sofisticadas que possam parecer, as ideias são produtos que exprimem as relações que o homem estabelece com a natureza na qual se insere.” (ANDERY et al, 2004, p.11) Assim, Marx irá conceber a cultura como história, ou seja, como modo mediante o qual o homem em condições determinadas produz materialmente a sua existência e atribui sentido a ela, a cultura compreende, portanto, a totalidade dos significados sociais gerados nas relações de trabalho.

Por outro lado, entender a cultura como atividade oriunda das relações de trabalho é um pressuposto para o qual as teorias culturalistas pouco tem dado importância, algo que nos preocupa, considerado o risco de esvaziamento do potencial reflexivo do debate, com isso não desconsideramos a importância dos estudos culturalistas do século XX e sua contribuição na construção do pensamento sobre História da Educação, na elaboração do conceito de *cultura escolar*². O que não nos furta o sentido de crítica ao conceito de cultura desenvolvido largamente nos estudos dos campos da sociologia, história e educação.

Uma preocupação igualmente apresentada por teóricos do campo marxista como Ahmad (1999-a), quando destaca os sentidos e apropriações da ideia de cultura presentes, e

² O conceito de cultura escolar foi apresentado na conferência de encerramento do XV ISCHE (*International Standing Conference for History of Education*), realizada em Lisboa, 1993, e publicado em 2001 por Dominique Julia, para quem: “[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”. (JULIA, 2001, p. 10)

muito em voga, nos diversos estudos contemporâneos que engessam e antagonizam as expressões culturais.

[...] penso que temos que voltar à insistência em que os estudos culturais são aqueles que tratam da maneira como a cultura é vivida na prática por pessoas comuns, em circunstâncias específicas – à idéia de que a cultura é sempre específica, sempre formada em campos de disputas específicas. Temos que voltar, acho, à idéia de "cultura comum", no sentido da "cultura do homem comum", e no sentido de atividades culturais de oposição que povos oprimidos podem ter em comum, para além das fronteiras nacionais. E temos que voltar à idéia de que o objeto desses estudos não deve ser a cultura simplesmente como "regime de prazer" (para usar a frase de Foucault), mas cultura como aqueles sistemas de comunicação que produzem determinados significados que transformam a vida das pessoas, para melhor ou pior. A cultura, nesse sentido, está profundamente implicada nas práticas da dominação, de modo que desenvolver uma atividade cultural de resistência é muito mais difícil do que geralmente se reconhece. (AHMAD, 1999-a, p. 63)

Considerados estes aspectos mais gerais, passemos, pois as reflexões de Eagleton (2005), em *A idéia de cultura*, neste texto o autor a partir de um amplo panorama conceitual, mergulha na crise moderna da ideia de cultura buscando resgatar, utilizando suas expressões, o significado de cultura das vulgatas que dominam o discurso atual. No bojo dessa discussão o nosso autor busca compreender a ideia de cultura ressaltando a dialética da natureza e da cultura. O excerto abaixo explicita a questão,

A natureza não é apenas o Outro da cultura. É também uma espécie de peso inerte dentro dela, abrindo uma fratura interna que traspassa o sujeito humano inteiro. Nós só podemos arrancar a cultura para fora da Natureza utilizando algumas de nossas próprias energias naturais para a tarefa; as culturas não são, nesse sentido, construídas por meios puramente culturais. Mas essas energias dominadoras, então, tendem a desenvolver um ímpeto quase incapaz de ser detido que excede em muito aquilo que a cultura precisa para sobreviver e o qual também podemos voltar com igual agressividade contra nós mesmos. Sob esse enfoque, existe sempre algo autodestrutivo a respeito da construção de culturas. (EAGLETON, 2005, p. 157)

E, complementa:

Traçar paralelos entre humanos e outros animais costumava ser desagradável para humanistas, que insistiam no abismo intransponível entre os dois. Hoje em dia isso é inaceitável para os culturalistas. Os culturalistas diferem dos humanistas na rejeição à idéia de uma natureza humana, ou essência; mas estão lado a lado quando sustentam uma distinção marcante entre linguagem e cultura, de um lado, e a natureza bruta, estúpida, de outro. Alternativamente, permitem à cultura colonizar a natureza de ponta a ponta para que a materialidade se dissolva em significado. No canto oposto tanto a

humanistas quanto a culturalistas estão os chamados naturalistas, que sublinham os aspectos naturais da humanidade e vêem uma continuidade entre os humanos e outros animais. (EAGLETON, 2005, p. 213)

Muitos são os pontos da exposição do autor que merecem ser postos em evidência, contudo restringindo-nos ao essencial é importante ressaltar o entendimento de que não somos apenas seres naturais ou culturais, mas resultado da relação desses dois aspectos humanos modificados pela capacidade simbólica e criativa. Como consequência, conclui "estamos imprensados entre natureza e cultura" (EAGLETON, 2005, p. 141).

Compreensão compartilhada por Mészáros (2006), para quem reivindicar o esclarecimento das especificidades histórico-sociais no processo de produção e reprodução da cultura, em uma concepção marxiana e marxista, não significa a negação da influência dos processos biológicos ou naturais, desde que o homem é um ser vivo, cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica. Assim assevera, “[...] o homem não é nem ‘humano’ nem ‘natural’ apenas, mas ambas as coisas: isto é, ‘humanamente natural’ e ‘naturalmente humano’, ao mesmo tempo.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 19)

Trata-se de questão extremamente sofisticada: Como entender a simultaneidade dos contrários? A lógica interna, que move o homem e suas atividades, que o distingue dos outros seres da natureza, o entendimento mais profundo desta questão demanda a compreensão da lógica dialética materialista³.

Para evitar mal entendidos, vale esclarecer que o Materialismo Histórico Dialético, ao identificar o fator econômico como o aspecto que preside o envolver da sociedade capitalista, não pretende com isto, desconsiderar o conjunto de múltiplas determinações complexas que caracterizam a prática social. Neste plano teórico, o princípio materialista da relação de determinação, na ausência da dialética, implica, fatalmente, em uma leitura determinista do Marxismo, via de regra, grosseiramente, reduzida a estrutura econômica e superestrutura.

³ Essa distinção se deve a dialética hegeliana, de quem Marx e Engels são herdeiros, e rompem, invertendo a lógica de idealista para materialista. Lembramos que Hegel supera o dualismo pelo idealismo monista, e nesse sentido, vale ressaltar, que Marx não é um mero materialista, mas o autor de uma perspectiva de dupla incorporação/superação do método dialético com a perspectiva materialista *monista*: “Só no materialismo monista de Marx podemos encontrar uma compreensão coerente da ‘totalidade objetiva’ como ‘realidade sensível’, e uma diferenciação correspondentemente válida entre sujeito e objeto, graças ao seu conceito de mediação como atividade produtiva ontologicamente fundamental, e graças à sua compreensão das mediações de segunda ordem, historicamente específicas, por intermédio das quais o fundamento ontológico da existência humana é alienado do homem na ordem capitalista de sociedade” (MÉSZÁROS, 2006, p. 85)

Nesse sentido, parece evidente, o motivo da preocupação de Engels com certas leituras incautas do Marxismo no contexto pós-falecimento do Marx. O trecho abaixo, da Carta de Engels a Bloch, de 1890, explicita a questão:

[...] Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela - as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige, etc, as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participaram, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as idéias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas - também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante. Trata-se de um jogo recíproco de ações e reações entre todos esses fatores [...] (ENGELS, 1963, p. 283)

Associado a este pressuposto lógico, a realidade é concebida no seu todo como dialética e contraditória. Nesse sentido a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento.

No contexto deste artigo cabe evidenciar o caráter contraditório da própria cultura, ou seja, quando afirmamos nossa defesa seguindo o princípio materialista não queremos com isso afirmar que o desenvolvimento cultural se dá em paralelo ao desenvolvimento econômico como uma reação mecânica de um para com o outro, se assim o fizéssemos cairíamos em uma armadilha antiga na qual caíram muitos teóricos do próprio materialismo ao se afastarem da análise concreta da situação concreta. Sobre esta questão Lukács destacando o pensamento de Marx e Engels chama atenção sobre:

[...] a desigualdade de desenvolvimento no campo da história das ideologias. Engels, por exemplo, ilustra as considerações citadas há pouco recordando como a filosofia francesa do século XVIII e a filosofia alemã do século XIX nasceram em países completa ou relativamente atrasados, o que mostra que, no campo da filosofia, a função de guia pode ser exercida pela cultura de um país que; no campo econômico, se mantém em grande atraso quando comparado com outros países próximos. (LUKÁCS, 2010, p. 16)

A compreensão do desenvolvimento histórico destes termos faz cair por terra toda possibilidade de leituras engessadas e manipulação de dados segundo analogias e paralelismos esquemáticos, a solução, por sua vez, para uma compreensão adequada

desta realidade é o estudo concreto do processo histórico concreto, no âmbito da cultura, e no nosso caso mais particular da *cultura escolar* e das suas diferentes manifestações, tal como a cultura corporal, trata da necessidade de reportarem-se as peculiaridades concretas de cada situação.

Nesse horizonte destacamos o pensamento de Eagleton (2005), que diante do florescimento do debate sobre cultura conclama os teóricos da cultura para o enfrentamento dos problemas culturais oriundos da materialidade no novo milênio cada vez mais associados à crenças e identidades e emaranhados as questões doutrinárias.

Com essas considerações, mesmo que introdutórias, cumprimos a nossa primeira tarefa, passemos, então, ao nosso prometido diálogo com os diferentes conceitos de *cultura escolar*.

CULTURA ESCOLAR EM DEBATE

De início cabe a delimitação de alguns pressupostos. Como já afirmado anteriormente, (1) partimos do entendimento de que o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social política e intelectual, (2) como consequência, vislumbramos a necessidade da crítica à escola capitalista e (3) nos aproximamos mediante a delimitação de um projeto histórico⁴, de uma prática científica e educativa comprometida com os interesses dos trabalhadores.

Em acordo com esta premissa, identificamos como um princípio mais geral da análise, a tese segundo a qual sob a égide do modo de produção capitalista a produção social da vida está submetida invariavelmente à relação de troca, e, por conseguinte, a análise que busca desvendar a relação entre professor e aluno e, aluno e conhecimento prescindem do entendimento do tipo de ser social que é produzido quando o parâmetro de realização é a lógica do mercado.

⁴ Nesse contexto, tomaremos como referência as definições de projeto histórico de Luis Carlos de Freitas: “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.” (Idem, 2003a, p. 57). Na continuação: “Nosso projeto histórico assume linhas demarcatórias: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista, traçando uma fronteira nítida com a social-democracia, rejeitando-a. Não queremos humanizar a exploração do homem pelo homem, queremos acabar com a exploração. Não queremos ‘reformular’ o capitalismo, queremos a sua superação por um outro modo de produção mais avançado.” (Idem, 2003a, p. 57)

Suspeitamos que tal fato, surge em razão do modo como a escola está organizada, sob a égide do modo de produção capitalista. Nesse contexto, o interesse do capital pela educação é justificado pela sua eficácia no processo de conversão da capacidade de homens e mulheres de realizar um trabalho ativo na produção de valor. Esse processo, por sua vez, implica, em primeira instância, em disciplinar a força de trabalho para os propósitos da produção do capital, desde que, todo tipo de trabalho exige concentração, disciplina, familiarização com os instrumentos de produção e etc. e, a adequação entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução⁵, ou seja, na difusão de “hábitos, práticas políticas e formas culturais que permitem que um sistema capitalista altamente dinâmico e, em consequência, instável adquira suficiente semelhança de ordem para funcionar de modo coerente ao menos por um dado período de tempo.” (HARVEY, 2005, p. 117)

Deste entendimento decorre a nossa compreensão de que a educação é uma política social do Estado⁶, eivada de mediações da estrutura social. A categoria da mediação, “[...] se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarda em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório.” (CURY, 1995, p. 27).

Por sua vez sobre a organização do trabalho pedagógico Manacorda, 2002, irá afirmar que a escola universal é um projeto engendrado pela burguesia nascente do século XVII, deste modelo se origina um *modus operandi* pautado na oferta de conhecimentos restritos, apenas o necessário para que se operem máquinas e outras estruturas relativas a produção. Pensamento

⁵ Vejam como essa compreensão se materializa no exemplo histórico citado por Vago, (2002, p.15) “[...] Uma inabalável convicção sobre a urgência em provocar ‘uma verdadeira revolução de costumes’ no seio da população envolveu Minas Gerais em um movimento de afirmação de uma nova cultura escolar, nas duas primeiras décadas do século XX. Muito mais que o ensino dos rudimentos das primeiras letras às crianças, especialmente às provenientes de populações pobres, o modelo escolar que surgia encarnou a esperança de intervir o quanto mais profundo possível em sua formação: civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtores da prosperidade do Estado”. (*Ibidem*, p.13)

⁶ O sentido em que Estado tem para nós nessa formulação diz respeito a uma reflexão teórica presente na obra de Gramsci e considerada por Saviani. Note: “Do ponto de vista do enfoque a ser adotado, consideramos relevante a “teoria ampliada do Estado”, segundo a qual “Estado = sociedade política + sociedade civil” (GRAMSCI, 1975, vol. 2, pp. 763-764). Entendida a “sociedade política” como o aparelho governamental propriamente dito (Estado em sentido restrito), que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima, e como “sociedade civil” o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, conclui-se que o Estado, nessa acepção ampliada, é, em síntese, “hegemonia revestida de coerção” (idem, p. 764). Nesse contexto, considerados os poderes que constituem formalmente o Estado, o Legislativo revela-se aquele que se vincula mais diretamente à sociedade civil.” (SAVIANI, 2002, p. 03)

bastante difundido entre os economistas clássicos do mesmo período, exemplificado por Adam Smith, na sua celebre frase: “[...] instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas [...]”.

A nossa reflexão vai ao horizonte da mediação de duas categorias ontológicas, que se apresentam historicamente na atual conjuntura da luta de classes, que são *necessidade* e *intencionalidade*. Acreditamos que a escola tem sua singularidade no movimento enquanto estrutura social, e assume a condição de universal, quando passamos a buscar suas regularidades através da escola no movimento entre o: *universal, particular e específico*.

Não negamos as contradições nos projetos postos para a construção da escola enquanto um mecanismo imprescindível para a produção/reprodução do atual sistema social, onde todos estão inclusos, mas não obliteramos a possibilidades de superação. Nosso raciocínio se sustenta na condição histórica da própria escola, e na sua condição de determinada/determinante da estrutura social em que vivemos.

A partir de nossas leituras sobre a influência da *Escola do Annales*, na construção metodológica, da chamada História Cultural, parece-nos fundamental tecermos algumas ponderações por conta do embate apresentado nos projetos dessa teoria *versus* a teoria *marxiana* e por sua influência hegemônica nos programas de pós-graduação em educação do estado de Sergipe, conseqüentemente nas teorias que sustentam as práticas pedagógicas escolares da mesma região.

Nós divergimos basicamente em três pontos: a) Não existe radicalidade na análise sobre a escola, como espaço de determinações gerais, oriundas da lógica social que vivemos; b) Não existe nenhuma menção ao projeto histórico, ou seja, o caráter teleológico dos conceitos de *cultura escolar* não se articula com projeto de sociedade, e; c) Não percebemos, nas leituras introdutórias sobre o tema, articulação entre o geral e o específico, em grande medida, nos parece uma generalização do microscópico, e isso, em nossa opinião, retira a potencia analítica das fontes. Vejamos como tentamos desenvolver a nossa compreensão histórica:

[...] das novas fontes que a Escola dos Annales elaborou, da diversidade das fontes. Um bom leitor de Marx localiza claramente, nos procedimentos de Marx, todo esse material, não só o documento oficial, não só a ata, mas todo um recurso heurístico, que é espantoso, abrangendo, inclusive, a biografia, o memorialismo da época. Marx trabalha isso, a experiência direta, a experiência indireta. E sempre opera um duplo corte, aquilo que os lingüistas chamam de trabalho no eixo das simultaneidades e o trabalho no

eixo das sucessividades. Marx opera uma pesquisa diacrônica e simultaneamente uma pesquisa sincrônica e isto por uma razão de princípio heurístico, uma vez que a gênese não se confunde nem com o desenvolvimento nem com a estrutura. Portanto, a análise diacrônica não dá conta do significado. É preciso a análise sincrônica. Mas ele parte de elementos da factualidade, da positividade, trabalhando sincrônica e diacronicamente, para buscar processos. (PAULO NETTO, 2000, p. 58)

Segundo Paulo Netto (2000), a relação do homem com a história se dá por todos elementos que o circundam, já que a condição para formação da subjetividade é intrinsecamente ligada a realidade objetiva, formando uma unidade, a *práxis*!

Nesse sentido, entender a escola, é entendê-la como produto da ação dos homens em um determinado grau de desenvolvimento, para atender necessidades e realizar determinados objetivos. Como vivemos numa sociedade partida, entre interesses de classe, a escola é o produto da correlação de forças na disputa de projetos.

CULTURA CORPORAL, OBJETO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTEÚDO LUTA.

Pensar a Educação Física, no bojo das contradições sociais, como ferramenta capaz de favorecer a emancipação do homem, é uma tarefa para qual, impera-se considerar uma nova concepção de humanização e de sociedade.

As atividades de planejamento e avaliação, no âmbito das práticas pedagógicas em Educação Física, nessa direção devem contemplar uma concepção de educação e ensino comprometidos com a emancipação humana e como fundamento a leitura crítica da realidade. Essa tomada de posição orienta a necessidade de dar respostas a toda forma de dogmatismo, ceticismo, rigidez do pensamento e conformismo com o que Gadotti, 2004, denomina de dúvida ativa, ou dúvida filosófica “[...] um ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela.” (GADOTTI, 2004, p. 41.).

Fazendo as devidas ponderações, defendemos, assim, uma articulação entre os campos da filosofia e das ciências da educação, conjugadas dentro de um mesmo marco teórico, a saber: filosofia marxista, psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica, para construirmos a “[...] perspectiva pedagógica da Educação Física que defendemos, a qual é responsável pela consolidação da compreensão sobre a cultura corporal, que para além de ser apenas mais uma expressão, carrega consigo uma intencionalidade política e teórica que se

dispõe a contribuir com a transformação radical da sociedade.” (TEIXEIRA, 2009, P. 54). Trata-se de uma perspectiva teórica na Educação Física chamada de Crítico-Superadora, que vem a considerar a cultura corporal como objeto da Educação Física, vejamos,

No caso da educação física defendemos que o objeto de estudo é o conjunto de práticas corporais (jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, esporte e outros) construídas historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não, que são passadas de geração a geração. Provisoriamente, denominamos essa área de conhecimento que se constrói a partir das atividades corporais de ‘Cultura Corporal’. (TAFFAREL e TEIXEIRA, 2009, s/p)

Considerar a cultura corporal como objeto da Educação Física por sua vez demanda a superação de desafios históricos, tal como “[...] repensar da educação física na escola, então subsumida ao esporte de rendimento e seus caracteres alienantes, descortinaram novos olhares sobre a área solidificando algumas contradições” (DANTAS JUNIOR, 2010, p.24). O enfrentamento desta problemática, por sua vez esbarra em uma questão fundamental: a formação do professor.

Muito foi produzido sobre formação de professores, parte dessa produção parece evidenciar as antigas e persistentes deficiências que envolvem o processo de formação de professores em Educação Física.

Considerando a importância da contribuição da produção acadêmica sobre a formação dos professores e os parâmetros teórico-metodológicos. Ao tratar da temática, elementos e proposições acumuladas nas duas últimas décadas, Santos Junior (2005) sintetiza,

[...] Através da leitura crítica da historicidade dos currículos e da evolução da estrutura do pensamento pedagógico na formação do profissional de Educação Física, e partindo da análise dos planos e programas de ensino, explicitou as idéias pedagógicas sustentadas por professores. Da análise crítica destes dados decorreu a indicação das seguintes teses equivocadas sustentadas na formação de professores de Educação Física: A) processo de formação profissional acrítico, a-histórico e a-científico; B) currículo desportivizado; C) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social; D) o saber é tratado de forma fragmentada; E) dicotomia entre teoria e prática; F) o processo de formação está voltado para a estabilização do sistema vigente; G) importam-se e aceitam-se modelos teóricos acriticamente; H) a orientação na formação é voltada para atender as classes favorecidas socialmente; I) enfatiza-se o paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica; e J) o esporte é interpretado como estabilizador do sistema, tratado na perspectiva da aptidão física, e no modelo de alto rendimento tornando-se forte elemento de alienação. (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 48)

Na formulação do autor, chama atenção a polêmica sobre a finalidade formativa do curso de Educação Física, seja ele Bacharelado ou Licenciatura, e a que agência/entidade formadora compete a responsabilidade da formação de professores da educação básica, considerado o cenário político educacional brasileiro. Um debate bastante atual, como evidencia Santos Junior (2005),

Os avanços percebidos na nossa área, mormente aquele que era um dos grandes desafios da década de 90 – o desenvolvimento e implementação de propostas alternativas de prática pedagógica da Educação Física escolar brasileira – representam, em nossa opinião, “ganhos no varejo” que devem, no mínimo, ser relativizados diante das “perdas no atacado”. Os anos 90 foram palco de um estranho movimento que combinou refluxo daqueles que se outorgavam progressistas e ascensão daqueles, reconhecidamente, conservadores. Isto pode ser perfeitamente percebido no embate político-ideológico em pauta que tem como epicentro o sistema CONFED/CREF (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 17)

O conteúdo luta é uma manifestação humana, e, por isto, encontra-se submetida à forma como a sociedade se desenvolve. Daí a necessidade, no contexto deste artigo, em compreender a sociedade capitalista, a função da escola nela inserida, sua cultura e sendo nosso maior interesse a *cultura corporal* e suas manifestações, a disciplina escolar Educação Física, e o conteúdo lutas como um instrumento importante a ser socializado entre as novas gerações.

A luta figura entre as mais antigas atividades humanas, aquilo que objetiva o beligerante⁷, agonístico⁸, a sobrepujança, a sublimação. Nessa definição se aplicam os sentidos mais amplos, desde lutas ideológicas, ao sentido dos conflitos presentes nas unidades dos contrários, as atividades que envolvem o espaço didático das aulas de educação física.

Na atualidade, o conteúdo *luta* passa por um complicado processo de espetacularização, em meio ao qual, seus princípios filosóficos são distorcidos, quando não ignorados, ademais se preconiza a ideia do rendimento máximo, não respeitando a individualidade, enfatizando a lógica do esporte de rendimento máximo (FREITAS, 2007).

⁷ Que ou o que faz guerra ou está em guerra; que ou o que está em luta; que tem inclinação para a guerra, para o combate; que faz guerra por vocação e vezo.

⁸ Relativo a luta, conflito, combate; que se refere à agonística grega, em seu aspecto desportivo ou retórico, que argumenta intensamente; combativo diz-se de comportamento, que inclui reações diversas como ameaça, ataque e fuga, observado em encontros agressivos entre dois indivíduos de uma mesma, que se caracteriza por debate conflituoso e acerbo entre os seus personagens (diz-se de texto platônico) favorável à luta, ao conflito; que vê no combate o instrumento por excelência do progresso (diz-se de doutrina)

No tocante ao aspecto da individualidade, citada por Freitas, consideramos o sentido já formulado por Duarte (2001, p.30) sobre indivíduo para-si,

[...] a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfeticização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador e alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação”. (DUARTE, 2001, p. 31)

O enfoque da análise surge em decorrência da nossa observação do cotidiano⁹ da educação física escolar, e das políticas e programas de formação de professores¹⁰, quanto ao trato do conteúdo *lutas corporais*¹¹, via de regra desprestigiado tanto na escola, quanto na formação de professores. Isto porque, quando presente na escola é oferecido como atividade extracurricular e nos programas de formação aparece de forma pulverizada em modalidades específicas (judô, karatê, jiu jitsu, aikidô, tae kwon dô, capoeira, etc.), tratando objetivamente o treinamento esportivo (FREITAS, 2007).

Talvez por isso, não nos parece estranho o conteúdo luta estar vinculado a modalidades esportivas tanto na escola básica, quanto nos programas de formação de

⁹ O sentido em que o vocábulo *cotidiano* tem para nós nessa formulação diz respeito a uma reflexão teórica presente na obra de Agnes Heller. De acordo com Duarte, citando Heller “As atividades diretamente voltadas para reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para à reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda quer indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas[...]” (DUARTE, 2001, p. 32). Ainda nesse contexto explicativo, referendamos a posição assumida por Duarte, para quem cabe a educação escolar a tarefa de atuar como mediadora na formação do indivíduo entre as esferas da vida cotidiana e não cotidiana, lembrando, entretanto que, seria “[...] um equívoco de nossa parte pretender que a educação escolar tivesse o poder de superar a alienação, enquanto processo objetivo-social enraizado nas relações de produção. Mas também entendemos que cabe a educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para si.” (Ibidem, p. 40-41)

¹⁰ A interferência do Conselho Federal de Educação Física e seus Conselhos Regionais (CONFED/CREF's), que vai desde sua ingerência no trato do conteúdo das lutas no campo informal, bem como na constituição da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física, como nos mostra Alves, 2010, “As atuais DCNEF foram constituídas tendo como base o discurso do consenso. No entanto, levando em consideração o movimento do real que tem por força motriz a luta de classes, o que se expressa nas DCNEF é a construção de um falso consenso” (ALVES, 2010, p. 67)

¹¹ Tomamos emprestado de Freitas (2007), esse termo para diferenciar a especificidade desse conteúdo em relação ao trato do conhecimento da atividades *agonísticas*, o que é essencial nas atividades de lutas, sejam, ideológicas, políticas ou corporais.

professores. A expressão atual das lutas corporais contraria, entretanto sua manifestação original, cujo currículo não se limitava ao domínio da técnica¹².

Por seu turno, na atualidade, a experiência de ensino de lutas, a exemplo do Judô se dá com base na “[...] ausência de uma orientação filosófica, política e pedagógica no ensino do judô, paralelamente a preocupação com o crescimento e desenvolvimento de crianças, reduziu o Judô à condição de meio de educação voltado apenas para o desenvolvimento biológico das crianças e dos adolescentes.” (FREITAS, 2007, p.146)

Em complementação Freitas, 2007, assevera,

Essa redução, faceta incontornável do positivismo, enquanto prática pedagógica não tem compromisso com a construção de consciências críticas, desobedientes, rebeldes, transformadoras. Encimado no tecnicismo de matriz conservadora, o reducionismo preocupa-se apenas em manter o psiquismo infantil em estado primário. O dilema está posto diante dos Sensei: reproduzir ou transformar. (FREITAS, 2007, p. 146)

Suspeitamos que, o fato do conteúdo luta é tratado sob a forma de modalidades esportivas vazias de sentido e distantes das aulas de Educação Física, tanto no ensino fundamental e médio, quanto nos cursos superiores de Educação Física, talvez possa refletir o aprofundamento de uma realidade objetiva excludente, geradora de insegurança, individualismo e alienação, tal realidade, parece fornecer a justificativa necessária a um projeto de escolarização que condicione crianças e adolescentes a atender prontamente aos processos de acumulação capitalista, em especial a acumulação flexível¹³ e a lógica do mercado, ao desenvolver nelas aptidões tais como: concentração, disciplina, prontidão física.

¹² Para ampliarmos a ideia de técnica, temos acordo com Vieira Pinto, 2005, pare quem os avanços tecnológicos de nossa época não são o que a explicam. No decorrer da história a técnica pressupõe o novo, um novo que se acumula possibilitando uma nova qualidade. Essa processualidade, porém, se observa em todo o desenvolvimento da história humana em seus estágios sociais. O que se encontra de novo no nosso tempo é a abrangência e o conhecimento de tais técnicas.

¹³ Modelo produtivo conhecido por Toyotismo ou Ohnismo, visava a formação mais ampliada do trabalhador, para que ele assumisse mais funções na linha de produção, e esse modelo ficou mais conhecido pela articulação com o projeto político neo-liberal, que envolve uma privatização ampliada [algo já ocorrido no Japão no início do século XX (FREITAS, 2007)], e as redes de escoamento *just in time*, quebrando a lógica da produção em massa, mas atendendo ao consumo preciso das matérias primas.

CULTURE, HISTORY AND EDUCATION: INITIAL DISCUSSIONS ON THE
INTEGRATION OF THE CONTENT FIGHT IN REALITY OF SCHOOL

ABSTRACT

The article presents a brief foray on the concept of culture in the Marxist tradition, through this reflective exercise, brings notes for a debate on theories of history that present themselves at school in confrontation with the Marxist perspective that exposes the concept of culture as an object body Physical education classes, highlighting the struggles content as one of its dimensions that are hidden in the training of teachers and consequently basic education.

KEYWORDS: *Culture; Corporal Culture; Fight; Marxism*

CULTURA, HISTORIA Y EDUCACIÓN: LOS DEBATES INICIALES PARA LA
INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS LUCHA EN REALIDAD DEL ESCUELA

RESUMEN

El artículo presenta una breve incursión en el concepto de cultura en la tradición marxista, a través de este ejercicio reflexivo, aporta notas para un debate sobre las teorías de la historia que se nos presentan en la escuela en la confrontación con la perspectiva marxista que expone el concepto de cultura como un cuerpo objeto clases de Educación Física, destacando el contenido luchas como una de sus dimensiones que se ocultan en la formación de los docentes y la educación tanto básica.

PALABRAS CLAVES: *Cultura; Cultura del Cuerpo; Lucha; Marxism*

REFERÊNCIAS:

AHMAD, A.. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. in: WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (orgs.). *Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo*; tradução, Ruy Jungmann. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. pp. 59-73, 1999-A,

AHMAD, A. Pós-modernismo e movimentos populares: Problemas de classe e cultura. in: WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (orgs.). *Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo*; tradução, Ruy Jungmann. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., pp. 107-122. 1999-B.

ANDERY, M. A. P. A. et. al. *Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. 13ª ed. – Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade

Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p.33-46

COLETIVO, Autores. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CHARTIER, Roger. *A História ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CURY, C.J. *Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma teoria Crítica do Fenômeno Educativo*. São Paulo, Cortez, 1995.

DANTAS JUNIOR, H. S. *Jogos da primavera de Sergipe: tradição, espetáculo e "esportivização da escola" (1964-1995)*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. - São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1963-a, v. 2

_____. Carta de F. Engels a J. Bloch [1890]. in MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*: São Paulo: Alfa-Omega, 1963-b. v. 3.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991. pp. 41-61

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p.17-32.

FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, F. M. de C. *Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos*. - Vitória: EDUFES. 2007. p. 316

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um re-exame das*

relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 4 ed. SP: Cortez, 2004.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Janeiro/Junho. 2001, p. 9-43

LÉONTIEV, Alexis. O homem e a cultura in ADAM, Y, et. al. *Desporto e desenvolvimento humano*. Lisboa: Seara Nova, 1978. pp. 47-78

LANÇANOVA, J. E. da S. *Lutas Na Educação Física Escolar: Alternativas pedagógicas*. [MEIO DIGITAL], 2009. http://lutasescolar.vilabol.uol.com.br/lutas_na_educ_fis_escolar.pdf ultimo acesso 12 de maio de 2011

LESSA, S. e TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. Expressão Popular, São Paulo-SP. 2008.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx E Engels in MARX, K. e ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. 1ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2004

MARX, K. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Boitempo, 2009

MARX, K. e ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. 1ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010

MELO, F. D. A. *Ontologia Marxista e Educação Física Escolar: Contribuições para o debate*. [dissertação]. Núcleo de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006

OUTHWAITE, W. Verbete 'Cultura'. in BOTTOMORE, T. (editor). *Dicionário do pensamento marxista*. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro,RJ, 2001

PAULO NETTO, J. Relendo a Teoria Marxista da História in SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. e LOMBRADI, J. C. (orgs.). *História e História da Educação: O Debate*

Teórico-Metodológico Atual. 2ª Ed. Autores Associados, Capinas-SP, 2000. pp. 50-64

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*: volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

SANTOS JUNIOR, C. de L. *A Formação de Professores Em Educação Física: a Mediação dos Parâmetros Teórico-Metodológicos*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2005. 194p.

SMITH, A. *A riqueza das nações*: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural. 1983

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

TAFFAREL, C. N. Z. e TEIXEIRA, D. R. *Cultura corporal e território como complexo temático na formação de professores*: Uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. [MEIO DIGITAL], 2009. <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> ultimo acesso 29 de junho de 2012

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

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e cultivo de corpos*: educação física e gymnastica como praticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre Cultura Escolar e História da Educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves Bueno; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (orgs.) *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: SBHE; EDUFES, 2010. p.13-35. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v.1.)