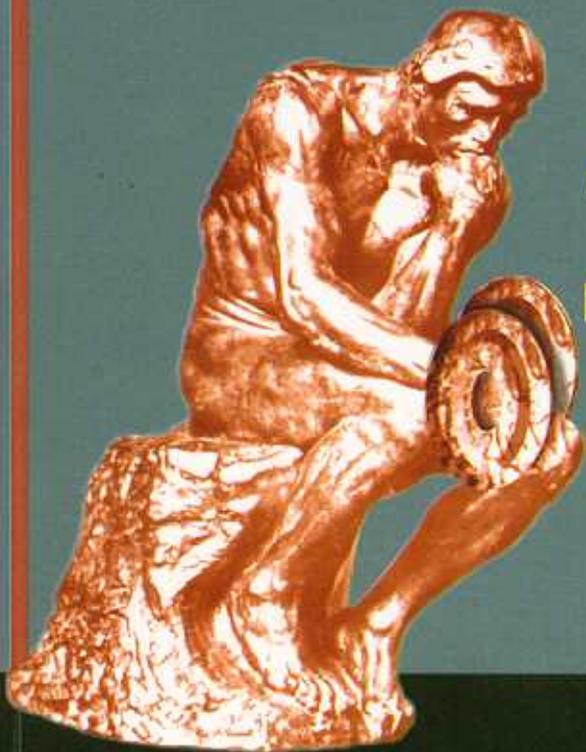


Claudio Luis de Alvarenga Barbosa

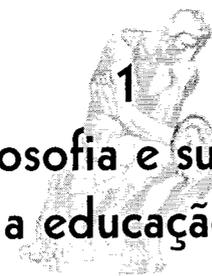
EDUCAÇÃO FÍSICA

FILOSOFIA

A relação  
necessária



EDITORA  
VOZES



## O que é filosofia e sua importância para a educação física

A palavra filosofia vem do grego *philosophía* significando “amor à sabedoria” (de *philos*: amigo, *sophia*: sabedoria). Acredita-se que o termo foi cunhado pelo pensador grego Pitágoras, no século VI a.C. Apesar de não ser historicamente segura, essa informação parece ser verdadeira, pois o termo certamente foi criado por alguém com forte inclinação religiosa, como era o caso de Pitágoras<sup>1</sup>. Ele acreditava que somente aos deuses era possível a posse certa e total do *verdadeiro*, de uma *sofia* (sabedoria). Aos homens caberia apenas uma contínua aproximação ao verdadeiro, indicando um amor pelo saber nunca saciado integralmente. Sendo assim, de acordo com sua origem, a filosofia não é sofia em si mesma, mas somente o desejo de possuí-la, a procura por ela: a filosofia representa a procura pela verdade, não sua posse.

Desde sua origem, a filosofia se apresenta com algumas características que a diferencia de outras formas de conheci-

---

1. Pouco se conhece sobre a vida de Pitágoras. Além de não ter deixado documentos escritos, sua vida desde cedo foi envolvida por lendas, ficando difícil separar o que é histórico do que é fantasia. O pouco que se sabe foi relatado por outros pensadores, já que seus ensinamentos eram transmitidos oralmente a seus discípulos que também nada escreveram. Nasceu em Samos (ilha grega situada próxima à costa da atual Turquia) por volta do ano 580 a.C., deixou sua pátria em aproximadamente 540 a.C. e em Crotona (colônia grega do sul da Itália) fundou uma espécie de associação de caráter mais religioso que filosófico. Sua morte deve ter acontecido em torno de 497 a.C. (Kuhnen, 1978).

mento, como a ciência e a religião, por exemplo. Dentre essas características podemos notar, no que se refere a seu conteúdo, que a filosofia pretende explicar de forma prioritariamente racional o princípio ou princípios de toda a realidade, ou seja, procura a explicação da totalidade do real no nível do *logos*<sup>2</sup>. Segundo Hessen (2000, p. 5), a essência da filosofia se caracterizaria pelas seguintes marcas: “1) a atitude em relação à totalidade dos objetos; 2) o caráter racional, cognoscitivo dessa atitude”.

Outra característica essencial da filosofia é a radicalidade, que faz com que a reflexão filosófica apresente-se como indagação sobre a possibilidade do próprio pensamento, organizando-se em torno de um eixo composto por três perguntas: Por que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos? Mas falar em *reflexão* nos leva a indagar sobre o próprio sentido desta palavra. Poderíamos então começar a filosofar observando que a palavra *reflexão* vem do verbo latino *reflectere*, que significa “voltar atrás”. No momento em que o pensar é posto em evidência, tornando-se objeto de reflexão, surgem as condições para a filosofia propriamente dita. Assim, reflexão é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de interrogar-se a si próprio, e por isso, quase sempre associamos reflexão à *reflexão filosófica*.

Para ilustrar essas características próprias da filosofia e que a diferenciam de outras formas de conhecimento, poderíamos observar o seguinte quadro:

Formas de conhecimento	Conteúdo		Aspecto cognoscitivo*	
	Totalidade	Domínios parciais	Razão	Fé/Sentimentos
Filosofia	X		X	
Ciência		X	X	
Religião	X			X

\* Que tem a faculdade de conhecer.

-----  
 2. Do grego, significando palavra, estudo, tratado. Em filosofia, geralmente significa o princípio de inteligibilidade; a razão (Ferreira, 1999; Cunha, 1986).

De acordo com o quadro, percebemos que cada maneira diferente de conhecer utiliza-se de uma faculdade específica para apreender um determinado conteúdo. Assim, a filosofia utiliza-se da razão para conhecer a totalidade, enquanto a religião, por exemplo, também pretende explicar a totalidade, mas utilizando-se da fé.

Mas o que leva o homem a filosofar? Para Aristóteles (1979, p. 14), “foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores”. Dessa forma, poderíamos dizer que são os problemas que levam o homem a filosofar. Mas não qualquer tipo de problema. O problema filosófico não é apenas uma questão do tipo: qual seu esporte preferido? Também não se caracteriza apenas pelo desconhecimento de algo, como por exemplo, o fato de alguém não saber as regras do jogo de tênis. E, por fim, os problemas filosóficos não são apenas obstáculos ou dificuldades, como por exemplo, o problema de um professor que pretende exibir um documentário sobre voleibol a seus alunos, mas sua escola não tem nem um vídeo, nem televisão. Então o que caracteriza o problema filosófico? A necessidade. Ou seja, uma questão cuja resposta se desconhece, mas temos necessidade de conhecer. Assim, muitos professores de educação física desconhecem as finalidades sociopolíticas da educação, por exemplo. No entanto, para um correto entendimento do papel desempenhado pelo ensino de educação física, essa é uma questão que não poderia deixar de ser respondida: podemos dizer que estamos diante de um possível problema filosófico.

Levando-se em consideração o que foi discutido até o momento, partimos do princípio de que refletir sobre o ensino de educação física pressupõe a tentativa de abarcar esse fenômeno de uma só vez, relacionando-o à totalidade da dinâmica social, sem nos limitarmos a explicar partes isoladas desta realidade educacional, ou seja, “relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (Saviani, 1980, p. 25).

Mas o que verificamos na prática cotidiana? Alguns professores tentam entender e interferir nos rumos da edu-

cação física na educação básica, seguindo os padrões das ciências naturais, que em linhas gerais isolam o aspecto estudado de seu contexto e o analisam separadamente, ou seja, tomam por objeto apenas uma parte da realidade. Assim, discutem sobre o desinteresse demonstrado por alguns alunos em relação à educação física ou à escola, estudando esses fenômenos de forma isolada, buscando suas causas e efeitos nos próprios alunos, por exemplo. Dentro dessa perspectiva, os professores encontram várias justificativas para o desinteresse do aluno pela educação física ou pela escola, tais como: são desinteressados, pois não tiveram acesso a um ensino anterior de qualidade; não têm as condições cognitivas e/ou motoras necessárias para uma aprendizagem adequada; possuem alguma deficiência cultural; tiveram professores malformados etc. (Soares, 1996).

Por conta dessa forma de entendimento vemos surgir a todo instante projetos sociais que têm no esporte sua principal motivação. Mas será que o esporte tem poder para acabar com a violência e a criminalidade em nossa sociedade? Se porventura ele tivesse esse poder, seria a ausência das práticas esportivas na infância e na adolescência a causa de vivermos numa sociedade violenta?

Não é difícil encontrarmos professores de educação física que buscam e “apostam” em soluções para os problemas sociais, apresentadas na forma de *projetos esportivos* (escolinhas de futebol, Vilas Olímpicas etc.) e/ou *determinações oficiais*, tais como o Fundef, a Bolsa-escola, o programa de renda mínima etc., ou ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sem inseri-los numa realidade mais ampla, que passaria pela observância da própria forma como os homens se relacionam na produção dos bens materiais. O que esses exemplos têm em comum é o fato de limitarem seus estudos a setores, não adotando assim uma postura condizente com a filosofia, que embora se dirigindo, às vezes, apenas a uma parcela da realidade, não deixa de inseri-la no contexto, examinando a questão em função do conjunto. Portanto, “o conhecimento filosófico, dirigido à totalidade das coisas, é essencialmente distinto do conhecimento das ciências particulares, que vai ao encontro de domínios parciais da realidade” (Hessen, 2000, p. 10).

Não estamos querendo fazer um julgamento apressado desses projetos citados anteriormente, mas queremos que fique claro que numa perspectiva filosófica eles estão atacando apenas efeitos isolados. O fato de se implantar um projeto esportivo, por exemplo, não significa que se está combatendo a causa primeira da violência, ou da criminalidade, ou da desigualdade social, ou da má distribuição de renda etc. Um projeto desse tipo é um ato isolado que ataca um efeito específico de uma causa parcial. Para a filosofia não interessa essa causa parcial, mas a causa primeira que gera esse próprio modelo de sociedade.

Sem dúvida alguma, não podemos negar a “força” dos discursos apologeticos, repletos de belas palavras de cunho progressista, que às vezes caracterizam os projetos e determinações oficiais. Mas justamente por esta razão conseguem convencer uma considerável parcela dos professores de educação física, que por conta de uma possível formação acadêmica deficiente – no que diz respeito à dicotomia entre formação do bacharel *versus* formação do licenciado – se deixam seduzir por esses discursos. E é essa possível deficiência que impede que ocorra no professor a consolidação de uma postura filosófica – diante dos fenômenos educacionais – que parta de uma análise crítica das realidades sociais.

### *Em busca dos fundamentos da reflexão filosófica*

Como já assinalamos anteriormente, ao pretendermos buscar as bases para a reflexão filosófica, não podemos concentrar toda nossa atenção apenas no isolamento de um aspecto da questão de nosso interesse. Mas se em determinadas situações selecionamos um aspecto da realidade para estudo, não podemos deixar de inseri-lo no contexto, examinando o problema numa perspectiva de conjunto. Ou seja, a reflexão filosófica pressupõe a reflexão sobre a *totalidade*, ver a coisa toda de uma vez, em toda sua complexidade. Segundo Morin (2000, p. 38), a complexidade existe

[...] quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo – como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico –, e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroati-

vo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

A complexidade faz parte do universo, sendo uma das características mais visíveis da realidade em que estamos inseridos: “tudo está em relação com tudo. Nada está isolado, existindo solitário, de si e para si” (Boff, 2000, p. 72). Dessa forma, qualquer conhecimento pertinente que se queira produzir deve enfrentar a complexidade.

Ao intentarmos assumir uma postura filosófica diante dos fenômenos educacionais (entre os quais os engendrados pela educação física), não se trata apenas de pensar sobre os conteúdos que compõem as disciplinas escolares, por exemplo, mas de refletir sobre a existência das próprias disciplinas e sua relação com a escola e a organização da sociedade. Para essa complexidade própria aos fenômenos educacionais é preciso estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo. Na verdade, “os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade” (Morin, 2000, p. 38). Dentro de uma postura condizente com esse contexto, como se daria então a reflexão filosófica relativa à educação física enquanto um fenômeno educacional?

Começemos levando em consideração que numa formação social como a nossa ocorre simultaneamente a constituição de várias culturas diferentes, que correspondem aos vários grupos ou classes sociais. Podemos afirmar que uma dessas culturas se impõe às demais – por ser a cultura da classe dominante –, transformando-se na cultura dominante. A imposição dessa cultura dominante – que no modo de produção capitalista corresponde à cultura da classe burguesa, classe dos proprietários dos meios de produção social – procura “sufocar” e emudecer as demais culturas através de instituições criadas com essa finalidade, e que por isso possuem características apropriadas a cada campo de atuação específico, tais como: político, religioso, educacional etc.

Enquanto uma dessas “instituições”, a educação é responsável por uma ação pedagógica que atua num campo es-

pecífico, ação essa que em princípio é a imposição arbitrária da cultura burguesa às demais classes sociais. Sendo assim, num contexto social complexo como é o caso das sociedades capitalistas contemporâneas, especificamente a brasileira, a educação – e conseqüentemente a educação física – está intimamente ligada à política cultural responsável pela legitimação da ação pedagógica da escola (enquanto materialização da educação). Por esta razão, a educação tem autoridade para exercer uma inculcação de princípios e valores (ou conteúdos culturais), considerados válidos do ponto de vista da classe burguesa.

Mas esses conteúdos culturais “arbitrários” correspondem, na realidade, aos interesses da burguesia. Sendo assim, não podemos, em hipótese alguma, pensar que o currículo – vulgarmente entendido como “o que um professor ensina a seus alunos em determinada disciplina” (Bastos, 1980, p. 9) – é um conjunto neutro de conhecimentos, que aparece nos textos didáticos e salas de aula do país. Pois na verdade, enquanto um processo de seleção e organização do conhecimento educacional, o currículo “é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento” (Apple, 1994, p. 59). Seguindo o mesmo raciocínio, Moreira & Silva (1994) nos apresentam de forma bem clara um resumo desse contexto quando afirmam que “o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder” (p. 29).

Ao analisarmos a história da educação institucionalizada, constatamos que o objetivo de reproduzir a qualificação da força de trabalho, ou como diriam os capitalistas, o objetivo de produzir (novos) cidadãos, “acabou sempre implicado em novas e talvez mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo” (Moreira & Silva, 1994, p. 34). Essas formas de regulação e controle ficam claras para Apple (1994) quando se fala em adoção de um currículo e de um sistema de avaliação nacionais, como está ocorrendo no Bra-

sil (PCN, Saeb, Enem e Provão)<sup>3</sup>, onde devemos entender que por trás das justificativas educacionais para tal adoção existe uma sutil investida ideológica de um Estado comprometido com a ordem econômica neoliberal.

Ora, em tempos de *Estado mínimo*<sup>4</sup>, onde o dinheiro público deve ser prioritariamente desviado para interesses privados, onde o Estado deve reduzir drasticamente os investimentos em gastos sociais, a adoção de um “conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos” (Apple, 1994, p. 63).

Termos como “qualidade total”, “modernização” da escola, “adequação” do ensino à competitividade do mercado internacional, mas principalmente pesquisas “práticas, utilitárias e produtivas” são palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação (Sindicato Nacional..., 1997). Parafraseando Chauí (1993) – em sua análise que trata do caso específico da universidade – os critérios de “produção” educacional não podem ser os mesmos da produção industrial, “pois os seus objetivos de trabalho são diferentes e regidos por lógicas, práticas e finalidades diferentes” (p. 19).

Na verdade, a discussão sobre currículo é muito mais complexa do que possa nos parecer a uma primeira avaliação mais superficial do problema. Mesmo que o professor adquira uma consciência crítica e entenda o currículo como uma *tradição seletiva* e a “escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um

3. Saeb – exame aplicado a cada dois anos da 4ª à 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio tanto de escolas públicas quanto de particulares; Enem – destinado a alunos que concluíram o ensino médio, não sendo obrigatório; [ex-]Provão – o Exame Nacional de Curso avalia anualmente escolas e formandos de cursos universitários e tem caráter obrigatório (Fonte: *Almanaque Abril 2000* – Brasil).

4. Um Estado mínimo é o Estado ideal para o neoliberalismo: “sem nenhuma interferência na estrutura econômica, na esfera da produção, e sem nenhuma função reguladora” (Sodré, 1995, p. 26).

aluno concreto, inserido num contexto de relações sociais” (Luckesi, 1994, p. 64), ainda assim poderá estar cometendo um considerável equívoco se essa “transmissão dos conteúdos” estiver atrelada prioritariamente ao conteúdo oficial. O equívoco está justamente no fato de ele tentar relativizar o conteúdo curricular oficial, pois com isso parte-se de pressupostos não comprovados<sup>5</sup> de que as disciplinas que compõem o que chamamos de currículo são as mais importantes áreas de conhecimento, e por isso devem ser aprendidas por todos.

Para Moreira & Silva (1994), a desconstrução da organização curricular existente deve passar necessariamente pelo movimento de “reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais” (p. 32). Karl Popper (1902-1994), um dos mais influentes filósofos da ciência contemporânea, em um pronunciamento sobre a natureza dos problemas filosóficos, elucida muito bem essa questão curricular ao afirmar que

[...] a idéia de que a física, a biologia e a arqueologia existem por si mesmas, como campos de estudo ou “disciplinas” distinguíveis entre si pela matéria que investigam, parece-me resíduo da época em que se acreditava que qualquer teoria precisava partir de uma definição do seu próprio conteúdo. Na verdade não é possível distinguir disciplinas em função da matéria de que tratam; elas se distinguem umas das outras em parte por razões históricas e de conveniência administrativa – como a organização do ensino e do corpo docente – em parte as teorias que formulamos para solucionar nossos problemas têm a tendência de se desenvolver sob a forma de sistemas unificados (Popper, 1980, p. 96).

Portanto, apesar de entender o conteúdo curricular como uma *tradição seletiva*, muitos professores não percebem que a obrigatoriedade ou não de se ensinar determinadas disci-

5. Segundo Japiassu (1975, p. 27), por mais científico que seja um determinado conhecimento ele “participa das vicissitudes da ação social. Não há ciência absolutamente isenta de valorações e de ideologias”.

plinas em detrimento de outras, em si, já parte de uma idéia preconcebida: a necessidade de organizar o conhecimento escolar através de disciplinas. A discussão sobre uma disciplina ser ou não ser obrigatória se dá a partir da existência da disciplina como uma verdade preestabelecida. Diante de toda a cultura universal acumulada, “quem” garante que português, matemática, educação física, história etc. representam o que se tem de mais importante para aprendermos na escola? “Quem montou” esse currículo, e a serviço de quem? Será que estamos esquecendo a lição dos chamados “críticos-reprodutivistas”<sup>6</sup>, para os quais, do ponto de vista oficial, o papel da escola é garantir sempre o “saber fazer” e o “saber comportar-se”? Segundo Morin (2000, p. 14), “a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”.

Com o exposto até o momento, verificamos a estreita relação entre escola e Estado, implícita na discussão sobre a questão curricular. Portanto, se queremos ir à raiz dessa questão – assumindo uma autêntica postura filosófica diante dos fenômenos educacionais – não devemos restringir nossa discussão à defesa de um “Estado de bem-estar social”, que se contraponha a um “Estado mínimo”, ou de um “Estado socialista” em oposição a um “Estado capitalista”. Mas um autêntico filosofar nos conduz primeiramente à reflexão sobre a necessidade ou não do próprio Estado. A própria teoria de Marx tinha como meta final exatamente “a extinção do Estado, que sempre é cooptado pelas classes dominantes. A função da ditadura do proletariado era acabar com o Estado burguês, e pavimentar o caminho para o comunismo, um sistema em que não haveria Estado” (Avena, 1999, p. 16).

Mas como pensar sobre a necessidade ou não do Estado, sem pensar sobre sua origem? É como tentar entender o homem, esquecendo-se que um dia ele foi criança. Numerosas

-----  
6. Cf. Luckesi, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

e variadas teorias (Teoria da supremacia de classe; teorias teológico-religiosas; teorias racionalistas) tentam explicar a origem do Estado, cometendo algumas contradições em suas premissas e/ou conclusões, pois a ciência não dispõe de elementos seguros para reconstituir a história das primeiras associações humanas. Por isso, afirmar que o Estado se origina necessariamente, por exemplo, da violência imposta por um grupo humano sobre outro não é recomendável. “Inegável que o Estado pode, muitas vezes, nascer da dominação imposta pela força, mas isso será sempre contingente, poderá ou não ocorrer. O que o cientista poderia afirmar com justiça, sem laborar em erro, seria que um dos modos de formação do Estado é a violência, a guerra” (Acquaviva, 1994, p. 12).

No entanto, apesar da recomendação anterior, entre as teorias que buscam esclarecer a formação do Estado, destaca-se a de Marx e Engels. Segundo Engels (1991, p. 199), “a força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada”. Para esses autores o Estado, assim como o poder político, são frutos da dominação econômica do homem pelo homem. Serve de instrumento de dominação de uma classe sobre outra, atuando como uma ordem coercitiva.

De acordo com essa perspectiva,

[...] a produção do excedente trouxe consigo a propriedade privada: alguns elementos do grupo, apropriando-se do excedente comunal, puderam também controlar o intercâmbio comercial e, aos poucos, acumular uma riqueza que lhes permitiu imporem-se aos demais membros da comunidade como dirigentes. [...] A propriedade privada engendrou as desigualdades sociais, ou seja, surgiram as classes sociais e um poder, teoricamente colocado acima delas, como árbitro dos antagonismos e contradições latentes, mas que, na verdade, defendia a propriedade privada e mantinha o *status quo* social – esse poder era o Estado (Aquino, 1980, p. 72).

Assim, em relação à questão sobre a necessidade do Estado, podemos afirmar que “o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem

ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder” (Engels, 1991, p. 195).

Através desse modelo de organização do pensamento filosófico que adotamos para entender a educação física e a questão curricular, tentamos deixar claro que uma reflexão filosófica, para merecer essa designação, deve ter criticidade, radicalidade e totalidade. Muitas vezes “nos pretendemos” filósofos, mas não vamos à raiz dos problemas, e com isso partimos de determinado pressuposto sem questionar a própria legitimidade desse pressuposto. Segundo Soares (1990), “reflexão filosófica é como a raiz de uma planta que busca a *origem* na profundidade” (p. 20). Por isso, o conhecimento que não é radical, que não vai à raiz, à origem, é a manifestação de uma consciência ingênua.

No caso do tema deste capítulo, nosso esforço é no sentido de deixar evidente que o ensino de educação física não é um fato isolado, e por mais que ela fosse estudada assim (como fato destacado do seu contexto) não se chegaria a uma compreensão (visão total) do problema. Para haver essa compreensão é necessário incluir a educação física no *todo* (contexto) do qual ela faz parte. E esse *todo* é o próprio Estado e a organização econômica que o sustenta.

A própria dialética, enquanto o “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder, 1994, p. 8), tem como um de seus princípios que *tudo se relaciona*, assim, qualquer fenômeno, seja natural ou social, não pode ser explicado isoladamente, sem que levemos em conta sua gênese e causa, inserindo-o numa estrutura mais ampla de fatos que o abrange. Essa forma de perceber a realidade, em permanente transformação, onde o conhecimento se dá na interdependência entre as partes e o todo, e vice-versa, onde tudo se relaciona, e onde nada se explica isoladamente, nos dá a própria noção de movimento. Em seu sentido mais geral, o movimento “concebido como forma de existência, como atributo inerente à matéria, compreende todas as transformações e processos que se produzem no universo, desde as simples mudanças de lugar até a elaboração do pensamento” (Engels, 1976, p.

41). Dessa forma, toda a realidade que nos é acessível constitui um sistema, um conjunto de corpos que só pode ser adequadamente compreendida em sua complexidade.

Neste sentido, falar sobre possíveis soluções para a tão badalada “crise do sistema educacional brasileiro”, amparando-se em propostas aparentemente de “última geração” ou em discursos progressistas (como o construtivismo, os PCN, o Fundef, a bolsa-escola, a informática na educação, escola de tempo integral, projetos esportivos, educação para o trabalho e tantos outros discursos “modernistas”), em suma, mudando-se os discursos, mas não se alterando nossas concepções sobre o “para que a educação?”, atende apenas a interesses reformatórios da sociedade capitalista.

Na verdade, uma parcela considerável dos professores progressistas<sup>7</sup> com seus discursos revolucionários, componentes que são das camadas médias, não quer abrir mão de suas conquistas materiais, conseguidas com seu “esforço pessoal” (no máximo, o que se admite é uma melhoria para “todos” desde que não percam seus próprios privilégios já conquistados). Cabe ressaltar que a identificação dos professores com a classe média parece ser uma inferência coerente, já que

[...] a identificação do professorado com o operariado é mais metafórica do que real. Enquanto os operários perderam o controle sobre sua prática produtiva, [...] os professores continuam tendo [...] uma importante fatia de controle sobre o seu trabalho, o que exigiria deles uma postura consciente e conseqüente a respeito dos efeitos nos alunos do ensino que ministram, coisa que o operário não pode fazer com relação ao seu trabalho... (Cunha, 1992, p. 16).

Se uma casa está repleta de rachaduras e vazamentos, não adianta ficarmos fazendo pequenos consertos “aqui e ali”, pois esses remendos serão apenas paliativos. É necessário que se derrube a casa velha, e em seu lugar se construa outra, com uma nova estrutura. Portanto, como acreditar na

7. “O termo ‘progressista’ [...] é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (Luckesi, 1994, p. 63).

construção de uma sociedade diferente da que temos, utilizando velhas estruturas? É possível acreditar na construção de uma educação física que colabore com uma revolução social sem questionar as raízes mais profundas da própria educação?

Mas essa constatação de que os professores não são tão progressistas como alegam ser, não é nenhuma novidade, pois Marx já havia nos alertado que as camadas médias

[...] combatem a burguesia para salvar da ruína sua própria existência como camadas médias. Não são portanto revolucionárias, mas conservadoras. Mais ainda, são reacionárias, pois procuram fazer retroceder a roda da história. Quando se tornam revolucionárias, é em consequência de sua iminente passagem para o proletariado; defendem então seus interesses futuros, não seus interesses presentes, abandonando seu próprio ponto de vista pelo do proletariado (Marx & Engels, 1993, p. 76).

Seguindo em sentido inverso ao proposto pela reflexão filosófica, tanto a teoria como a prática desses professores “pseudoprogressistas” são incoerentes com um discurso que vise a construção de uma nova sociedade, pautada numa “ética universal”<sup>8</sup>, contrária às “éticas condicionadas” pelos diversos grupos que se intercalam, ao longo da história do homem, na categoria de exploradores. Na verdade, a prática desses professores não é radical a ponto de romper com suas mais arraigadas certezas; não vai à raiz da origem de seus valores e fundamentos, e com isso, não tem condições de realmente mudar o *status quo* burguês, questio-

-----

8. Apesar da ética fundar-se metafisicamente em um conjunto de regras de condutas consideradas como universalmente válidas, mesmo correndo o risco de sermos redundantes, queremos designar por ética universal – a única capaz de romper com o utilitarismo burguês – aquela que se funda em princípios tais como: “o que não desejas para ti não o faças para os outros” (Confúcio); “tudo o que vós quereis que os homens vos façam, fazei-o também vós a eles” (Jesus); “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant). Nesta perspectiva ética, não restringimos essas sentenças morais ao interior de um grupo apenas (a classe dominante ou a classe trabalhadora), pois elas só têm um efeito realmente social na medida em que ultrapassam os “limites” das classes e dos partidos.

nar a organização da economia, a existência do Estado, e até mesmo, a necessidade da escola...!

### Palavras finais

Mesmo após tudo o que falamos até agora, não foi nossa pretensão elaborar respostas definitivas às questões levantadas ao longo do texto, mas tivemos por principal objetivo levantar dúvidas onde até então havia muitas certezas, abalar estruturas mentais que se apresentavam como “verdades naturais”, mas principalmente, deixar claro o que entendemos por filosofia e sua aplicação à educação física. Com isso, procuramos incentivar o “pensar” de forma radical, a reflexão, a fim de desmistificarmos a crença de que o Estado é neutro, de que o Estado é um “mal necessário”, de que a escola é redentora e/ou essencial para a vida em sociedade, de que as disciplinas do currículo representam o que se tem de mais importante para aprendermos na escola, ou ainda, de que sem educadores profissionais voltaríamos à barbárie...!

Na verdade, tentamos induzir o leitor a um certo grau de ceticismo. Não um ceticismo radical, imobilizador, que se contradiz ao se afirmar, pois, para concluir que *toda verdade é impossível e a verdade é inacessível*, já está apresentando uma certeza com valor de verdade. Mas um ceticismo “saúdável”, que se aproxima da própria etimologia do termo em questão. O vocábulo grego *skeptikós* significa “que observa”, “que considera”, sendo assim, o cético é aquele que de tanto observar e considerar conclui ou pela impossibilidade do conhecimento (nos casos mais radicais) ou pela suspensão provisória de qualquer juízo (nas tendências moderadas). E é neste segundo sentido que se encaminha uma pequena dose de ceticismo, latente em nosso trabalho, um ceticismo que mesmo reconhecendo os limites para a apreensão da verdade, ou sabendo ser impossível encontrarmos a certeza, não abandona a busca por proposições cada vez mais verossímeis. “Na história da filosofia, [...] o ceticismo mantém desperto o sentimento do problema. Crava o agulhão da dúvida no peito do filósofo, fazendo que este não se aquiete diante das soluções já dadas a um problema, mas continue lutando por soluções novas e mais profundas” (Hessen, 2000, p. 36).

Na tentativa de refletir sobre a educação física e seu ensino numa economia capitalista, não poderíamos deixar de fazer referência a Karl Jaspers (1965), para quem

[...] a autocomplacência burguesa, os convencionalismos, o hábito de considerar o bem-estar material como razão suficiente de vida, o hábito de só apreciar a ciência em função de sua utilidade técnica, ilimitado desejo de poder, a bonomia dos políticos, o fanatismo das ideologias, a aspiração a um nome literário – tudo isto proclama a antifilosofia (p. 139).

Em contrapartida, “a filosofia busca a verdade nas múltiplas significações do ser verdadeiro [...]. Busca, mas não possui o significado e substância da verdade única” (p. 140), ou seja, a filosofia é a constante busca da verdade, não a sua posse definitiva. Fazer filosofia é um constante caminhar, onde as perguntas são mais importantes que as respostas, pois cada resposta abre espaço para uma nova pergunta.

Portanto, com nossa reflexão procuramos apenas fazer uma certa pressão, para que isso nos obrigasse a buscar novas respostas a velhos questionamentos. Se o Estado nem sempre existiu, será que ele precisa existir para sempre? Por que todas as alternativas que pensamos para melhorar a sociedade necessariamente passam pela manutenção da escola e/ou do Estado, ou de qualquer instituição já solidamente estabelecida? Por que não podemos pensar em soluções realmente inovadoras? Será que é pelo fato de acharmos que se a escola acabar, nós professores ficaremos sem emprego? Mas quando surge esse medo, onde fica o discurso revolucionário dos professores progressistas? Não seria possível uma sociedade sem escola e sem Estado? Na verdade, aqueles que têm medo de se fazerem perguntas radicais como estas, não estão fazendo filosofia, mas pelo contrário, se afastando dela.

### Leitura complementar

a) “Posto que a filosofia é a ciência que nos ensina a viver e que a infância como as outras idades dela pode tirar ensinamentos, por que motivo não a comunicaremos?

‘Enquanto úmida, a argila é mole; apressemo-nos, e que a roda ágil em girando a modele’. Ensinam-nos a viver quando passada a vida. Centenas de estudantes contraem doenças venéreas antes de chegarem a aprender o que Aristóteles diz da temperança. Cícero afirmava que, embora vivesse duas vidas de homem, não gastaria tempo em ler os poetas líricos; os disputadores de nossos dias são muito mais desoladoramente inúteis. Nosso jovem tem mais pressa: não deve ficar entregue aos pedagogos senão até aos quinze ou dezesseis anos; o resto é da ação. Empregue-se, pois, esse tempo que é curto no ensino do necessário. Deixem-se de lado todas as árduas sutilezas da dialética, ilusórias e sem efeito sobre a vida; tomem-se os mais singelos preceitos da filosofia, escolham-nos com cuidado e tratem-nos bem: são mais simples de entender que um conto de Boccaccio. Uma criança os aprende, ao sair da ama, mais facilmente do que a ler e escrever. A filosofia tem regras para os recém-nascidos como para os decrepitos. [...] ‘Buscai nela (a filosofia), jovens e velhos, um objetivo para vosso espírito; um viático para quando tiverdes encanecido’. É o que diz Epicuro no início de sua carta a Meneceu: ‘Por moço que seja, que ninguém se recuse a praticar a filosofia, e que os velhos não se cansem dela’. Quem procede de outro modo parece dizer que ainda não é tempo de viver feliz, ou que já o não é”.

Extraído de: Montaigne, Michel de. *Ensaíos*. São Paulo: Abril, 1980, p. 83 [Coleção Os pensadores – Trad. Sérgio Milliet].

b) “339 – Posso conceber um homem sem mãos, pés, cabeça (pois só a experiência nos ensina que a cabeça é mais necessária do que os pés); mas não posso conceber o homem sem pensamento: seria uma pedra ou um animal. 340 – A máquina aritmética produz efeitos que se aproximam mais do pensamento do que tudo o que fazem os animais; mas não faz nada que possa levar-nos a dizer que tem vontade como os animais. [...] 342 – Se um animal fizesse por espírito o que faz por instinto, se falasse por espírito o que fala por instinto, para a caça ou para avisar seu camarada de que a presa se encontrou ou se perdeu, falaria igualmente para dizer coisas em que entrasse mais afeição, como, por exemplo:

'roa essa corda que me fere e que eu não posso alcançar'. 343 – O bico do papagaio, que ele limpa embora esteja limpo. 344 – Instinto e razão, marcas de duas naturezas. 345 – A razão manda em nós muito mais imperativamente do que um amo, pois desobedecendo a um somos infelizes e, à outra, somos tolos. 346 – O pensamento faz a grandeza do homem. 347 – O homem não passa de um caniço, o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante. Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água bastam para matá-lo. Mas, mesmo que o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que quem o mata, porque sabe que morre e a vantagem que o universo tem sobre ele; o universo desconhece tudo isso. Toda nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. Daí é que é preciso nos elevarmos, e não do espaço e da duração, que não poderíamos preencher. Trabalhem, pois, para bem pensar; eis o princípio da moral”.

Extraído de: Pascal, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Abril, 1979, p. 123-124 [Coleção Os pensadores – Trad. Sérgio Milliet].

c) “11 – Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo*”.

Extraído de: Marx, Karl. *Teses contra Feuerbach*. São Paulo: Abril, 1978, p. 53 [Coleção Os Pensadores – Trad. José Arthur Giannotti].

### Indicações para leitura

COMTE-SPONVILLE, André. *Apresentação da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [Trad. Eduardo Brandão].

HELPER, Inácio *et al.* (org.). *O que é filosofia?* São Leopoldo: Univ. do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

LAW, Stephen. *Os arquivos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [Trad. Marina Appenzeller].

NAGEL, Thomas. *Uma breve introdução à filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [Trad. Silvana Vieira].