

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO SOCIAL - PPGTDS

LEON RAMYSSÉS VIEIRA DIAS

TÉCNICA E POLÍTICA NA OBRA DE VITOR MARINHO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-
EPISTEMOLÓGICA

RIO DE JANEIRO – RJ

2018

Leon Ramyssés Vieira Dias

TÉCNICA E POLÍTICA NA OBRA DE VITOR MARINHO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-
EPISTEMOLÓGICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica

Orientador: Prof. Dr. André Malina

Rio de Janeiro – RJ

2018

CIP - Catalogação na Publicação

D541t Dias, Leon Ramyssés Vieira
 Técnica e política na obra de Vitor Marinho: uma
 análise teórico-epistemológica / Leon Ramyssés Vieira
 Dias. -- Rio de Janeiro, 2018.
 220 f.

 Orientador: André Malina.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o
 Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em
 Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2018.

 1. Técnica. 2. Política. 3. Vitor Marinho. 4.
 Teoria. 5. Epistemologia. I. Malina, André, orient.
 II. Título.

Leon Ramyssés Vieira Dias

TÉCNICA E POLÍTICA NA OBRA DE VITOR MARINHO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-
EPISTEMOLÓGICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica

Aprovada em 17 de abril de 2018.

Prof. Dr. André Malina (Orientador) – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Ângela Celeste Barreto de Azevedo – UFRJ

Prof. Dr. Marcelo Ribeiro de Castro - UUV

Prof. Dr. Silvio de Cássio Costa Telles – UFRJ

Prof. Dr. Antonio Claudio Gomez de Sousa – UFRJ/UERJ (Suplente)
Prof. Dr. Efrain Maciel e Silva – UFG (Suplente)

***Dedico essa Dissertação a todos da minha
família, em especial, meus pais, Rosane e
Jorge, fundamentais para que eu chegasse até
aqui. A vocês todo o meu amor.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Rosane e Jorge, por toda a dedicação, carinho e amor. Minha base em todos os momentos. Muito obrigado por possibilitaram a realização desse sonho!

Aos demais membros da família pelo incentivo.

A Aline, amiga e companheira. Agradeço pela compreensão, paciência e por estar ao meu lado nos momentos difíceis.

Ao professor André Malina, orientador e amigo, por me propiciar ricos momentos de aprendizagem.

À professora Ângela Azevedo por me incentivar a ingressar no mestrado ainda quando era minha orientadora na especialização em Pedagogia Crítica da Educação Física.

À banca examinadora (prof. Dr. Silvio Telles, prof. Dr. Marcelo de Castro, prof. Dr. Efraim Maciel e prof. Dr. Antonio Claudio) pela atenção e pelas contribuições na Dissertação.

Aos amigos da turma de 2016 do PPGTDS pelos bons momentos compartilhados.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa Vitor Marinho (GEPVM/UFRJ) pelos estudos e contribuições na Dissertação.

“Perante um obstáculo, a linha mais curta entre dois pontos pode ser uma curva.”

(Bertolt Brecht)

LISTA DE SIGLAS

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BM	Banco Mundial
EF	Educação Física
EsEFEX	Escola de Educação Física do Exército
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
MCP	Modo de Produção Capitalista
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PIB	Produto Interno Bruto

RESUMO

DIAS, Leon Ramyssés Vieira. Técnica e política na obra de Vitor Marinho: uma análise teórico-epistemológica. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

As produções dos intelectuais da Educação Física ajudam a compreender as diferentes maneiras de pensá-la, bem como as concepções presentes na área ao longo da história. O estudo dessas produções também é importante para entender um pouco mais sobre esses intelectuais, como a visão de homem e mundo presente em suas obras. Na década de 1980, o Brasil passava por um processo de ressignificações e de luta pela democracia. Esse cenário se expandiu por diversas áreas da sociedade, permeando também a Educação Física. Um dos intelectuais responsáveis por introduzir o pensamento crítico na área foi Vitor Marinho que, junto a outros intelectuais, promoveu a quebra de alguns paradigmas atrelados a concepção biologicista e militarista da Educação Física. Vitor Marinho compreende a necessidade do ensino da técnica nas aulas, mas sem que o professor deixe a fundamentação política de sua prática. Partindo da concepção desse intelectual, o presente estudo tem como situação-problema compreender qual é o papel da técnica e da política nos textos de Vitor Marinho. O objetivo é analisar a obra do intelectual sob o prisma teórico-epistemológico. Para subsidiar a análise do estudo nos apropriamos do referencial teórico de recorte crítico e marxista. O tratamento dos dados é de caráter qualitativo. Os dados referentes à concepção política de Vitor Marinho são embasados no conceito de política e de intelectual de Antonio Gramsci. Já a técnica e suas questões foram pensadas à luz de Álvaro Vieira Pinto. A análise epistemológica da obra de Vitor Marinho nos permitiu verificar a ruptura da corrente filosófica fenomenológica de pensamento para o materialismo histórico-dialético. A partir dessa ruptura, comparamos como a técnica e a política se manifestam na obra de Vitor, além de outros elementos como a concepção de homem, de mundo e de ensino. Verificou-se que: 1) a mudança teórico-epistemológica é essencial para compreender como a técnica e a política se manifestam na obra de Vitor Marinho; 2) a técnica e a política no pensamento do autor se aproximam da concepção de

politecnia; 3) a concepção técnico-pedagógica de Vitor não muda com a mudança de referencial epistemológico, o que muda é o papel social que ela assume; 4) na perspectiva marxista, o debate sobre as questões políticas se aprofundam a medida que o debate sobre a técnica diminui; 5) o humanismo permeia toda a obra de Vitor Marinho, independente do momento teórico-epistemológico em que o autor se encontra.

Palavras-chave: Intelectuais; Vitor Marinho; Epistemologia.

ABSTRACT

DIAS, Leon Ramyssés Vieira. Technique and politics in Vitor Marinho's work: a theoretical-epistemological analysis. Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Master's in Technology for Social Development) - Technology Center, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The productions of the Intellectuals of Physical Education help to understand the different ways of thinking about, as well as the conceptions present in the area throughout history. The study of these productions is also important to understand a little more about these intellectuals, such as the vision of man and world present in their works. In the 1980s, Brazil was undergoing a process of re-signification and struggle for democracy. This scenario has expanded in several areas of society, also permeating Physical Education. One of the intellectuals responsible for introducing critical thinking in the area was Vitor Marinho, who, together with other intellectuals, promoted the breakdown of some paradigms linked to the biologicist and militaristic conception of Physical Education. Vitor Marinho understands the need of teaching the technique in class, but without the teacher leaving the political foundation of his practice. Based on the conception of this intellectual, the present study has as a problem situation to understand the role of technique and politics in the texts of Vitor Marinho. The objective is to analyze the work of the intellectual from the theoretical-epistemological point of view. In order to subsidize the analysis of the study we appropriate the theoretical framework of critical and Marxist cut. The treatment of the data is qualitative. The data regarding the political conception of Vitor Marinho are based on the concept of politics and intellectual of Antonio Gramsci. Already the technique and its questions were thought in the light of Alvaro Vieira Pinto. The epistemological analysis of Vitor Marinho's work allowed us to verify the rupture of the phenomenological philosophical current of thought for historical-dialectical materialism. From this rupture, we compare how technique and politics are manifested in Vitor's work, in addition to other elements such as the conception of man, world and teaching. It was verified that: 1) the theoretical-epistemological change is essential to understand how the technique and the politics are manifested

in the work of Vitor Marinho; 2) the technique and the politics in the author's thought approach the conception of polytechnics; 3) Vitor's technical-pedagogical conception does not change with the change of epistemological referential, what changes is the social role that it assumes; 4) from the Marxist perspective, the debate on political issues goes deeper as the debate on technique diminishes; 5) Humanism permeates the entire work of Vitor Marinho, regardless of the theoretical-epistemological moment in which the author finds himself.

Keywords: Intellectuals; Vitor Marinho; Epistemology

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 APRESENTAÇÃO	14
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	16
1.2.1 Panorama histórico da Educação Física no Brasil: produções, atores e acontecimento da década de 1930 até a década de 1970.....	16
1.2.2 A década de 1980 e o movimento renovador da Educação Física: a contribuição de Vitor Marinho	27
1.2.3 A técnica na Educação e no ensino da Educação Física	33
1.2.4 A formação política dos professores	43
1.3 FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA/PROBLEMA DE ESTUDO	52
1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	53
1.5 QUESTÕES A INVESTIGAR	53
1.6 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	53
1.7 METODOLOGIA	54
1.7.1 Passos da Pesquisa	57

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO	60
2.1 INTRODUÇÃO	60
2.2 FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO PENSAMENTO DE VITOR MARINHO: ÁLVARO VIEIRA PINTO E A TÉCNICA COMO UM ELEMENTO	60
2.2.1 O ponto de partida para o estudo da técnica.....	61
2.2.2 A Tecnologia como epistemologia da técnica	67
2.2.3 A Técnica	69
2.3 FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO PENSAMENTO DE VITOR MARINHO: O INTELLECTUAL DE GRAMSCI E A POLÍTICA.....	79
2.3.1 A Formação dos Intelectuais	79
2.3.2 Os Intelectuais e a Escola	83
2.3.3 O Princípio Educativo	88

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	94
3.1 SOBRE VITOR MARINHO	94
3.2 A EPISTEMOLOGIA DA OBRA DE VITOR MARINHO	96
3.2.1 introdução aos livros Educação Física Humanista e O que é Educação Física	98
3.2.2 Introdução ao livro Consenso e Conflito, Educação Física Brasileira	98
3.2.3 Introdução ao livro O Esporte Pode Tudo	100
3.3 DESCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES	101
3.3.1 Educação Física Humanista.....	101
3.3.2 O que é Educação Física	108
3.3.3 A categoria reprodução de Bourdieu e de Passeron	111
3.3.4 Educação Física: ideologia e contraideologia	113
3.3.5 Pedagogia do Esporte	114
3.3.6 Consenso e Conflito	115
3.3.7 Ideologia: pontos para reflexão	120
3.3.8 Um olhar para o futuro: perspectivas do ensino, pesquisa e pós- graduação em Educação Física, esporte e lazer no Brasil	123
3.3.9 A Educação Física não é um fim em si mesma	124
3.3.10 O Esporte Pode Tudo.....	125
3.3.11 Posfácio de O que é Educação Física.....	127
3.4 A TÉCNICA E A POLÍTICA: ELEMENTOS INDISSOCIÁVEIS?	130
3.4.1 O Pensamento Técnico-Pedagógico de Vitor Marinho.....	132
3.4.2 O Pensamento Político-Pedagógico de Vitor Marinho	160
3.4.3 A Concepção Politécnica do Pensamento Epistemológico de Vitor Marinho .	181
3.5 SÍNTESE: RETOMANDO OS ASPECTOS PRINCIPAIS DA ANÁLISE	187
3.6 A CRIAÇÃO DO ARTIGO “VITOR MARINHO DE OLIVEIRA” NA WIKIPÉDIA COMO PRODUTO DA DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL	195

CAPÍTULO IV

4 CONCLUSÃO	205
REFERÊNCIAS	213

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A Educação Física pode ser estudada e entendida por várias vertentes, não apenas no que diz respeito ao seu conceito, mas no que tange sua relevância social, os aspectos da sua formação e seu campo de atuação profissional. Os diferentes entendimentos sobre ela e as questões que a circundam são reflexos de diversas mudanças que ocorreram ao longo dos anos. Para compreendê-la nos dias de hoje torna-se necessário ir à história e resgatar os elementos que a constitui, buscando estabelecer relações com as determinações sócio-históricas para explicar os fenômenos contemporâneos. Assim, o recorte histórico escolhido para problematizar esse estudo, partindo dos anos 1930, não busca cobrir toda a história da Educação Física nesse período e nem criar uma linha do tempo, mas evidenciar alguns determinantes históricos que parecem fundamentais para entendermos o período de ressignificações da área, que se iniciou entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980. Esses fatos importantes para compreendermos o cenário atual da Educação Física no Brasil e como isso permeia os mais diversos campos das práticas sociais: ensino, formação, esporte e lazer.

Mesmo nas mais diferentes perspectivas a Educação Física sofreu grandes influências dos contextos políticos, econômicos e sociais de cada tempo histórico. Desse modo, a maneira de compreendê-la foi se modificando ou se reforçando conforme as mudanças na sociedade, independente da perspectiva que era associada a ela, seja como modalidade de ensino, como um segmento da medicina ou como uma prática social. Nesse sentido, Castellani Filho (2010) nos ajuda a pensar esse universo de mudanças no cenário da Educação Física.

Isto posto, passamos a admitir como verdadeira a premissa de ter sido de competência da Educação Física, ao longo de sua história, a representação de diversos papéis que, embora com significados próprios ao período em que se encontrava, corroboraram para definir-lhe uma considerável coerência na sequência de sua atuação na peça encenada (p.23).

As mudanças na Educação Física brasileira ao longo dos anos foram marcadas pela participação de importantes intelectuais que contribuíram para a área com suas produções. Muitas delas – livros, artigos, manuais, entre outros – ganharam grande projeção e foram responsáveis por nortear outras produções teóricas, bem como a própria prática de ensino da Educação Física na escola e em demais espaços. Algumas dessas produções de grande relevância influenciam na prática docente de professores até os dias de hoje. Esses intelectuais disseminam sua forma de compreender o homem e de enxergar o mundo a partir da sua concepção político-ideológica que pode se manifestar de forma consensual ou crítica. Devido ao impacto de seus pensamentos sobre a Educação Física, direcionados pela conjuntura histórica que estão inseridos e por sua militância na área, esses autores acabam por protagonizar momentos históricos de consolidação ou de ruptura. Nesse contexto, encontra-se Vitor Marinho de Oliveira¹ um importante intelectual da Educação Física brasileira, um dos protagonistas da principal época de modificações e de novos rumos da área, na década de 1980.

Vitor Marinho tem uma relevante obra no campo da Educação Física, além de também ter atuado com pesquisas na área da Educação com o objetivo de explicar os fenômenos da própria Educação Física. O autor produziu livros e artigos que ganharam notoriedade no país inteiro, abordando temas como: História da Educação Física, Sociologia da Educação Física, Educação Física Escolar e formação do profissional em Educação Física. Esses temas foram difundidos e debatidos, principalmente, em seus livros: *O que é Educação Física*, *Educação Física Humanista*, *Consenso e Conflito*, *Educação Física Brasileira* e *O Esporte Pode Tudo*, escritos pelo próprio e; *Fundamentos Pedagógico (Educação Física – vol2) – flexões e reflexões* e *História Oral aplicada a Educação Física*, que foi organizador.

Na década de 1980, Vitor Marinho, junto a outros intelectuais, trouxe para a área o debate sobre as questões ideológicas. Nesse período, o autor ressaltou a importância da Educação Física para as questões relacionadas à saúde e ao esporte, porém, afirmando que as questões de caráter político-ideológico quando

¹ Neste estudo, iremos nos referir à Vitor Marinho de Oliveira como Vitor Marinho – maneira pela qual o próprio se apresentava e como era utilizado por ela nas produções mais recentes – ou apenas como Vitor. No entanto, as referências utilizadas no texto seguem conforme foram publicadas pelas editoras e aparecem nos livros. Desse modo, faremos menção à Vitor Marinho, por vezes, como Oliveira seguido do ano de publicação do livro, por vezes, como Marinho seguido do ano.

negligenciadas pelos professores reforçavam a perspectiva tecnicista da prática docente. Desse modo, ao longo de sua trajetória intelectual materializada em produções, Vitor Marinho compreendia a necessidade de durante as aulas de Educação Física se combinar a técnica² com os fundamentos pedagógicos e político. Essa proposta tem como finalidade perceber qualquer fenômeno social e estabelecer relações com todas as possíveis determinações, sejam elas de caráter social, político, econômico e cultural.

O pensamento de Vitor Marinho ainda influencia professores e estudiosos da Educação Física em todo o Brasil. As perspectivas apontadas por ele nos ajudam a pensar em uma Educação Física crítica, humanista e transformadora a partir da problematização dos seus conteúdos. Desse modo, analisar a obra do autor torna-se necessário para resolver o problema de estudo presente nesta pesquisa: *Qual o papel da técnica e da política nos textos de Vitor Marinho?*

Diante do exposto, para o desenvolvimento da problematização do estudo serão abordados os aspectos históricos da Educação Física no Brasil, partindo da década de 1930 e relacionando com os principais intelectuais da época, bem como evidenciando a contribuição desses intelectuais para pensar a área. Também será abordado o contexto sociopolítico da década de 1980 e o surgimento do movimento renovador da Educação Física, evidenciando a figura e a contribuição de Vitor Marinho. Por último, será evidenciado como está presente o debate sobre a técnica e a política na Educação Física brasileira.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

1.2.1 Panorama histórico da Educação Física no Brasil: produções, atores e acontecimento da década de 1930 até a década de 1970

Quando o debate em questão trata a história e as transformações da Educação Física, nota-se que no Brasil existem livros que foram e ainda são

2 A técnica pode ser entendida como “noção de artes, habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219) e por isso é coetânea do homem, oferecendo-lhe subsídios teóricos e operacionais para a realização de determinada ação. Observa-se a técnica como componente essencial para a ação humana, permeando diversos campos da sociedade como o trabalho e também em elementos da sociabilidade humana – como o ensino e de fruição, o esporte e o lazer. Por isso, discutir a técnica mostra-se relevante para compreender relações sociais presentes na sociedade contemporânea.

relevantes, tanto quando o assunto Educação Física no cenário nacional quanto no mundo. Entre as obras que trouxeram grandes contribuições em suas épocas e que marcaram o cenário da Educação Física brasileira, podemos destacar: *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil* (1952), de Inezil Penna Marinho; *História Geral da Educação Física* (1953), de Aluísio Ramos Accioly e Inezil Penna Marinho; *Da Educação Física* (1960), de Fernando de Azevedo; *Introdução à Sociologia dos Desportos* (1970), de João Lyra Filho, entre outros

Nas obras supracitadas, os autores abordam as questões da Educação Física, partindo de um resgate histórico para contextualizar com as próprias questões de seu tempo. Muitas dessas produções abordam temas recorrentes na área. Isso ilustra como os debates em torno da Educação Física são constantemente pensados e repensados, escritos e reescritos. Os autores podem apresentar diferentes formas de compreender não só a Educação Física, mas também o homem e o mundo, dependendo do contexto sócio-histórico que estão inseridos.

Melo (1997) busca compreender a forma que os estudos publicados na área da Educação Física têm sido estruturados e desenvolvidos no decorrer dos tempos. O autor observa que, em especial, isso acontece pelo olhar histórico e pela abordagem ao esporte. A fase embrionária dos estudos em Educação Física, assim denominada por ele, foi uma fase onde a produção nacional era pequena e a utilização de livros importantes era notável. Destacam-se dessa época os livros de Laurentino Lopes Bonorino e colaboradores, pois foram os primeiros livros de história da Educação Física produzidos no cenário nacional, ainda em 1931, e também as contribuições de Fernando de Azevedo. Ambas produções adotaram perspectivas voltadas para os aspectos históricos da ginástica como elementos de educação do corpo e com ênfase nas abordagens de caráter mundial.

Fernando de Azevedo teve uma importante contribuição para a Educação Física no Brasil. No entanto, a perspectiva vinculada ao autor não é consenso entre os pesquisadores da área. Soares (2004) afirma que a obra de Fernando Azevedo mostra um denso referencial voltado para as Ciências Biológicas, especificamente nas medidas eugênicas e higienistas do povo. Já Melo (1997), afirma que Fernando Azevedo tem uma contribuição maior no cenário nacional da Educação Física porque buscava subsídios na história para fundamentar e defender seu ponto de

vista. Apesar das divergências os autores afirmam que Fernando de Azevedo defendia a utilização do método ginástico sueco e demonstrava resistências ao método alemão (MELO, 1997; SOARES, 2004).

No entanto, Castellani Filho (2010) aponta que no artigo denominado “O papel do professor moderno de Educação Física”, é clara a opção de Fernando de Azevedo pelo Método Francês, pautado em princípios anatômicos e fisiológicos que o profissional deve dominar. Essa ideia vai ao encontro das ideias de Soares (2004), pois para a autora:

O pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica, atravessa o pensamento pedagógico e *influência* fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil. O pensamento pedagógico representado por intelectuais como Fernando de Azevedo é bastante elucidativo desta afirmação (p.121-122).

Já para Melo (1997) há um forte caráter sociológico mais até que histórico na obra de Fernando de Azevedo ao apresentar a preocupação com o método. Conforme o autor:

A obra de AZEVEDO, que muitas vezes nem mesmo tem sido considerada como uma fonte possível para compreender o estudo da história, devido ao seu caráter sociológico pronunciado, lança as bases de uma abordagem historiográfica que, com idas e voltas, impregnará nossos estudos: a utilização bem restrita de fontes; um caráter 'militante', a história servindo para provar e legitimar algo já previamente estabelecido irreversivelmente; a preocupação central exacerbada com o levantamento de datas, nomes e fatos; uma história pautada única e exclusivamente na experiência de grandes expoentes; uma história que não busca uma periodização interna, preferindo se vincular a periodização política geral; uma história traçada superficialmente em longos períodos. De fato, pode-se considerar que no momento dessa produção a forte influência do positivismo ainda imperava, relegando à História uma função descritiva-factual. Os movimentos de redimensionamento dos estudos históricos, como a influência do marxismo e as propostas da Escola dos Annales, apenas eram embrionários no cenário mundial tanto mais no Brasil. Assim, de alguma forma é compreensível que sua obra estivesse adequada a tais padrões (p.4).

Essas entre outras produções da década de 1930 podem ser compreendidas pelo contexto histórico em que estavam inseridas. Soares (2004), nos ajuda a compreender qual era esse contexto. Para a autora, a história da Educação Física

no Brasil se confunde em muitos momentos com a história das instituições médicas e militares.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2008) afirma que a influência militarista e médica na Educação Física brasileira fica mais notável, principalmente, nas quatro primeiras décadas do século XX com a incorporação do Método Ginástico Francês pelas instituições militares. O autor afirma que isso se consolidou a partir do decreto que aprovou o “Regulamento de Instrução Física Militar”, refletindo essa concepção de Educação Física em diferentes campos sociais, sendo desenvolvido com mais força nas escolas. A introdução do chamado Método Francês, originário em Joinville-le-Point, foi trazido por militares franceses que vieram servir na Missão Militar Francesa e foi utilizado por mais de duas décadas. O método foi adotado nas Forças Armadas, se propagando com obrigatoriedade na esfera escolar, com previsão de durar até que não fosse criado um método nacional de Educação Física. Com a criação da Escola de Educação Física do Exército em 1933, aceitando a matrícula de professores civis, os moldes militares de educação se propagaram ainda mais na área. Nesse momento a Educação Física era compreendida como “o conjunto dos exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza” (p.57-58).

Para Castellani Filho (2010), o Brasil encarava grandes frustrações no campo da educação proveniente das reformas educacionais ocorridas ainda da década de 1920, nas quais a Educação se inseria nos textos legais, mas não era correspondida com a sua subsequente implementação. O autor afirma que não houve uma leitura correta da conjuntura sociopolítico-econômica existente que esclarecesse os determinantes que inviabilizavam a concretude e a manutenção das reformas. Segundo o autor:

[...] incapazes de fazerem uma leitura da conjuntura sociopolítico-econômica existente que lhes viabilizasse a compreensão dos determinantes da inconcretude das referidas reformas, desacorçados com os efeitos “práticos” da Reforma Francisco Campos (1931) - a primeira a nível nacional – naquilo que dizia respeito à obrigatoriedade da Educação Física no sistema escolar, nela prevista (previsão esta que valeu ao autor palavras elogiosas dos editores desse mesmo periódico, em editorial da edição de n. 5, abril/36), traduzia, enfim, o citado editorial (além da já nossa conhecida visão de Homem e do entendimento da íntima relação da Educação Física com a questão da eugenia da raça), o grau de expectativa e o nível de articulação desse segmento da categoria dos professores, em vista da

proximidade de uma nova reforma no campo da Educação (CASTELLANI FILHO, 2010, p.61).

Na década de 1930, a Educação Física apresentava uma sensível modificação em seu papel. Além da preocupação com o processo de eugenia da raça brasileira foram inseridas três novas frentes de atuação: a primeira com a preocupação em atuar na preparação dos cidadãos para enfrentar os perigos internos e externos, como o combate à frente comunista para a “manutenção da ordem política e econômica constituída”; a segunda com o intuito de preparar para o possível conflito bélico em nível mundial por conta da Segunda Guerra Mundial (1939-1945); e a terceira forma de atuação partindo da necessidade de adestrar os cidadãos e capacitá-los fisicamente para assegurar o processo de industrialização implantado no país. Para isso era necessária a manutenção e a recuperação da força de trabalho do “Homem brasileiro”. Com o desenvolvimento do capitalismo industrial – que viéra se consolidar e alcançar desenvolvimento pleno na década de 1950 – ocasionaram-se mudanças na base produtiva social: a agroexportação vinha sendo substituída pela lógica urbana-social em que o setor industrial queria ser o mais dinâmico da economia, gerando mudanças na Educação. A consequência disso foi que a política educacional carregou esse projeto ideológico do Estado Novo refletindo na área da Educação a exaltação da nacionalidade, os ensinamentos anticomunistas e a valorização do ensino profissional. (CASTELLANI FILHO, 2010).

Nesse mesmo período houve grande incentivo ao esporte, principalmente ao futebol que alcançou alto nível de popularidade a ponto de ser colocado como fenômeno social. A ginástica também começou a ser difundida e a popularizar-se através dos meios de comunicação em massa que incentivavam a praticá-la. Esse período corresponde à época de execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo, em que se procurava fazer com que a Educação Física funcionasse como um dos braços do Estado, mantendo a ordem social a partir a formação de corpos disciplinados (COLETIVO DE AUTORES, 2009). A partir dessa compreensão Oliveira (2008) expõe o papel da Educação Física no Estado Novo:

A Educação Física, por ocasião da implantação do Estado Novo, passa a servir como instrumento ideológico, como, de resto, tudo que pudesse servir ao mesmo fim. Pela primeira vez, a Educação Física aparece explicitamente numa Carta Constitucional (1937). Instituiu-se a “Juventude Brasileira”, onde

estavam inscritos compulsoriamente todos os estudantes. Foi um dos meios de divulgação do "nacionalismo" que impregnava os nossos governantes. Os "centros cívicos escolares" foram subprodutos daquela "Juventude". Nesses centros, a prática da Educação Física e a participação em comemorações e desfiles "cívicos" eram fundamentais para a consolidação da ditadura instalada (p.59).

A Carta Constitucional de 1937, em seu artigo 129, delegava ao Estado responsabilidade com o ensino profissional (que se materializaria com a Reforma Capanema, somente em 1942). Os cuidados com a formação de mão-de-obra adestrada e capacitada fisicamente eram a justificativa maior da presença da Educação Física no sistema oficial de ensino. No entanto, fora dele, sua ação era orientada para a manutenção e recuperação da força de trabalho do operariado, mas ocorria de forma distinta daquela. Segundo Castellani Filho (2010),

Atendia, assim, a Educação Física, fora do sistema oficial de ensino técnico-profissionalizante – aquele de responsabilidade direta do Estado – a necessidade de, através de sua ação, colaborar para que a extensão do controle sobre o trabalhador – tanto por parte das entidades patronais, quanto por parte do Estado, via Ministério do Trabalho –, se desse para além de seu tempo de trabalho, já por eles administrado, incorporando dessa maneira, às suas esferas de ação, tudo aquilo que girasse em torno da forma como o trabalhador viesse a ocupar o seu tempo de não trabalho, entendendo-se como tal tanto o tempo de recuperação da sua força de trabalho como também o seu tempo livre, expressão do tempo que lhe restava da adição do tempo de trabalho ao tempo de recuperação. O propósito de tal ação vincula-se à intenção de orientar a ocupação do tempo de não trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção (p.74).

Outro ponto relevante na história da Educação Física no Brasil pode ser observado em Azevedo (1999). Segundo a autora, na década de 1930 construiu-se uma aliança tácita entre médicos e militares para incluir a Educação Física como curso superior. Com isso começaram a funcionar os primeiros cursos de graduação superior da área em ambiente civil nos estados de Espírito Santo, Pará, São Paulo, Santa Catarina e Pernambuco, todos adotando rigidamente o chamado Método Francês e omitindo o ensino de qualquer outro método. No entanto, o primeiro curso de graduação em Educação Física foi criado em 1939, junto à criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), no Rio de Janeiro, integrada à Universidade do Brasil – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse curso possuía um corpo docente eminentemente constituído por militares, médicos e

professores que foram formados ou orientados didaticamente pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx). A ENEFD por ser a primeira a oferecer o curso de Educação Física serviu como molde para a criação dos cursos de graduação que surgiram depois dela. Alguns de seus elementos podiam ser notados em cursos de outras universidades, como currículo, estrutura, método de ensino etc.

No que tange as publicações na década de 1940, inicia-se uma fase de maior preocupação e produção de estudos históricos na Educação Física brasileira. Um dos principais responsáveis por isso é Inezil Penna Marinho. Para Melo (1997) a obra de Inezil Penna Marinho não significou uma ruptura com a fase anterior (a fase embrionária de estudos em EF), mas que é possível notar uma sensível diferença, principalmente com a abordagem historiográfica e profundidade teórica. Nessa década, Inezil Penna Marinho lança o livro intitulado *Contribuições para a História da Educação Física e dos Desportos no Brasil* (mas é nos meados de 1952/53 que o autor produz a base de sua mais extensa e famosa obra: *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*). Conforme Castellani Filho (2010):

Se não bastasse tal constatação para nos motivar a contrapor à visão oficial uma outra, explicita-se ainda um outro aspecto relevante: a concepção de História da Educação Física, dominante nos seus bancos acadêmicos, gerada no início da década de 1940. O professor Inezil, autor de vasta obra na área da Educação Física, incursionou pela primeira vez pelos caminhos de sua história, no ano de 1943, quando publicou sua *Contribuição para a história da educação física no Brasil* (p.15).

Melo (1997) explica as diferenças dessa segunda fase da produção da Educação Física brasileira para a primeira, junto da importância de Inezil Penna Marinho:

Suas diferenças começam na sua preocupação central com a história da Educação Física e do Esporte no Brasil, até então pouco abordada em estudos que preferiam uma abordagem mundial mais ampla; e passam pela sua incrível erudição e preparação teórica, que o leva, por exemplo, a utilização de fontes mais diversificadas: leis, teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e de Pernambuco (além da Faculdade de Direito), livros pioneiros relacionados à área de Educação Física e Esportes, súmulas e resultados de competições esportivas, jornais e outros periódicos, livros sobre a História do Brasil, entre outras. Embora apresente claras diferenças, algumas similaridades com a fase anterior ainda são observáveis: a periodização ainda é exterior ao objeto de estudo, isto é, ligada a periodização política nacional; suas obras ainda são um

levantamento de datas, fatos e nomes, apresentados sequencialmente, ano após ano, sem uma preocupação maior com a análise crítica deste material; continua a apresentar uma 'história oficial', onde os expoentes recebem lugar de privilégio absoluto (p.6).

Referente aos acontecimentos históricos, ainda no começo da década de 1940, a Educação Física foi contemplada em todos os documentos legais como matéria obrigatória a ser oferecida pelas escolas, sendo obrigatória a todos alunos até 21 anos de idade como forma dos jovens cumprirem com “seus deveres com a economia”. Assim, em 30 de janeiro 1942, por intermédio da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei n. 4.073 – a Educação Física tornava-se obrigatória naquela modalidade de ensino e, quase dois anos depois, em 28 de dezembro de 1943, chegava aos cursos comerciais (CASTELLANI FILHO, 2010).

Na década de 1950, já terminada a Segunda Guerra Mundial e derrubado o Estado Novo, a ENEFD teve grande importância na formação de professores da área, por liderar a iniciativa da construção curricular influenciando as ações das unidades federativas e com isso, dando uniformidade aos demais currículos das escolas de formação de professores em Educação Física do Brasil. Nesse período, o pensamento liberal sustentava as concepções da Educação Física buscando estabelecer relações com a Pedagogia. O esporte passou a ganhar mais espaço nas aulas e foi introduzido o Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas (ALBUQUERQUE, 2009; BRASIL, 1997).

Elaborado ainda na década de 1940 por professores do *Institut National des Sports*, na França, o Método Desportivo Generalizado só ganhou notoriedade no Brasil na década de 1950. Esse método tinha por preceito a educação integral de jovens e adultos através de jogos e atividades desportivas, tonando-se base teórico-metodológica para a Educação Física brasileira neste período. Segundo Cunha (2014), foram estabelecidos quatro princípios fundamentais na aplicação desta metodologia: 1) Educação Física para todos; 2) Educação Física orientada; 3) prevenção do mal; 4) aproveitamento das horas livres. O método pressupõe que os exercícios físicos executados até então por obrigação no ambiente escolar

passariam a ser realizados por prazer, pois seriam levados em consideração as experiências, as necessidades e os interesses dos alunos.

No Brasil, um dos principais difusores do Método Desportivo Generalizado foi o professor Auguste Listello, que também figura com um dos autores do método. Em obras sobre os métodos em Educação Física no Brasil publicadas por Inezil Penna Marinho e Alfredo Gomes de Faria Jr, entre 1950 e 1960, os autores descrevem a Educação Física Desportiva Generalizada como um importante método que visa o desenvolvimento integral dos alunos através de formas de trabalho coletivas (CUNHA, 2014).

A contribuição de Inezil Penna Marinho para o estudo da Educação Física manteve-se forte e estendeu-se até o final da década de 1960, em que suas obras eram bastante utilizadas por estudiosos na área. Segundo Albuquerque (2009), nesse período, acentua-se a contradição entre o modelo econômico e a ideologia política vigente devido à entrada do capital e das empresas estrangeiras no Brasil. Enquanto a ideologia política buscava fortalecer o modelo nacionalista e o fortalecimento das industriais nacionais, a abertura para as empresas do exterior seria necessária para a estabilidade econômica. O golpe civil-militar resolveu essa contradição, ajustando a ideologia política aos interesses do modelo econômico.

Em 1964, mais exatamente no primeiro dia do mês de abril, o Brasil passou por um golpe que feriu o processo democrático do país. As primeiras medidas adotadas pelo Regime Militar foram duras: as lideranças políticas e sindicais foram presas, parlamentares cassados, militantes políticos exilados. Os partidos políticos existentes foram fechados e dois novos foram criados, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Além disso, o governo militar editou os Atos Institucionais, tornando legal o que até então era ilegal e arbitrário (ARAÚJO *et al*, 2013). O modelo do Regime Militar apoiou a entrada de empresas estrangeiras no Brasil e com uma nova legislação educacional se adaptou pra isso. A inspiração liberal que embasava a Lei 4.024/61 foi substituída pela tendência tecnicista das Leis 5.540/68 e 5.692/71. O ensino passou a ser visto como uma maneira de formar mão-de-obra qualificada, resultando em maior difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) a partir dessas leis “a

educação física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno” (BRASIL, 1997; p.20).

Neste período, próximo ao início da década de 1970, os princípios do esporte foram observados nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que serviam como reordenamento da Educação Física no âmbito escolar. Os pressupostos dessa pedagogia estavam embasados na neutralidade científica e eram advogados nos princípios da pedagogia tecnicista (COLETIVO DE AUTORES, 2009). O Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolvem e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1997, p.21).

Nesse período, a Educação Física ainda era voltada para o prisma da aptidão física, tanto na organização das suas atividades quanto em seu controle e avaliação. Cabia agora, a iniciação esportiva a partir da quinta série com o objetivo de descobrir novos talentos para participar das competições internacionais para representar a pátria. Assim,

o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (BRASIL, 1997, p.21).

A Educação Física também teve papel fundamental na manutenção da “ordem e do progresso” na década de 1970. O governo militar apostou na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo; na segurança nacional, tanto na formação de um exército jovem, forte e saudável, quanto na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas; investimento na integração nacional. Conforme o PCN (BRASIL, 1997)

as atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre

esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970 (p.21).

A Educação Física refletia em sua organização e em sua prática o modo de produção industrial vigente, pois tudo era feito com base na técnica e na ciência. A partir de 1970, a produção de pesquisa na Educação Física esteve, prioritariamente, vinculada às ciências biológicas e exatas, refletindo na concepção de formação de professores. Assim, desenvolveram-se laboratórios de fisiologia, principalmente, nas universidades para estudar os seres humanos a partir de suas capacidades físicas. Nessa perspectiva, essa concepção propiciou uma formação acadêmica que levou os professores de Educação Física escolar a assumir um papel de treinadores ou técnicos desportivos.

Através da história é possível visualizar as diferentes concepções de Educação Física e suas correntes filosóficas. Apesar disso, é necessário tomar cuidado ao tentar demarcar essa trajetória, principalmente, para não serem feitas análises estanques, sem estabelecer as relações entre o tempo histórico e a Educação Física de forma coerente, desconsiderando fatos importantes. É o que Malina (2016) observa na publicação de Ghiraldelli Júnior em 1988. Segundo o autor, Ghiraldelli Júnior tentou aplicar a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos através da história, abordando as diferentes concepções de Educação Física e suas respectivas filosofias. Desse modo, Ghiraldelli Júnior observou cinco tendências da Educação Física no Brasil: Higienista (até 1930); Militarista (1930-1945); Pedagogicista (1945-1964); Competitivistista (pós-64); e a que denominou de Popular, que existe sem uma teorização formal. Em sua essência, a concepção Popular é mais abrangente, pois historicamente se desenvolveu com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante.

A concepção de Educação Física Popular e sua filosofia estariam inseridas num marco de lutas de classes, ligadas ao Movimento Operário e Popular que ocorria no Brasil, ganhando corpo no fim dos anos 1920 e reforçado no breve período em que tal movimento não esteve na clandestinidade, após o fim do Estado Novo, período ditatorial governado por Getúlio Vargas (1937-1945). O autor apontou o professor de EF como um intelectual e demonstrou indicativos para o entendimento de uma EF Crítico-Social dos conteúdos (MALINA, 2016, p.86).

Apesar de quase um século depois, as concepções encontradas a partir da década de 1930 ainda estão presentes no cenário nacional da Educação Física. É possível observar o papel da Educação Física na manutenção da hegemonia do Estado apresentando suas concepções eugenistas e higienistas, voltada para a preparação física dos corpos para o mundo do trabalho. As práticas pedagógicas tecnicistas que podem ser observadas na Educação pouco fazem pensar, à medida que reforçam as capacidades manuais para o imediatismo da sociedade contemporânea em detrimento das capacidades intelectuais. Ainda, observa-se a aposta no esporte para a formação e a propagação da imagem de um país desenvolvido, forte e atuante no mundo.

No entanto, essas concepções apesar de hegemônicas não são únicas na Educação Física. A luta pelo poder³ está presente em todas as esferas da sociedade, tendo os intelectuais uma importante participação numa visão contra-hegemônica e na elaboração de suas propostas. É o que acontece na Educação Física na década de 1980 quando surge uma corrente progressista na área, apontando para a quebra dos paradigmas presentes na Educação Física e propondo uma nova maneira de compreender os fenômenos relacionados a ela. Esse período de tempo nos ajuda a compreender o pensamento contra-hegemônico da Educação Física e os determinantes históricos desse processo.

1.2.2 A década de 1980 e o movimento renovador da Educação Física: a contribuição de Vitor Marinho

No final da década de 1970, início da década de 1980, o Brasil ficou marcado pela ascensão dos movimentos sociais e sindicais. Os atores políticos desse período tinham como objetivo principal o combate à ditadura civil-militar, a partir da construção de um projeto que expandisse a ideia de cidadania e aprofundasse a democracia. Segundo Martins *et al* (2014), nessa época a concepção de cidadania forjada pelos movimentos sociais

3 A luta pelo poder a qual nos referimos, é o que Antonio Gramsci chama luta pela hegemonia. Nela, os intelectuais têm papéis fundamentais, como organizar a cultura, defender os interesses de determinada classe etc. A hegemonia é disputada pela classe dominante e a classe que se faz dominada, que se organizam no que Gramsci conceitua de blocos históricos. Nesses blocos, se instauram os valores e as ideias, sejam elas da classe dominante com os ideários hegemônicos, seja a classe dominada com sua proposta de sociedade contra hegemônica. Isso só é possível por conta do papel dos intelectuais.

teve como implicação analítica, em primeiro lugar, a compreensão de que essa é construída historicamente e, portanto, deve ser contextualizada e analisada em seu processo de constituição à luz dos sujeitos históricos” (p.429).

Desde a posse presidencial do General Ernesto Geisel, em 1974, até o término do mandato do General João Batista Figueiredo, em 1985, o Regime Militar passava por um crescente processo de enfraquecimento, por conflitos internos entre os militares e o desgaste nas relações da classe empresarial, além das crescentes mobilizações de oposição à ditadura por parte da sociedade civil (ALBUQUERQUE, 2009).

Na esfera econômica se instaurava uma crise de legitimidade por conta da aceleração da inflação, desaceleração do PIB, baixo poder de compra dos salários, baixa produção industrial, entre outros indicadores que mostravam uma queda vertiginosa na economia nacional. Todo esse período foi marcado por censuras, prisões, torturas e exílios. Houve sucessivas resistências dos movimentos populares e diferentes formas de lutar contra a ditadura militar, apesar da forte repressão às lideranças sindicais e políticas ligadas aos partidos trabalhistas. Junto a isso, havia uma grande organização dos movimentos sociais que clamavam pela volta da democracia no país.

Os acontecimentos políticos, sociais e econômicos ocorridos a partir de 1980 são marcantes para a Educação Física, bem como importantes para compreendê-la. Nesse período ocorreu um grande processo de reflexão em relação às políticas educacionais e, conseqüentemente, da Educação Física com contestações na visão objetiva, competitiva e fisiológica que era dada à área, ao homem e a sociedade. Assim, instaurou-se uma crise de identidade e a quebra de paradigmas na área. Nesse sentido, Daólio (1997) aponta dois momentos marcantes para a área que resultaram na crise de identidade e na quebra de paradigmas: o momento histórico sociopolítico da sociedade brasileira com o processo de redemocratização e a necessidade da própria área de se qualificar academicamente.

Segundo Bracht (1999) os paradigmas higienista e militarista que orientaram a prática pedagógica da Educação Física desde sua implementação no Brasil foi revitalizado pelo projeto de nação instaurado pela ditadura militar, em 1964. No

projeto societário dos militares a Educação Física teve um papel crucial em busca do desenvolvimento da aptidão física para aumentar a capacidade produtiva da classe trabalhadora. O desenvolvimento do esporte também foi utilizado para dar visibilidade internacional ao país, na tentativa da construção de uma imagem de potência mundial, junto a outros países desenvolvidos.

Na década de 1970 a concepção de homem e de mundo presente na Educação Física era norteadada pelo predomínio de conhecimentos advindos das Ciências Naturais, mais especificamente da Biologia. A partir de 1980, as questões da área começam a ser olhadas pelos prismas das Ciências Humanas e Sociais, permitindo surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física (BRACHT, 1999).

A primeira tentativa de crítica que foi construída ainda na década de 1970 estava voltada para o viés cientificista que entendia a falta da ciência na Educação Física. Segundo a visão dos pesquisadores da época era preciso orientar a prática pedagógica da área com base no conhecimento científico, ou seja, conhecimento produzido pelas Ciências Naturais ou com base em seu modelo de cientificidade. No entanto, esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica da Educação Física e, portanto, ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física. Esse período também foi marcado pela perspectiva embasada nos estudos do desenvolvimento humano – desenvolvimento motor e aprendizagem motora (BRACHT, 1999).

Próximo ao final dos anos 1970 inicia-se um processo mais claro de constituição do campo acadêmico na Educação Física buscando legitimar sua função perante a sociedade. Com isso, há uma busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação no país e no exterior. Uma parte desse grupo de docentes optou por buscar os cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, resultando na incorporação de discussões pedagógicas na Educação Física, influenciadas pelas Ciências Humanas, principalmente a Sociologia e a Filosofia da Educação, de orientação marxista (DAÓLIO, 1997).

Segundo Bracht (1999):

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. Se, num primeiro momento – digamos, o da denúncia –, o movimento progressista apresentava-se bastante homogêneo, hoje, depois de mais de 15 anos de debate, é possível identificar um conjunto de propostas nesse espectro que apresentam diferenças importantes (p.78).

Nesse contexto, surge na década de 1980 o chamado movimento renovador da Educação Física. Daólio (1997) destaca que nesse período houve uma maior cientificidade na área, fruto de um processo histórico que pensava a Educação Física há tempos. Aprofundaram-se os debates sobre a área, delimitaram-se correntes ou tendências contestando-se o caráter biológico, com influências militar e apoiada na chamada pedagogia tradicional presente na Educação Física escolar. Assim, proliferaram-se os discursos sobre o objeto de estudo da Educação Física e sua aplicação escolar.

Daólio (1997) aponta como os principais atores dos anos 80 os professores Vítor Matsudo, João Paulo Medina, Vítor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Go Tani e João Batista Freire. Além desses, Malina (2016) aponta a contribuição de Faria Júnior e Guiraldelli Júnior para o movimento. A contribuição desses intelectuais foi determinante para a Educação Física, mas nem todos atuaram no mesmo objetivo, devido as suas diferentes concepções ideológicas. Nesse período, as principais produções foram os livros: *Os Exercícios Físicos na História e na Arte* (1983), de Jayr Jordão Ramos; *O que é Educação Física* (1983) e *Educação Física Humanista* (1985), de Vítor Marinho de Oliveira; *A Educação Física cuida do corpo e... 'mente'* (1983), de João Paulo S. Medina; *Educação Física no Brasil: A história que não se conta* (1988), de Lino Castellani Filho.

Para Malina (2016), desde o início da década de 1980, os intelectuais vinculados ao campo sociocultural da Educação Física divergem em questões diversas. Entre elas, o autor destaca a questão epistemológica e a direção, do ponto de vista teórico, que está tomando a área, além da própria questão dos intelectuais e o poder de seus discursos, apesar das diferentes vertentes teóricas.

Conforme Melo (1997), nesse período os estudos históricos ligados à Educação Física buscavam romper e trazer um redimensionamento das características dos estudos anteriores, partindo fundamentalmente de uma crítica da obra de Inezil Penna Marinho, conjugado com um embasamento da literatura marxista, onde se destaca Lino Castellani Filho e sua obra. Em seu livro *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*; o autor buscava recontar a história da Educação Física no Brasil, revelando os aspectos ideológicos intrínsecos e que não foram revelados em obras anteriores. Para o autor:

Além do estudo de CASTELLANI FILHO, outros estudos se destacaram. O estudo de MÁRIO CANTARINO FILHO (1982) foi na verdade um marco inicial desta fase. Em sua dissertação de mestrado, Cantarino Filho procura analisar as relações entre a Educação Física e o Estado Novo, se destacando por uma abordagem crítica não observada até então nos estudos históricos em nossa área. Também não podemos deixar de citar o estudo de PAULO GHIRALDELLI JÚNIOR (1988), que embora tenha uma ligação mais direta com a filosofia, foi bastante utilizado enquanto estudo histórico. Seu estudo apresentou uma periodização para entender a História da Educação Física no Brasil que teve grande influência e foi bastante utilizada. Os estudos de CARMEM LÚCIA SOARES (1990) e SILVANA VILODRE GOELLNER (1992) ainda apresentam características aproximadas com os outros estudos desta terceira fase, mas já anunciam uma mudança de postura nos estudos históricos em nossa área (MELO, 1997, p.10).

Nesse sentido, Daólio (1997) ressalta a diferença nas publicações da área antes e depois desse período. Para o autor, antes desse período as publicações referiam-se às modalidades esportivas, com foco na parte técnica e tática, à manuais de preparação física e a tratados de fisiologia esportiva. No entanto, na década de 1980 já começa a se observar, além das produções sobre esses temas, trabalhos que olham a Educação Física como fenômeno psicológico e social. A própria carência de um referencial teórico dentro da área aproximou as ciências que historicamente ofereciam base teórica para o estudo da Educação Física, do movimento humano e do corpo como a Psicologia, a Sociologia, a História e a Pedagogia.

O chamado movimento humanista na pedagogia está vinculado ao movimento renovador da Educação física, marcado pela presença dos princípios filosóficos em torno do indivíduo valorizando sua identidade e fundado em críticas à psicologia comportamentalista. Os princípios idealizados pela pedagogia humanista foram

organizados e tratados por Vitor Marinho de Oliveira em seu livro de 1985, intitulado *Educação Física Humanista*, no qual o autor relaciona a educação às teorias comportamentalistas de estímulo-resposta desenvolvidas por Skinner e se debruça teoricamente na psicologia humanista de Maslow e Rogers, buscando deslocar a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio do ensino não-diretivo. Daólio (1997) confirma a ideia de que o trabalho de Vitor Marinho ganhou grande notoriedade nesse período⁴.

Daólio (1997) ressalta o trabalho de Vitor Marinho, afirmando que ele trouxe para a área o debate da diretividade *versus* não-diretividade. Além disso, destaca o livro *O que é Educação Física*, publicado em 1983, foi determinante no sentido de marcar o início de reflexão e debates na Educação Física brasileira, com referenciais oriundos das Ciências Humanas e preocupações voltadas para a transformação da sociedade. No livro de Betti (2009), *Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação* (2009), Vitor Marinho ganha destaque quando o autor esboça seu projeto para Educação Física escolar, trazendo influências da perspectiva humanista na pedagogia. Malina (2016) demonstra a relevância de Vitor em seu livro *Gramsci e a Questão dos Intelectuais* colocando-o como um dos principais intelectuais vinculados ao campo sociocultural da Educação Física, tanto por conta do debate na década de 1980 sobre “o que é educação física” e sobre a “educação física humanista”, quanto pelo destaque nos anos 1990, ao apresentar dois polos de propostas teóricas de atuação na educação, a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito.

Junto a outros importantes intelectuais já citados, Vitor Marinho introduziu as questões ideológicas no debate da área. Nesse período, o autor ressaltou a importância da Educação Física para as questões relacionadas à saúde e ao esporte, porém, afirmando que as questões de caráter político-ideológico quando negligenciadas pelos professores, reforçavam a perspectiva tecnicista da prática docente. Em uma de suas contribuições à Educação Física, Vitor Marinho afirma que compreender a Educação Física não é uma das tarefas mais fáceis, isso porque ela está vinculada à saúde e mobilizada pela esportivização, deixando em segundo plano os aspectos verdadeiramente necessários para o seu entendimento. Vitor

⁴ Os autores denominados como Coletivo de Autores ao produzirem o Livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992) utilizam os aspectos da pedagogia humanista sistematizada por Vitor Marinho para propor uma direção na construção de uma nova síntese para a Educação Física.

compreende a necessidade de se combinar a técnica com o fundamento político nas aulas de Educação Física, com a finalidade de perceber qualquer fenômeno social, estabelecendo relações com todas as possíveis determinações, sejam elas de caráter social, político, econômico e cultural. Na percepção de Vitor Marinho:

Enfim, só podemos compreender qualquer fenômeno social quando estabelecemos relações com todas as suas possíveis determinações, sejam elas de caráter social, político, econômico e cultural. A Educação Física e o esporte não fogem à regra. Acredito que hoje somos poucos a pensar politicamente. Temos que compreender a sociedade em que estamos sendo produzidos. Identificá-la como sociedade de classe, do tipo capitalista, onde a classe dominante produz consenso em torno de seu ideário (individualismo, competitividade, etc.). Temos que compreender que não será com medidas corporativas – como a regulamentação da profissão – que esse panorama será alterado. Urge um trabalho de base nas Escolas de Educação Física, onde professores e alunos não abandonem a discussão da técnica, mas que a entendam com fundamento político (MARINHO, 2008, p.370).

Alguns dos elementos fundantes do pensamento de Vitor Marinho – a questão da técnica e a política – são temas recorrentes do debate na Educação e na Educação Física no Brasil. A seguir, será abordado como a questão da técnica e da (formação) política está presente no debate na área da Educação e no ensino em Educação Física.

1.2.3 A técnica na Educação e no ensino da Educação Física

Nas áreas que aliam ensino e formação como é o caso da Educação Física, que recebeu influências de distintas concepções e de diversos intelectuais – o paradigma da técnica esteve presente de forma assimilada ou crítica. Assim, a técnica é um importante componente no âmbito do trabalho e da educação. O debate sobre a técnica está presente na área da Educação e também na Educação Física, seja para ressaltar a importância desse componente no ensino ou para atribuir críticas a sua supervalorização e ao modelo de aula que parte desse pressuposto.

Rodrigues e Darido (2008) observam que as abordagens socioculturais da área fazem críticas à relação entre Educação Física e Esporte, alertando para o

caráter reprodutivista e conservador quando o professor reproduz a lógica do esporte de alto rendimento em suas aulas na escola.

No entanto, os autores ressaltam que as críticas mais severas podem ser equivocadas e mal entendidas, gerando o entendimento de que o ensino crítico do esporte deveria preceder o ensino das técnicas ou até mesmo que nas aulas não deveriam ser ensinadas as técnicas esportivas, o que pode trazer consequências à prática pedagógica dos professores. Segundo os autores, esses tipos de críticas quando feitas ao esporte são construídas através de uma visão maniqueísta, não fundamentada e não transformadora, gerando apenas posições de quem é contra ou a favor do ensino do esporte. A discussão se forma partindo do equívoco de que tratar o esporte de forma crítica significa ser contra a técnica esportiva. Ao contrário disso, os autores afirmam que no ensino crítico também há necessidade de utilizar a técnica, mas não de forma descontextualizada (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

Logo, as críticas não devem ser feitas ao ensino da técnica esportiva e sim ao tecnicismo. Mostrando uma visão contrária a quem concebe a necessidade de exclusão do esporte das aulas de Educação Física e buscando afastar os equívocos sobre a irrelevância da técnica, os autores afirmam a necessidade de dar sentido à prática do aluno, não sendo o esporte e a técnica esportiva fim de si mesmo, mas ponto de partida.

As técnicas devem ser compreendidas como um patrimônio a ser transmitido aos alunos, pois são movimentos construídos historicamente, são produtos de uma dinâmica cultural que podem ser preservados. É preciso reconhecer que a técnica, enquanto um dos elementos da cultura corporal de movimento poderá possibilitar aos praticantes a prática autônoma do lazer e a crítica do espetáculo esportivo, desde que assuma o papel de meio e não de fim em si mesmo (RODRIGUES, DARIDO, 2008, p.149).

Desse modo, os autores propõem um novo olhar ao ensino-aprendizagem, considerando o contexto específico em que os alunos estão inseridos, sem descartar seus interesses e desejos no que praticar. Além disso, deve-se incluir de forma explícita nas aulas o conhecimento sobre o esporte e não limitá-lo à prática exclusiva de movimentos. Ainda que o objetivo do professor seja ensinar somente as técnicas.

Válido destacar, ainda, que os gestos técnicos não devem ser condição necessária e indispensável para que o aluno vivencie e pratique o esporte, ou seja, um fator que limite e exclua uma parcela dos alunos de participarem das aulas, diferente disso, propõe-se que cada aluno se aproprie, reproduza e transforme os esportes de acordo com as suas possibilidades, sejam materiais ou relativas ao repertório de movimento. Essa premissa não exclui a possibilidade do professor de apresentar aos alunos os gestos técnicos, isso porque a escolha de adotar ou descartar esses movimentos será decisão do aluno frente suas aspirações e necessidades. [...] Também é preciso ressaltar que a aprendizagem da técnica pelos alunos não é antagônica ao prazer e ao lúdico nas aulas. Podem, dependendo do tipo de intervenção pedagógica do professor, ser aspectos simultâneos e complementares. Por isso, a importância da capacidade do professor de identificar os momentos e os modos de ensinar as técnicas esportivas (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p.151-152).

Moura e Antunes (2014) também compreendem a necessidade do ensino da técnica, mas tem uma perspectiva diferente dos autores citados anteriormente. Para os autores a técnica é o mais importante nas aulas de Educação Física escolar e fazem críticas quando componente técnico seja deixado de lado ou fique em segundo plano. Os autores constroem suas críticas fundamentadas no argumento de que antes do movimento crítico da década de 1980 utilizava-se o ensino da técnica do esporte, mas que depois da incorporação dos argumentos deste movimento, pôde-se observar na prática de alguns professores que o ensino da técnica foi deixado de lado por apresentar características de seleção e reprodução de movimentos, o que mostra que há desvalorização da aprendizagem técnica na área.

Segundo os autores, a falta de prioridade no ensino da técnica influenciou diretamente o processo de avaliação dos alunos na Educação Física escolar. Para eles, atualmente, os indicadores de avaliação estão voltados para a frequência e participação dos alunos nas aulas, além da avaliação dos conteúdos teóricos. Entretanto, afirmando que esses critérios avaliativos não garantem que houve assimilação de aprendizado por parte dos alunos. Desse modo, procuram deixar claro que não estão propondo que os conteúdos teóricos sejam abandonados e nem que um seja ressaltado em detrimento do outro, mas que em sua prática docente, o professor deve procurar realizar uma prática progressista sem desvalorizar o movimento e a prática esportiva (MOURA; ANTUNES, 2014).

Nesse mesmo sentido, Viana e Lovisolo (2009) afirmam que a discussão entre “esporte na escola x esporte da escola”, que foi levantada pelos professores do movimento crítico, na década de 1980, pode ter contribuído para a

desvalorização da aprendizagem técnica ou para a desvalorização no aprofundamento dos conhecimentos e habilidades dos fundamentos dos esportes.

Segundo eles:

A aprendizagem dos fundamentos ou técnicas corporais, que exige o esforço das rotinas de treinamento, passou a ser vista como processo de mecanização ou desumanização, e a prática de esportes como um instrumento de alienação ou analgesia social, indicada como instrumento de adaptação e controle social. É importante destacar que o processo de treinamento pode ser autoritário ou democrático; favorecer a atividade do educando ou sua receptividade, como na pedagogia bancária; impositivo ou reflexivo; levar à reflexão sobre o corpo e o movimento do gesto esportivo ou negar qualquer tipo de desenvolvimento cognitivo (p.883).

Viana e Lovisolo (2009) opõem-se aos teóricos da perspectiva crítica, pois para eles esses teóricos marcam uma posição contra o ensino tradicional e contra o ensino da técnica. Mais ainda, acreditam que os teóricos da perspectiva crítica transformaram o campo educacional em uma arena de luta política e deixando de lado a conciliação entre as partes, pois para eles “sem acordo sobre valores e objetivos, entre os atores participantes do processo educacional, dificilmente poderá existir uma educação satisfatória. Apenas se terão frações, partidos, seitas e por ai adiante” (p.884). Os autores afirmam ainda que se o ensino tecnicista pode ser uma forma de exclusão como é sustentado pelos críticos, as propostas contrárias que buscam desenvolver habilidades e competências por meio do que eles chamam de “ordem x desordem” e “controle x emergências”, ainda não provaram que também não sejam excludentes. Segundo os autores:

O discurso crítico parece enfatizar a dimensão pedagógica e a política, deslocando a dimensão técnica do processo educacional. Observe-se que a dimensão política habitualmente se confunde com posições ditas progressistas, de esquerda, marxistas, revolucionárias e outras que não configuram um programa comum de ação. Mais ainda, é praticamente impossível fundamentar que a assunção dessas posições pelo professor o tornem melhor enquanto gerador de condições favoráveis para a aprendizagem. Um professor liberal pode ser afetuoso, não diretivo, estimulador do aluno e um explorador incansável de novos caminhos para o ensino aprendizagem. O mesmo pode ser dito de um professor que se pensa como revolucionário. Não existem evidências, a não ser o discurso reiterado e obsessivo dos transformadores, de que a dimensão ou posição política façam melhor ou pior a ação pedagógica do professor. De fato, os transformadores se legitimam mediante afirmação de que a posição política transformadora realiza melhores contribuições para o processo educacional. Sobram declarações e faltam evidências. É muito bom reconhecer para

avançar aquilo que não se sabe. Ainda no caso de que o educador tenha uma atitude de crítica sobre o que pretende da atividade escolar, sobre a função do conhecimento e da ciência na sociedade e na escola, mesmo que saiba como obter de forma mais eficiente e efetiva a participação dos educandos e outros atores da escola, não se justifica uma crítica intolerante às técnicas e instrumentos de ação. Para ensinar a “regra de três” é necessário algum tipo de processo técnico que, em grande parte, se fundamenta sobre o conhecimento neurológico e psicológico e sobre o funcionamento da mente. O mesmo ocorre com as técnicas no campo da educação física, conhecimentos científicos e experiência sistematizada, sobre o corpo e o movimento são fundamentais para facilitar a aprendizagem e, ainda, gerar participação (VIANA; LOVISOLO, 2009, p.888).

Assim, defendem que as críticas ao tecnicismo ao gerarem repulsão por alguns professores da área retiram a composição técnica de sua formação e de suas aulas, desenvolvendo o seu trabalho mais em aspectos recreativos e não mais técnicos. Isso seria motivo de insatisfação para os jovens que queiram se dedicar ao esporte e participar de jogos e competições (VIANA; LOVISOLO, 2009).

Numa perspectiva diferente da apresentada anteriormente, Costa e Nascimento (2004) afirmam que a metodologia tradicional de ensino do esporte pode remeter ao ensino da técnica de forma assimilada. O ensino da técnica pode ser mostrado por várias vertentes e de diferentes formas, como por exemplo, de forma descontextualizada, o que pode dificultar no entendimento da modalidade esportiva; ou ser ensinada de forma parcial, que possibilita o aumento da precisão do gesto à medida que o jogo é retardado até que o aluno atinja um alto nível de compreensão motora. Para os autores, independente da forma de trabalhar, o docente deve ter o conhecimento e refletir acerca das abordagens do ensino do esporte, sendo possível ter a consciência do papel da técnica.

Já Resende *et al* (2009), verificaram a caracterização dos modelos de estruturação das aulas de Educação Física e observaram que as aulas ainda são formuladas em indicadores técnicos, como são feitas as aulas nas concepções tradicionais e na esportivização: divididas em aquecimento, parte principal e volta à calma ou conclusão. O que pode ocorrer, apesar das aulas não priorizarem o ensino da técnica esportiva, é que a estruturação nesses modelos de aula siga o modelo esportivista, o que prova as contradições existentes na concepção de Educação Física do professor.

Para Prado e Matthiesen (2007) uma das modalidades presentes na Educação Física, o atletismo, muitas vezes é ensinado como único fim de realizar o movimento técnico, preocupando-se apenas com o saber fazer e deixando outras possibilidades de desenvolvimento em segundo plano. Um dos motivos atribuídos à falta de contextualização da prática seria a falta de conhecimento do contexto histórico-cultural da modalidade ou prova específica. O foco na técnica do atletismo ou de qualquer outra modalidade esportiva deixará de propiciar ao aluno a capacidade de desenvolvimento integral e consciente.

Daólio e Velozo (2008) se preocupam com a questão da técnica e como ela está presente na Educação Física e no Esporte. Assim, discutem a técnica – especialmente, a técnica esportiva – considerando as referências das Ciências Sociais e Humanas, estabelecendo um contraponto ao conceito tradicional de técnica presente nas Ciências Naturais. Os autores apontam que o conceito de técnica, tradicionalmente, é utilizado como sinônimo de “movimento correto” e, devido às interpretações equivocadas, deixa de ser um processo ou um saber se tornando um adjetivo ou um advérbio. Ou seja, se torna forma de caracterizar indivíduos mais ou menos habilidosos em gestos motores. Por esse conceito de técnica que é predominantemente utilizado pela área, ao analisá-la, não se lança mão de conhecimentos da Biomecânica, da Fisiologia do Exercício e, até mesmo, da Física e da Biologia, para justificar determinados procedimentos pedagógicos em busca do movimento técnico perfeito.

Em contraposição ao modelo de técnica oriunda das Ciências da Natureza, Daólio e Velozo (2008) esboçam a noção de técnica corporal com base no olhar das Ciências Sociais e Humanas, especificamente, do antropólogo francês Marcel Mauss, sustentando a ideia de que as técnicas corporais são todas as formas de uso do corpo criada pelos seres humanos em sociedade ao longo do tempo. Assim, os autores estabelecem mediações para tratar as questões da técnica no ensino do esporte.

A consideração da dimensão da eficácia simbólica permite também compreender o esporte como fenômeno sociocultural e não somente como um conjunto de técnicas, táticas e regras específicas. Nesse sentido, a técnica esportiva não pode ser separada da dimensão dos significados culturais, dos rituais, das visões de mundo, das características de seus praticantes, das especificidades do contexto etc. O mesmo esporte definido como universal, por possuir regras comuns em todas as partes do mundo e

ser organizado em federações e confederações, é, no entanto, praticado de formas diferentes, com interesses variados e significados próprios. Os gestos esportivos devem ser vistos não apenas por uma perspectiva mecânica, mas como *atos sociais totais*, no sentido que deu a essa expressão Marcel Mauss, envolvendo as dimensões biológica, psicológica e, sobretudo, sociológica (p.14).

O entendimento da técnica proveniente das Ciências Naturais e presente na Educação Física, exacerbam o “fazer prático”, tendo o gesto motor como a ponte entre técnica e a execução. Dessa maneira, as aulas de Educação Física na escola incorporam a lógica do esporte de alto rendimento sendo possível notar a superespecialização no ensino das técnicas esportivas. Daólio e Velozo (2008) analisam que nesse modelo que a técnica adquiriu na área de Educação Física e Esporte, o ensino está colocado de forma reduzida, fragmentada, mecanizada e racionalizada.

Se o ensino é concebido de forma reduzida, fragmentada, mecanizada e racionalizada, ao mesmo tempo em que há uma supervalorização da técnica, a compreensão da totalidade fragmenta-se e, com isso, a técnica deixa de ser ponto de partida no ensino e se torna ponto de chegada, resultando em uma prática educativa tecnicista. Mais que isso, os saberes são elaborados de forma que o tecnicismo seja sistematizado como concepção pedagógica. Em Saviani (1999) pode-se compreender que a Pedagogia Tecnicista da educação parte do pressuposto da neutralidade científica e é inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade se importando apenas com o aprender a fazer. Essa pedagogia reordena o processo educativo para torná-lo objetivo e operacional de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril.

Segundo Luckesi (1994) a Pedagogia Tecnicista chega ao Brasil por volta do final dos anos 1960, especialmente a partir dos acordos MEC/USAID, que firmavam a relação técnico-científica entre o governo brasileiro e o governo norte-americano na área da educação para a reforma do ensino em nosso país. Essa forma de ensino tem por objetivo formar profissionais para atender as carências de mão-de-obra para o processo de industrialização multinacional e nacional através da aquisição de conhecimentos e habilidades restritos a essa necessidade específica. De modo eficiente para o determinado fim, formam-se indivíduos qualificados para atender a carência da industrialização em expansão em um menor tempo. Assim, no

final da década de 1960 se inseriu na escola os modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. A tendência tecnicista, no nível de política oficial foi marcada pela implantação das leis 5.540/68 e 5.692/71 que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus, atualmente ensino fundamental e médio.

Os fundamentos dessa concepção tecnicista se alastram por todos os âmbitos do ensino e é mais evidente na Educação Física por ser uma disciplina eminentemente prática, relacionada ao movimento humano. No ensino tecnicista da Educação Física, uma modalidade esportiva qualquer é fragmentada a partir de suas técnicas e essas são divididas em estágios ou fases de uma sequência pedagógica visando seu ensino. No caso do futebol, por exemplo, o seu ensino é fragmentado em passe, chute, condução, drible, entre outras técnicas que são ensinados de forma estaque, desconectada do todo, o futebol, limitando o aluno em ter ampla compreensão do futebol em todos seus aspectos. Assim, na perspectiva tecnicista, uma única maneira de executar um movimento torna-se correto, sendo um padrão adotado por todos. Qualquer outra maneira de variação ou criação do movimento torna-se incompleta ou errada.

Costa (2011) vê que o tecnicismo na Educação Física se acentuou com a tendência competitivista (1965-1984), pois ela colocou o desporto como diretriz da Educação Física Escolar no Brasil devendo pautar seus objetivos, conteúdos e avaliações no desenvolvimento da aptidão física, da técnica e do rendimento desportivo.

A concepção Competitivista surgiu como consequência do capitalismo, pois a competição, o esforço pessoal e coletivo, a precisão e perfeição dos movimentos, o respeito às autoridades, o rendimento técnico, a divisão do trabalho, a maquinização do homem, a obediência incondicional as regras, fazem parte do jogo... Capitalista. A socialização através do esporte, como argumento dos defensores do tecnicismo, representa uma forma de controle social que adapta o praticante aos valores e regras burgueses. Assim, a dominação cultural se efetiva com o consentimento dos dominados, pois o esporte institucionalizado, produto da cultura burguesa e elitista, enquadra os seus praticantes num conjunto de regras que precisam ser obedecidas para não "estragar o jogo". E os professores de Educação Física, mesmo sendo a maioria deles oriundos das classes proletárias, exploradas e dominadas, reforçam esta sociedade desigual e injusta que eles próprios vivem, criticam e condenam. Sem a colaboração deles, isto jamais se efetivaria: enquanto os professores iam e muitos ainda vão para a escola com um apito no pescoço e uma bola embaixo do braço, só exigindo regra, técnica e tática de jogo aos seus alunos, deixam de promover uma reflexão acerca do corpo, do movimento, do jogo, do esporte, da sociedade. Este

fato é perfeitamente compreensível sob a ótica de dominação capitalista. (COSTA, 2011, s/p).

Nessa perspectiva, o ensino do esporte é escolhido, pois, além de estarem vinculadas ao alto rendimento e propiciar o prestígio social, os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes, como: o passe, o drible, os arremessos etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo Daólio e Velozo (2008) a técnica tem sido vista tradicionalmente no ensino dos esportes por um viés mecanicista, como se o domínio técnico fosse único e suficiente para resolver as situações do jogo. Para os autores, a dimensão da eficiência de execução da técnica é o centro da preocupação e por isso há característica tecnológica atribuída ao estudo das técnicas por certos estudiosos da Educação Física e Esporte. No entanto, ilustram que o domínio da técnica é necessário, mas que não consegue dar conta de todas as situações presentes em um jogo.

Num jogo como o basquetebol, por exemplo, o praticante lança mão de algumas técnicas (arremesso, drible, passe etc.) para resolver demandas táticas do jogo. Saber fazer um arremesso de forma eficiente do ponto de vista biomecânico, reproduzindo movimentos dos atletas de alto nível, pode não ser suficiente para a solução de um problema colocado na dinâmica do jogo, pois as situações são imprevisíveis. Nesse exemplo, o marcador pode ser alto, o passe anterior pode chegar baixo ou curto, pode haver um companheiro melhor posicionado, enfim, situações imprevisíveis que podem fazer com que o arremesso não ocorra da forma planejada (p.15).

Nos modelos de aulas tecnicistas e competitivistas, as regras oficiais são ensinadas e exigidas pelos professores, levando os alunos a não questionar e não refletir sobre elas, apenas reconhecer, respeitar o obedecer às regras. Os alunos continuam passivos, submissos, conformistas e acríticos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para o Coletivo de Autores (1992) nas escolas em que o currículo escolar tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais, a reflexão pedagógica limita-se à explicação das técnicas e ao desenvolvimento de habilidades, objetivando o exercício e o domínio por parte dos alunos. Em escolas desse tipo, as matérias e as disciplinas vinculam-se à área

tecnológica, priorizando o ensino das técnicas. Construindo críticas ao tecnicismo presente na Educação Física os autores indagam algumas questões: “Então, não vamos ensinar técnicas?”; “As técnicas são conhecimentos dispensáveis?”. As respostas às indagações não são contra ao componente técnico, mas entendem a necessidade de não tratá-lo de forma isolada ou como fim de si mesmo.

Começamos pela resposta à segunda pergunta. O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar nosso pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento. As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança etc. Entretanto, cumpre assinalar que, durante a execução, o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas têm para o sucesso do jogo, da série de ginástica ou dos passos de dança. A resposta à primeira pergunta é afirmativa: vamos ensinar técnicas, mas, considerando a resposta da segunda pergunta, acrescentaremos que o ensino da técnica pressupõe algumas reflexões a mais. É fundamental partir do entendimento de que nossos alunos são pessoas concretas, com níveis de aspiração, interesses e motivações diferenciados, o que faz com que cada um atribua um sentido pessoal ao jogo, à ginástica, à dança etc, ou seja, pelo sentido e objetivos pessoais, cada aluno pode se satisfazer com uma execução técnica de nível diferente, seja elementar, rudimentar ou de nível médio, ou com a execução de um rigor técnico próximo ao do esporte de alto rendimento. Contudo, o professor não poderia, na perspectiva que estamos propondo para a Educação Física, deixar o ensino sem direção (p.62).

Sendo assim, os autores alertam que no ensino do esporte não deve se esgotar nos gestos técnicos, mas que devem ser ensinadas desde que se coloque um limite, de modo que a intenção central da prática pedagógica promova a reflexão e crítica sobre aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais dessas práticas, o que não exclui o conhecimento da cultura a respeito da técnica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Outro debate pertinente inserido na Educação e na Educação Física é sobre a formação política e as possibilidades de intervenção do professor. Esse debate não está desvinculado ao debate da técnica, pois aproximado de uma perspectiva crítica o ensino da técnica e a fundamentação política podem acontecer concomitantemente nas aulas de Educação Física. Desse modo, cabe investigar como a fundamentação política está presente na área da Educação e nas aulas de Educação Física, além de compreendermos para que direção caminha esse debate.

Dessa forma, a seguir, será abordada como este debate está presente na literatura acadêmica nessas duas áreas.

1.2.4 A formação política dos professores

A função social do professor é disputada em diferentes campos ideológicos e pode assumir diferentes funções, seja de reiterar e difundir a concepção hegemônica de homem e mundo presente na sociedade capitalista ou assumindo o papel de orientar sua prática para a direção da transformação social. Nesse sentido, a formação do professor e qual o sentido que direcionará sua prática é motivo de discussão por diversos estudiosos da educação, abarcando uma ampla gama de áreas no ensino.

Para compreender a qual formação o professor está submetido e quais são as barreiras encontradas para o desenvolvimento de um trabalho que aponte na direção da transformação social, torna-se necessário compreender as políticas neoliberais para a educação. Para isso, Frigotto (2005) nos revela que, em vista da situação mercadológica que educação no Brasil se tornou, a função social da escola tem sido predominantemente enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social, coletiva e a solidariedade, além de reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. Essa escola reitera consensos de dominação, alienação, passividade política e reproduz as desigualdades sociais.

A ideologia neoliberal idealiza um Estado-Mínimo no qual a economia se regule através do próprio mercado seguindo a concepção de Adam Smith e da regulação econômica pela oferta e pela procura. Quanto menos o Estado se manifestar em determinadas áreas mais se faz eficiente o neoliberalismo – ainda que na prática isso não aconteça, visto a necessidade do Estado para a manutenção do neoliberalismo, principalmente na esfera econômica. Na escola não seria diferente. Países submetidos a organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) veem um regresso constante acompanhado de uma desestruturação pública e uma forte mudança nas políticas educacionais. A ideologia neoliberal semeia seus princípios na escola, a educação passa a ser um produto e a mercantilização do ensino tem como principal objetivo a empregabilidade. Essa realidade é encontrada em muitos países periféricos e até

mesmo em países que se submetem às políticas internacionais visando benefícios financeiros e visibilidade internacional, como é o caso do Brasil (FRIGOTTO, 2005).

As influências neoliberais são observadas em todos os âmbitos: sociais, políticos, culturais e educacionais. Na educação podemos destacar algumas que são notórias no sistema educacional do Brasil, como: 1) utilizar da educação escolar como preparação para o trabalho; 2) atrelar a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou as necessidades de livre iniciativa; 3) tornar a escola um meio de reprodução de seus interesses e; 4) fazer da escola um mercado de produtos. Quando o Estado adota as teses do neoliberalismo ou do pensamento pedagógico dos organismos internacionais como o do BM para a educação, há um processo de “transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio, através dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com fora de normal ou de lei para todos” (FRIGOTTO, 2005, p.35). Sendo assim, o autor acredita que o ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares têm como centro a concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, visando desenvolver determinadas habilidades de conhecimento, formando no indivíduo um banco de competências que o garanta a empregabilidade.

Nesse mesmo sentido, Saes (2004) observa o paradoxo educacional presente na sociedade capitalista. Enquanto a escola tem uma ideologia ativa na vida social das pessoas, a educação escolar tem importância reduzida para grande parte dos grupos sociais que mantêm esse sistema. Esse paradoxo pode ser visto nos dias de hoje, quando observamos os filhos da burguesia e da classe média e comparamos aos filhos da classe trabalhadora. O autor afirma que a burguesia e a classe média entendem o estudo como fator de manutenção do *status quo* – no caso da burguesia – e como forma de mobilidade social – no caso da classe média –, enquanto a classe trabalhadora não encontra sentido no processo de ensino destinado a eles, uma vez que grande parte desenvolverá trabalhos reduzidos a gestos manuais e ainda antes de atingir a maioria já desenvolverão alguma atividade de trabalho remunerado.

No cenário em que se encontra a educação no Brasil, inserida num Estado burguês de políticas neoliberais e sob a égide do capital, a culpabilidade pelos fracassos do sistema de ensino é colocado como responsabilidade dos professores, que ainda com as melhores das intenções perpetuam o ciclo de reprodução das

ideias dominantes. Assim, a formação nos moldes neoliberais que os professores recebem, vão gerar profissionais que trabalharão e formar alunos na mesma lógica.

Nesse sentido, ao analisar as políticas de formação dos professores no Brasil, Schmitd (1999) aponta que as mazelas do cotidiano educacional recaem, principalmente, na figura do professor atribuindo-o responsabilidade direta pela qualidade do ensino, sem considerar as condições de sua formação e as relações sociais estabelecidas. Segundo a autora, a formação de professores no Brasil obedece à lógica produtivista ou economicista da educação e que para compreender a política de formação docente se faz necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a oriente, partindo dessa visão economicista. As críticas construídas à visão produtivista da educação podem ser superadas caso o trabalho do professor esteja ligado às relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade.

Para compreender o mundo na visão crítica sendo capaz de enxergar além as subjetividades presentes na sociedade contemporânea e resultando em uma prática livre dos embaraços do senso-comum, a formação política do professor pode-se mostrar como um ponto fundamental contra-hegemônico. O debate sobre a formação política dos professores está presente na área da educação levando vários estudiosos sobre o assunto a contribuir na discussão com suas considerações.

Segundo Rangel e Petry (2005), a educação política dos professores vem sendo enfatizada nas últimas décadas acompanhando o acento na multidimensionalidade do processo pedagógico em seus mais diversos componentes e compromissos técnicos, humanos e políticos. Os autores observam que o Ministério da Educação dá foco na dimensão política nos objetivos e nos desdobramentos dos documentos redigidos sobre o sistema de formação continuada de professores mostrando aspectos fundamentados nos direitos sociais, entendendo-os como garantias de vida cidadã.

Outro processo relacionado à formação política é a formação continuada de professores por possibilitar a continuidade nos estudos para compreender e refletir sobre a sua própria prática. Segundo Nóvoa (1992):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (p.28).

Toda prática docente é fundamentada, ou seja, encontra sentido e perspectivas na sustentação teórica de princípios e conceitos, ainda que alguns momentos o professor não tenha essa percepção ou que essa perspectiva teórica não esteja explícita. O conhecimento, a informação, a formação política são direitos dos profissionais em todas as áreas e, de modo particular, na área da educação, pelo seu comprometimento com valores que orientam a vida cidadã (RANGEL E PETRY, 2005). Desse modo, é importante considerarmos que a partir da educação política de professores esses referenciais teóricos possam embasar a prática docente. A importância política da docência se realça na educação dos alunos e na educação de professores que possam com base teórica, prática e conceitual atuar com competência nesse nível. Assim, os autores afirmam que a teoria política deve fazer parte da formação inicial e continuada de professores, trazendo diversas contribuições.

Por isso, os conceitos da teoria política realçam-se na educação e na prática do magistério, seja para que os professores possam incorporá-los ao processo de ensino aprendizagem, seja para que possam exercer, no espaço público da palavra e da ação que caracteriza o espaço da escola, o seu papel como atores importantes no cenário político, exercendo e praticando, de modo consciente e fundamentado, a educação para a cidadania (RANGEL; PETRY, 2005, p.359).

Ainda para os autores, o processo educacional define-se politicamente na e para a sociedade e essas definições político-sociais da educação constituem princípios e parâmetros do projeto político-pedagógico da escola. Nota-se a preocupação das escolas em unir o compromisso da educação com a ética, o direito e a cidadania, que na visão dos autores são os três elementos da formação humana e social.

Barros (2005) trata da formação política cruzando as ideias de Pierre Bourdieu com as contribuições de Florestan Fernandes para a educação. À luz de Florestan Fernandes, o autor afirma que os professores brasileiros precisam se

colocar na situação de cidadãos de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais. Isso seria um dos primeiros passos para reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades que só serão dinamizadas se ele agir politicamente, conjugando uma prática pedagógica eficiente e uma ação política da mesma qualidade. Já Florestan Fernandes nos possibilita compreender o papel político do professor a partir da tradição cultural brasileira. Há uma exposição da condição hierarquizada da sociedade brasileira no que se refere ao processo de educação, além de uma percepção de separação do professor com suas outras funções que estão no mesmo contexto social e que está engendrada na sociedade brasileira desde a colonização portuguesa, em que o papel do professor era perpetuar e renovar a dominação das elites do país.

Pereira e Peixoto (2009) acreditam que a atual formação de professores tanto em relação ao trabalho docente quanto à formação política estão submetidos à visão de mundo e concepções de homem cujos fundamentos são princípios ontológicos que se alicerçam em perspectivas empiristas e metafísicas. Isso explica, segundo os autores, a concepção de formação que se desenvolve a partir de fragmentos, singularidades, empiria e senso-comum a que os professores estão submetidos. Isso é reflexo da sociedade capitalista que incorporou sua lógica fabril na educação, tornando o trabalho do professor fragmentado, não possibilitando o entendimento da totalidade para a compreensão de seu trabalho e sua função perante a sociedade.

Nesse mesmo sentido, Cortiano e Romanowski (2007) compreendem que a partir das críticas à lógica de mercado implementada na educação pelas políticas neoliberais

instalou-se nos discursos dos docentes uma desconfiança em relação às práticas políticas, que vem acarretando no afastamento dos professores nos diversos espaços de atuação, levando a apatia ao conformismo e desilusão, diminuindo consideravelmente a ação da prática política consciente e responsável cotidiana (p. 765).

Segundo as autoras, até dentro do âmbito acadêmico a formação política dos professores tem sido uma temática pouco discutida. No entanto, mesmo os poucos trabalhos que abordam o assunto mostram que a preocupação dos trabalhos acadêmicos na área, ao ressaltarem a importância da ação pedagógica e do

compromisso político, se afasta de uma concepção educativa neutra. Há o entendimento de que ser professor político é estarem engajados ao sindicato e que neste órgão confere ao professor uma postura de consciência política. Entretanto, o fator limitante observado pelas autoras é que os trabalhos não buscam a investigação de outros espaços como possibilitadores de uma prática política consciente e transformadora. É necessário que a formação política seja tratada como elemento de uma prática mais significativa, pesquisando as ações políticas cotidianas efetivas na prática pedagógica dos professores, ou seja, papéis que vão para além apenas da conscientização política entendida ainda num sentido apenas contemplativo de discurso. Assim, as autoras sintetizam a direção em que o professor deve tomar e a necessidade do caráter político estar vinculado à docência do professor.

O professor antes de ser um profissional é um ser que vive em sociedade, produz sua vida e a ela confere significado, resulta daí uma ação que tem caráter político, pois a educação é uma prática social o que implica examinar nesta dimensão o compromisso político dos professores. O caráter político pressupõe tomada de decisões e nesse palco o profissional da educação é o responsável pelas inúmeras decisões que cercam sua atividade que vão desde selecionar (excluir) o que é (ou não) significativo a ser trabalhado com o aluno, e de que forma deve (ou não) articular seu conteúdo com a realidade social (CORTIANO; ROMANOWSKI, 2007, p.772).

O debate sobre a formação política dos professores também está presente na área do ensino da Educação Física. Para Silva e Molina Neto (2012), a função social da escola em uma sociedade de classes deve exercer um papel antagônico tendo o professor como mediador e responsável por esse processo. Daí, a importância da formação política do professor. É necessário que a educação seja reconhecida, também, como um ato político, que implica escolhas possíveis mediante o conhecimento entre os grupos de disputa, compreendendo a relação dialética entre política e educação. Os autores sugerem uma tomada de posição, não apenas no grupo de professores, mas em toda a escola enquanto instituição, uma vez que a Educação Física escolar não dará conta de transformar a educação e a sociedade sozinha. Quando toda a comunidade escolar atingir a consciência política as mudanças começaram a acontecer, como por exemplo, um currículo compreenda o indivíduo em sua totalidade. Nessa perspectiva, para os autores:

[...] uma proposta curricular para a Educação Física Escolar tem de ter clareza de que o ser humano não é composto de partes desconectadas. O intelectual, o emocional e o físico não são elementos que existem separadamente, mas em contínua interconexão. A Educação Física se coloca como alvo de reflexões em relação a sua "utilidade" para o ser humano. Sabedores que não está na escola a solução para os problemas e concepções que afligem, aliena e explora toda uma estrutura social com o objetivo de acumular mais-valia, consideramos, outrossim, este espaço possível de uma ação contra-hegemônica nos termos gramscianos. As particularidades aqui observadas podem ser consideradas como mediações de universalidades de uma rede federal que envolve cerca de setenta instituições de ensino espalhadas ao redor do país, com graus variados, porém importantes, de inserção política e social, o que a nosso ver, traz consideráveis reflexos na materialidade das relações sociais de produção e nos suscita a continuamente refletir e nos mover para a transformação desta realidade (p. 864).

Nesse mesmo contexto, Rodrigues (1998) parte da ideia de que o professor deve exercer a função de intelectual-reflexivo-transformador, apesar de que em alguns casos ele não ocupe esse papel na sociedade. Segundo o autor, culpabilizar o professor pelos desfechos da educação é o mesmo que acusar a vítima. A origem do problema está nos cursos de formação de professores e nas políticas governamentais que sucateia o ensino público e desvalorizam o professor. Para o autor:

Apesar de ser decisiva para a qualidade do trabalho docente, a dimensão reflexiva da prática do professor tem sido desconsiderada em grande parte dos cursos formadores e as consequências desta negligência podem ser percebidas através da desvalorização crescente da práxis educativa. As licenciaturas em Educação Física preocupam-se demasiadamente com a formação técnica derivada do conhecimento científico, em detrimento da formação intelectual crítica. As habilidades técnicas do conhecimento não são suficientes para o professor compreender a realidade que o cerca e apreender as diferentes situações que as relações professor-aluno, professor-escola e professor-sociedade lhe impõem. (s/p)

A racionalidade técnica presente na formação do professor é herança derivada do positivismo que, entre de suas muitas manifestações na educação, fragmenta o conhecimento em teórico e prático. Nessa perspectiva, o professor está longe se ser um intelectual autônomo, sendo considerado um técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam de seu conhecimento científico. Essa é a realidade encontrada nos cursos de formação de professores de Educação Física, “os quais têm preparado este professor para exercer atividades meramente técnicas,

geralmente desconsiderando elementos reflexivos, críticos, sociais e políticos que envolvem todo o processo educativo” (RODRIGUES, 1998, s/p).

Como forma de distanciamento da racionalidade instrumental o autor cita o professor que participa e elabora os planejamentos da escola e de sua disciplina, construindo os materiais didáticos que nortearão sua prática. Esse terá maior possibilidade de ser um profissional reflexivo e consciente quanto a sua ação educativa. Assim, ele terá condições de se transformar em investigador na sala de aula à medida que reflete na efetivamente sobre sua ação, afastando-se da racionalidade instrumental. Segundo o autor, para atingirmos a transformação do atual modelo de formação de professores de Educação Física vigente, torna-se necessário a luta por um modelo que privilegie a formação crítica e reflexiva, não é unilateral, considerando outras concepções como as de escola, de currículo, de professor, de salas de aula e de licenciatura, que devem estar claras no projeto político pedagógico do curso de formação de professores em Educação Física.

Nesta perspectiva, as licenciaturas devem formar professores que tenham condições de desempenhar o papel de intelectual transformador. Instrumentalizar o docente nesta direção significa valorizar a função do professor enquanto intelectual. O intelectual transformador deve ser entendido como aquele cujas atividades se fundamentam em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e com as lutas dos oprimidos; com o esforço por tornar o pedagógico mais político (inserindo a educação na esfera política e entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder) e o político mais pedagógico (tratando seus estudantes como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo e procurando tornar o conhecimento curricular significativo, crítico e emancipador) (RODRIGUES, 1998, s/p).

Para Soares Júnior (2010), os autores da Educação Física trabalham com a ideia de que o professor reflexivo têm se apropriado dos pressupostos de Donald Schön e difundido suas ideias sobre a formação e o trabalho docente, como as críticas ao paradigma da racionalidade técnica, à ênfase no processo de reflexão, à inclusão da pesquisa na organização do trabalho pedagógico de disciplinas relacionadas com a prática de ensino e à defesa da importância da prática em detrimento da teoria e dos conhecimentos científicos. O autor acredita que os pressupostos do professor reflexivo foram importantes no sentido de fornecer subsídios para a reflexão sobre os caminhos que os cursos de formação de

professores de Educação Física do Brasil vinham tomando desde a década de 1970, momento auge do tecnicismo no Brasil.

Silva (2009) afirma que o caráter político da formação de professores ficou mais evidente no Brasil no período de reabertura política do país. O autor aponta que a importância da consciência no professor não é apenas de uma consciência individual, mas de uma consciência de classes. Isso norteia sua prática política e engaja-o nas lutas sociais em diferentes esferas tornando-o ativo, num processo que desencadeará em uma consciência militante.

Para Silva e Molina Neto (2012):

a conjuntura que se tem atualmente no que toca a formação política, aqui em análise, se expressa, por exemplo, com o levante dos estudantes que ocupam prédios públicos e ruas em manifestação, as pesquisas voltadas a responderem sobre a articulação de professores com as lutas sociais, os diferentes movimentos sociais de luta da classe trabalhadora que se organizam, os enfrentamentos anti-sistêmicos contra o braço fiscalizador do Estado na figura do sistema Confef/Crefs, entre outros tantos elementos. Isso denota uma conjuntura favorável não só para o estudo, mas também para a efetivação de uma formação política na Educação Física, e traz muitos elementos para a nossa análise, embora talvez não signifique perspectivas de alteração na correlação de forças na sociedade em seu todo. Não desprezando as trajetórias de luta e combatividade em diferentes níveis e no trabalho em locais tão diversos, ao recuperar as histórias de vida de professores de Educação Física, e como chegaram aos lugares em que hoje estão não ficam evidentes a participação em atividades formativas que os permitisse compreender a gênese e a tarefa da superação (abolição) da política. Ressaltamos que em nenhum momento se tinha a expectativa de que os professores fossem estudiosos da política, já que a própria atividade prática, com se viu pelos diversos exemplos trazidos, é a bússola para a sua consciência militante. Um questionamento que seria possível, diante desse quadro, é se a luta empreendida por diferentes professores engajados em diferentes instituições sociais, como se procurou considerar, aponta a direção da superação das relações sociais desumanizantes impostas pela exploração capitalista. Nesse sentido é que acreditamos ser possível avaliar de que perspectiva se dá o engajamento dos professores na política. (p.869-870).

Os autores apontam que, no geral, há uma multiplicidade de determinações da prática social. Os elementos que parecem relevantes na formação política dos professores é que essa formação pode se dar por diferentes meios, como das relações familiares e da própria formação inicial. O nível de politização e o engajamento político podem ser maior nos professores de Educação Física como expressão do acirramento da polarização da luta de classes na sociedade. Entretanto, sua formação política é necessária, mas não suficiente para que esse

engajamento político se dê numa perspectiva de uma consciência revolucionária. Por outras palavras, a consciência política também deve ser manifestar por uma luta coletiva que esteja relacionada às reivindicações da classe trabalhadora. Dessa maneira, conforme Silva e Molina Neto (2012) indagam:

a formação política de professores ancorada na perspectiva da transformação social é concomitante a um desenvolvimento de formas mais elevadas de consciência política desses indivíduos (p. 870).

A formação política ou a ausência dela pode relevar e justificar elementos presentes na prática docente do professor, bem como a função social que este assumirá em sua atuação profissional. Estes elementos podem reforçar os valores hegemônicos da sociedade de classes ou podem marcar uma ruptura buscando a transformação social. Desse modo, entender a qual formação política o professor está submetido torna-se essencial para compreender a perspectiva que ele pode atuar na sociedade.

1.3 FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA/PROBLEMA DE ESTUDO

Com base nas ideias de Vitor Marinho, pode-se observar que o autor atribui grande importância a pensar os fenômenos sociais estabelecendo relações de caráter social, cultural, econômica e política. Para o autor, o mesmo deve acontecer na Educação Física, relacionar as múltiplas determinações históricas para pensar suas questões. Dada a importância do autor para o cenário da Educação Física no Brasil, a busca pela compreensão da epistemologia de seu pensamento nos ajuda a revelar as referências teóricas que direcionaram sua vida e obra. Essa base constitui uma ampla gama de fundamentos que podem ser notados nas ideias apresentadas pelo autor. Podemos destacar como uma das principais ideias o debate relacionado ao fazer docente em Educação Física, enaltecendo não apenas a importância do fundamento técnico, mas atrelando a necessidade da fundamentação política nas aulas.

Dessa forma, apropriação da obra de Vitor Marinho pode servir como um importante balizador para a compreensão de suas ideias. Revelar o viés epistemológico de um intelectual nos permite abordar questões explícitas e implícitas essenciais para o entendimento da sua perspectiva teórico-epistemológica

e político-ideológica, bem como de outros aspectos referentes ao seu papel social. Diante do exposto, a presente pesquisa tem o seguinte problema de estudo:

- *Qual o papel da técnica e da política nos textos de Vitor Marinho?*

1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO

- Analisar sob o prisma epistemológico a obra de Vitor Marinho.
- Produzir uma página na Wikipédia de difusão da vida, obra e pensamento de Vitor Marinho

1.5 QUESTÕES A INVESTIGAR

1) Com a mudança teórico-epistemológica de Vitor Marinho também houve mudanças na sua maneira de compreender a técnica e a política?

2) Como o humanismo se manifesta na obra de Vitor Marinho nas diferentes perspectivas epistemológicas?

1.6 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Este estudo mostra-se relevante por possibilitar compreender e aprofundar na epistemológica do pensamento de Vitor Marinho, um personagem importante da Educação Física brasileira. Como resultado desse processo de verificação e construção epistemológica será possível verificar o papel que a técnica e o fundamento político têm na vida e na obra do autor. Em posse desse conhecimento, professores que orientam suas aulas movidas pela contribuição direta ou indireta do pensamento de Vitor Marinho materializada em seus livros ou que trabalham numa perspectiva crítica de ensino, poderão compreender como se dá a relação entre técnica e fundamento político na percepção do autor, tendo a possibilidade de refletir sobre a sua própria prática docente e transformá-la.

Reconhecendo os diferentes aspectos do debate que há na literatura acadêmica sobre o Mestrado Profissional e o Mestrado Acadêmico – como formação, campo de atuação, produção acadêmica, entre outros – e os diferentes

posicionamentos daqueles que fomentam essa discussão, o que mais chama-nos a atenção é a questão da pesquisa e de como essa se materializa ao final dos cursos. Fisher (2005) aponta que, no geral, os Mestrados Acadêmicos não valorizam a prática profissional como experiência do real. As dissertações feitas ao final do curso não ultrapassam o campo teórico e, para a autora, um dos motivos disso é o distanciamento da pesquisa desenvolvida para a prática do profissional. Ou seja, as pesquisas não atingem os fenômenos do mundo do trabalho e assim não produzem impacto social tangível. Já o produto final dos Mestrados Profissionais está voltado para a solução de problemas que possam ter impacto no sistema a que se dirige. Os resultados alcançados resultam em aplicações práticas, ancoradas a um referencial teórico. Assim, para a autora os trabalhos produzidos ao final do curso “podem incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologias, tecnologias e softwares, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas” (p.28).

Alinhado com a perspectiva de Fisher (2005) no que se refere à relevância de um Mestrado Profissional, em especial as possibilidades da sua capilarização no meio social, foi pensado – como forma de retribuição e buscando atingir o campo à qual a pesquisa está vinculada – em socializar o conhecimento apreendido durante a pesquisa disponibilizando os dados de forma sistematizada na enciclopédia livre da Wikipédia⁵. A página por ser uma plataforma livre e de fácil consulta, em que os próprios colaboradores são responsáveis pela difusão das informações, atinge diferentes públicos, desde pessoas sem nenhum vínculo de estudo até alunos da Educação Básica, da graduação, professores, entre outros.

1.7 METODOLOGIA

O estudo proposto consiste na construção da epistemologia do pensamento de um intelectual a partir de suas ideias publicadas em livros e artigos, além da possibilidade da utilização de fontes históricas para alcançar o objetivo da pesquisa. Por esse motivo, o estudo está vinculado ao campo da pesquisa social⁶, com a

5 <https://pt.wikipedia.org/>

6 As pesquisas sociais “são voltadas para o estudo dos problemas sociais e das práticas profissionais e institucionais para resolver esses problemas. A pesquisa social visa, neste caso, tanto reconhecer os problemas e suas causas, como propor soluções ou estratégias de intervenção para resolvê-los” (p. 95) GROULX, L. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

abordagem qualitativa⁷ e de natureza descritiva. Segundo Deslauriers e Kérisit (2008),

uma pesquisa descritiva colocará a questão dos mecanismos e dos atores (o “como” e o “o quê” dos fenômenos); por meio da precisão dos detalhes, ela fornecerá informações contextuais que poderão servir de base para pesquisas explicativas mais desenvolvidas (p.130).

A obra escrita por Vitor Marinho tem papel essencial neste trabalho, pois ela foi o ponto de partida para a organização temporal dos dados e para análise e compreensão da epistemologia do seu pensamento. Logo, delimitou-se o marco histórico desse trabalho a partir da data de produção de seus livros. Cabe salientar que não é nosso objetivo construir uma linha do tempo em que se relaciona a data, com o livro e a ideia de Vitor Marinho naquele momento. Nosso objetivo é compreender a concepção do autor sobre determinados temas a partir da produção ou do livro analisado, mas sem a ideia de construir uma cronologia do pensamento e sim como forma de evidenciar algumas questões e como elas se manifestam no tempo histórico em que a obra foi produzida. Para isso, o recorte histórico que trata-se aqui, inicia-se no período de 1977, ano de seu ingresso no mestrado e vai até 2013, ano de sua morte.

Foram analisados os quatro livros escritos por Vitor Marinho⁸ – *O que é Educação Física* (1983); *Educação Física Humanista* (1985), *Consenso e Conflito da Educação*, *Educação Física Brasileira* (1994) e; *O Esporte Pode Tudo* (2009) – além de dois textos que foram publicados em outros meios – *A Educação Física não é um Fim em Si Mesma* (2008); *Posfácio* do livro *O que é Educação Física* (2011). No entanto, cabe ressaltar duas importantes questões: 1) o livro *O que é Educação Física* foi o primeiro livro de Vitor Marinho a ser publicado. Entretanto, o processo de criação do livro *Educação Física Humanista* veio primeiro, pois, apesar de ter sido publicado em 1985 pela Editora Shape, foi escrito em 1981, fruto da dissertação de mestrado em Educação pela UFRJ. Assim, consideraremos *Educação Física*

⁷ A contribuição que a pesquisa qualitativa traz a pesquisa social é relativamente recente na literatura, mas o autor afirma que a contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social renova um olhar sobre os problemas sociais, pretendendo modificar a percepção da avaliação dos programas e serviços tanto ao que se refere a prática quanto aos seus modos de gestão (GROULX, 2008).

⁸ Foram excluídos da análise os livros *Fundamentos Pedagógico (Educação Física – vol2) – flexões e reflexões* e *História Oral aplicada a Educação Física* em que Vitor Marinho foi organizador, pois apesar de representar as ideias do autor não foi uma produção somente sua.

Humanista como obra anterior ao livro *O que é Educação Física*; 2) o livro *O Esporte Pode Tudo* é uma compilação de artigos publicados em diferentes datas. Logo, optou-se por esmiuçá-lo nos capítulos que o compõe e organizando-os também em ordem de produção/publicação. Além disso, foram retirados os capítulos que abordam os livros *O que é Educação Física*, *Educação Física Humanista* e *Consenso e Conflito*, pois optou-se por abordar a fonte primária. Dessa maneira, ao ser feita menção a essas obras, trata-se dos próprios livros e não dos capítulos presentes no livro *O Esporte Pode Tudo*.

Desse modo, apresentaremos os textos na seguinte ordem: *Educação Física Humanista* (1981); *O que é Educação Física* (1983); *A categoria reprodução de Bourdieu e de Passeron* (1988); *Educação Física: ideologia e contraideologia* (1988); *Pedagogia do esporte* (1993); *Consenso e Conflito* (1994); *Ideologia: pontos para reflexão* (1999); *Um olhar para o futuro: perspectivas do ensino, pesquisa e pós-graduação em Educação Física, esporte e lazer no Brasil*; *Ideologia: pontos para reflexão* (2000); *A Educação Física não é um Fim em Si Mesma* (2008); *O esporte pode tudo* (2009); *Posfácio do livro O que é Educação Física* (2011).

Para analisar o pensamento epistemológico de Vitor Marinho foram extraídos de suas produções os elementos que evidenciam a maneira na qual o autor compreende a técnica e a política, bem como a maneira que elas se manifestam na obra. Também buscou-se destacar nos textos outros elementos que pudessem ajudar a compreender o pensamento epistemológico de Vitor Marinho como, por exemplo, a sua visão de mundo, a concepção de homem, sociedade e educação. A concepção da técnica e da política, bem como todos os outros elementos foi comparada nas diferentes perspectivas teórico-epistemológica que o autor transitou – fenomenologia e marxismo.

Os aspectos evidenciados e que nortearam o pensamento de Vitor Marinho, demarcando como a técnica e/ou a política estão colocados na obra e foram discutidos à luz do referencial teórico de Álvaro Vieira Pinto e Antonio Gramsci, respectivamente. Do livro *O Conceito de Tecnologia*, de Álvaro Vieira Pinto, foi extraído o referencial que subsidiou o debate sobre a técnica. Já para a análise sobre a política se utilizou o volume 1 e o volume 2 do livro *Cadernos do Cárcere*, de Antonio Gramsci. Quando necessário, recorreu-se a autores comentadores de sua obra e a autores que trabalham na mesma perspectiva epistemológica. A união

desses referenciais teóricos permitiu, além da própria análise, complementar o debate entre técnica e política, visto que os temas podem ser encontrados na obra de ambos os filósofos. Por último, na análise, os elementos presentes na obra de Vitor Marinho serão pensados à luz do conceito de politecnia.

Para cumprimento do objetivo do presente estudo de publicizar e sociabilizar os dados coletados, bem como das análises que foram feitas, foi produzida uma página na enciclopédia livre da Wikipédia.⁹ Com isso, torna-se possível, ao acessar a página, visualizar parte da obra de Vitor Marinho. No final do capítulo de análise será caracterizada a construção da página na enciclopédia livre, apontando os limites e as possibilidades de publicar parte de um trabalho acadêmico-científico em um veículo que não compartilha o mesmo rigor científico.

No item a seguir, ainda como parte da metodologia, atentou-se em fazer um breve resumo do que foi feito até agora e anunciar o que será visto adiante com o propósito de orientar o leitor. Além disso, de maneira breve, sistematizaremos as etapas da pesquisa, bem como o que será feito em cada parte dela.

1.7.1 Passos da Pesquisa

Neste capítulo, Capítulo I, na introdução, buscou-se mostrar que a Educação Física no Brasil foi concebida de diferentes formas ao longo dos anos, assumindo diferentes papéis na sociedade. Os intelectuais, da Educação Física, por meio de sua atuação política e de suas produções tiveram relevância nesse processo, pois a partir de suas concepções teóricas e ideológicas nortearam os debates da área em suas épocas.

Para entender a Educação Física nos dias de hoje é necessário compreender as determinações históricas que a coloca no patamar em que ela é conhecida. Nesse cenário de modificações, na década de 1980, Vitor Marinho junto a outros atores da Educação Física brasileira participou da construção do pensamento crítico na área, e da construção da perspectiva sociocultural. Nesta perspectiva, os paradigmas presentes na área foram repensados principalmente no que tange à sua concepção. Com isso, ao longo da revisão de literatura e da problematização,

⁹ A página já está na web com dados preliminares à pesquisa e pode ser acessada em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vitor_Marinho_de_Oliveira

procurou-se mostrar como o debate sobre a técnica e à política/formação política estão presentes, tanto na Educação quanto na própria Educação Física.

A partir dos elementos apresentados anteriormente, a presente pesquisa é norteada pelo seguinte problema de estudo: *Qual o papel da técnica e da política nos textos de Vitor Marinho?* Desse modo, tem-se como objetivos: *Analisar sob o prisma epistemológico a obra de Vitor Marinho e produzir uma página na Wikipédia de difusão da vida, obra e pensamento de Vitor Marinho*

Tendo em vista os demais passos da pesquisa, no Capítulo II foi apresentado o referencial teórico escolhido para a pesquisa, discutindo a técnica e suas questões, à luz das reflexões de Álvaro Vieira Pinto, no livro *O Conceito de Tecnologia*. Como referência sobre a questão da política e também da técnica fizemos uma descrição do conceito de intelectual em Antonio Gramsci, ressaltando relação dos intelectuais com a política, bem como o princípio educativo na perspectiva gramsciana. Apesar de a política ser um assunto presente em toda a obra de Gramsci, deu-se mais atenção aos volumes 1 e 2 dos *Cadernos do Cárcere*. Tanto a discussão sobre a técnica quanto a política foram expostos no Capítulo II em tópicos separados (**item 2.2** e **item 2.3**, respectivamente).

Posteriormente, o Capítulo III está destinado à descrição, análise e discussão dos dados, utilizando os livros escritos por Vitor Marinho e subsidiados no referencial teórico de análise. O capítulo inicia-se com um breve tópico que traz informações sobre o sujeito da pesquisa (**item 3.1**). No tópico seguinte é feita uma breve introdução sobre os livros escritos por Vitor Marinho que serão abordados no estudo (**item 3.2**) e em seguida é feita uma descrição das obras (**item 3.3**). O debate sobre a técnica e a política à luz do referencial teórico inicia-se com a contextualização desses dois elementos na perspectiva do referencial teórico (**item 3.4**). No mesmo tópico analisa-se como a técnica e a política estão presentes no pensamento epistemológico de Vitor Marinho. O debate encerra-se ao ser articulada a concepção de politécnica, tema da linha de pesquisa em que este estudo está vinculado, relacionando-a à epistemologia da obra de Vitor Marinho. No tópico seguinte (**item 3.5**) será feita a síntese do capítulo.

No mesmo Capítulo III, após a síntese da análise e discussão de dados, será abordado como foi realizada a confecção da página da Wikipédia, relatando as facilidades e as dificuldades de se publicar em uma enciclopédia livre (**item 3.6**).

Finalmente, no Capítulo IV, será descrita a conclusão acerca da temática abordada, a verificação do pensamento epistemológico de Vitor Marinho, compreendendo o papel que a técnica e a política assumem em sua obra.

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INTRODUÇÃO

Nesse capítulo será abordado o referencial teórico que embasa a discussão da pesquisa. Desse modo, para efeito de exposição, dividiu-se o referencial teórico em duas partes. Na primeira, **item 2.2**, foi realizado um debate sobre a técnica e suas questões partindo das ideias de Álvaro Vieira Pinto. Para isso, utilizou-se o volume 1 do livro *O Conceito de Tecnologia* para tratar do conceito de técnica, a sua relação com o homem e o papel que a técnica assume na sociedade capitalista. No **item 2.3** tratou-se do conceito de intelectual, buscando mostrar sua relevância social e estabelecer sua relação com a escola e com a política. Para tanto, foram utilizados o conceito de intelectual e o princípio educativo de Antonio Gramsci, presente no volume 2 dos *Cadernos do Cárcere* e alguns elementos sobre os intelectuais contidos no volume 1 do mesmo livro. Os mesmos textos foram utilizados no debate sobre a política, embora esse conceito perpassasse toda a obra de Antonio Gramsci. Cabe salientar que quando necessário também foram utilizados autores comentadores do referencial teórico desse estudo.

2.2 FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO PENSAMENTO DE VITOR MARINHO: ÁLVARO VIEIRA PINTO E A TÉCNICA COMO UM ELEMENTO

O interesse pelo estudo da técnica tem sido cada vez maior nos dias de hoje com o propósito de situá-la no campo das ciências, buscando fundamentação para as questões contemporâneas. Na qualidade de um ato produtivo, a técnica se torna objeto de estudo de um campo de conhecimento e dá origem a considerações teóricas, o que leva Vieira Pinto (2005) a afirmar que há uma ciência da técnica enquanto fato concreto que carece de indagação epistemológica, chamada de tecnologia. Está nos proporciona edificar ponderações sobre a técnica, sugerida por

reflexões críticas e permitindo o alcance do nível de teorização. Com isso, o autor busca compreender a técnica a partir de um pensamento crítico e, para isso, utiliza o método dialético para tratá-la e para desenvolver suas análises, diferente de outros autores que pensam a técnica a partir de uma visão essencialista, existencialista ou determinista, denominados por ele de pensadores ingênuos.

O objetivo deste tópico é teorizar sobre a técnica e suas questões, buscando compreender o seu conceito, a sua história, a sua relação com o homem e o papel que assume na sociedade contemporânea. Dessa maneira, iremos nos debruçar nas ideias do filósofo Álvaro Vieira Pinto, utilizando como fonte primária o livro *O conceito de Tecnologia*. Para esse tópico que tem como objetivo o estudo da técnica, também faremos uma discussão sobre a tecnologia, pois na condição de epistemologia da técnica nos permite compreender a própria ontologia da técnica.

2.2.1 O ponto de partida para o estudo da técnica

O homem produz a estrutura econômica e política da sociedade. Produz em meio as suas necessidades só o que de fato precisa, tendo de resolver as contradições com a realidade. Portanto, nenhuma filosofia da técnica será verdadeira se não forem considerados as mudanças ocorridas no modo de produção da sociedade. Mesmo com o entusiasmo pelas possibilidades da evolução tecnológica é necessário compreender que essas possibilidades de avanço estão ligadas ao processo de desenvolvimento das forças produtivas. Não se deve negar os saltos qualitativos que o avanço tecnológico proporciona à sociedade, mas também deve-se entender que com o avanço tecnológico também se abrem possibilidades para a instauração de novas formas de produção (VIEIRA PINTO, 2005). Desse modo, a filosofia da tecnologia

[...] para ser autêntica tem de fundar-se na teoria das mudanças no modo de produção social. Somente assim conseguirá fundamentar em bases objetivas as considerações sobre a situação existente, e, ainda mais, as previsões aventadas. A reflexão sobre a técnica que a desliga dos alicerces no estado vigente do desenvolvimento das forças produtivas, e por conseguinte exclui a significação do homem e de seu esforço intelectual em racionalizar os dados da realidade para se aproveitar dos recursos oferecidos, tira-lhe toda a objetividade. Transforma a técnica num substantivo abstrato, estado final de um processo de degenerescência lógica e preciosismos filosóficos. Estes são geralmente lançados no

mercado com rótulos tais como “o homem e a técnica”, “tecnologia e humanismo”, “a técnica inimiga do homem”, o “poder avassalador da máquina”, a “sociedade dirigida por cérebros eletrônicos” e mil outros mais (VIEIRA PINTO, 2005, p.49).

Ao afastar a técnica do processo social produtivo ocasiona-se o desconhecimento da ação racional humana. O homem converte-se em inimigo da filosofia com entendimentos equivocados sobre a técnica, como observado acima nas palavras do autor. Na perspectiva criticada por Vieira Pinto (2005), a técnica é relacionada ao homem, porém, todo o contexto social e as determinações históricas do passado e do presente são desconsiderados. Desenvolve-se, então, uma concepção idealista em que a história é produto da técnica. Desconsidera-se que as relações que estão postas no presente são as mais evoluídas para explicar as questões da técnica.

É o novo hoje, sempre existe, mas diferente em cada momento histórico. Temos, portanto, de caracterizar a realidade autêntica do processo de criação da técnica, que lhe dá, em qualidade e quantidade, os aspectos particulares que o distinguem em certo instante dos de quaisquer outros tempos (p.51).

Essa situação não é inédita na sociedade contemporânea. Segundo o autor, esse mesmo panorama é observado com as criações técnicas, com as descobertas marítimas das grandes navegações que marcaram o início da época moderna ou até mesmo com os primeiros frutos gerados pela Revolução Industrial. Alguns pensadores da época dedicaram-se a estudar as grandes inovações, elaborando longas reflexões sobre todo o produto do engenho humano, desenvolvendo diversas concepções abstratas sobre a natureza, a origem e as consequências das máquinas na vida do homem¹⁰. Poucos foram os estudiosos que, partindo da observação das

10 Essa perspectiva na qual o autor se embasa pode ser encontrada em Marx (2008), no Capítulo XIII - “A maquinaria e a indústria moderna”. Segundo Marx (2008), ao se pensar no desenvolvimento da maquinaria não se deve deixar levar pela aparência e buscar a essência desse avanço ocorrido, a transformação do trabalho manufatureiro para o trabalho das máquinas. Em determinado tempo histórico, a produção de manufaturados não atendia mais a produtividade que o sistema capitalista necessitava para continuar a se expandir. Na manufatura, o processo de produção se dá na relação do homem com a ferramenta, enquanto na grande indústria, dá-se com o uso da máquina, a qual tem uma força motriz natural. Em nenhum momento o autor afirma que o desenvolvimento da maquinaria tinha como propósito amenizar o trabalho do homem, mas, em contrapartida, aumentava a extração da mais valia, o que beneficiava apenas ao capitalista. As invenções mecânicas permitiram a barateamento do custo das mercadorias, um encurtamento do trabalho social necessário e um aumento do trabalho excessivo, logo, aumento da mais-valia.

perturbações sociais acarretadas com a criação da maquinaria, desenvolveram suas reflexões acerca das mazelas geradas pela introdução de novas forças produtivas e das mudanças do trabalho tradicional para o trabalho mecânico, compreendendo que as máquinas são produto do gênio inventivo do homem. A compreensão da essência do problema se aprisionava na figura máquina. O pensamento ficava dividido entre aqueles que enxergavam a mecanização como um mal devido o fim das manufaturas e a substituição da força motriz da produção, ocasionando o desemprego a uma parcela da sociedade; e aqueles que viam as máquinas como uma coisa divina, mas não enxergavam o fato que assim a defendiam os interesses da classe em ascensão (VIEIRA PINTO, 2005).

Vieira Pinto (2005) critica a visão dos filósofos antigos que compreendem que toda máquina corporifica uma técnica previamente concebida. A compreensão da técnica à parte da máquina consiste em um processo de abstração que está melhor configurado nos dias de hoje que nos pensadores que vivenciaram o início do processo de introdução da maquinaria na produção. Ao observar que nem todas as técnicas se materializam em uma máquina mecânica ou em um aparelho eletrônico, criou-se uma ideia de que há um maior grau de generalidade do conceito de técnica quando comparamos ao conceito de máquina e seus sinônimos¹¹. No entanto, para o autor, essa visão não é estabelecida em uma concepção dialética. Segundo o autor:

A máquina, assim como a técnica, é coetânea ao homem. Representa uma das manifestações do processo de criação do homem por si mesmo. São ambas resultando a evolução que se desenvolveu nessa espécie viva o sistema nervoso, elevando-o ao nível em que se tornou capaz de produzir, com caráter abstrato e universal, os sinais das coisas, as ideias, permitindo ao indivíduo projetar o estabelecimento de relações entre os corpos, não imediatamente dadas, mas pensadas. Na necessidade de projetar máquina está a verdadeira origem dela. Não é sem motivo que se considera a chamada “era tecnológica” a “era dos projetos” e que os “projetistas”, os engenheiros de visão criadora, nela desempenham tão relevante papel (p.54).

11 A Revolução Industrial fez com que o homem perdesse ainda mais a autonomia de seu trabalho, quando comparamos com o trabalho dos artesãos. O homem passa a ser parte integrante de um sistema de máquinas, passa a ser controlador e responsável pelo funcionamento dessas máquinas, que tem seu próprio tempo de trabalho, de produção o qual o indivíduo agora estava submetido. Uma vez que o homem não utiliza mais de suas ferramentas próprias para produzir, mas o faz a partir das máquinas, pode-se gerar a interpretação equivocada que ferramentas e máquinas são as mesmas coisas. Entretanto, Marx estabelece essas diferenças. Enquanto a ferramenta é um instrumento de trabalho, do qual o homem seria a força motriz, a máquina é vista como um instrumento movimentado por força natural: força animal, hidráulica, eólica etc (MARX, 2008).

Independente do estágio de desenvolvimento em que se encontra a sociedade a ferramenta e a máquina estão destinadas para a produção de bens¹². No entanto, não são autônomas, pois obedece a propriedade dos corpos e às leis dos fenômenos naturais contra quais atuam, uma vez que “elas próprias são corpos e operam segundo as determinações gerais do movimento da matéria” (p.135). Nesse processo, deve-se entender que a ferramenta e a máquina estão estanques ao homem, já que os seus desempenhos estão fixados num plano de ação e que só pode ser concebida pela inteligência do construtor, ou seja, pelas mãos do homem, para aí sim se transformarem em um dispositivo mecânico ou eletrônico. Logo, o indivíduo assume diferença das máquinas à medida que possui um modo de fazer¹³ próprio, diferente das máquinas que possuem um modo de fazer que elas mesmas não possam controlar espontaneamente ou que controlam dentro de padrões já previstos, que foram concebidos a ela pelo homem.

As máquinas compõem um corpo como outro qualquer, há a adequação de suas possibilidades de transformação à natureza e a resistência dos corpos sobre

12 Segundo Marx (2008), quanto ao desenvolvimento da maquinaria, podemos destacar as três partes distintas que ela se constituiu: (i) máquina motriz, atuante como força motora de todo o mecanismo; (ii) mecanismo de transmissão e; (iii) máquina-ferramenta aquela que se constitui da integração das duas partes anteriores, ela é que se apodera do objeto do trabalho e o modifica de acordo com a finalidade que se deseja. Segundo Marx, a partir desta última, a máquina-ferramenta, se originou todo o processo que culminou na Revolução Industrial. Como dito anteriormente, a máquina-ferramenta, ou máquina de trabalho, aparece de forma diferente do que era utilizado pelo artesão ou que o próprio trabalhador manufaturado utilizava. A máquina-ferramenta compunha um sistema mecânico, executa com suas próprias ferramentas as mesmas operações que o trabalhador executava com suas ferramentas semelhantes. Diferente do artesão que em um momento possuía a totalidade do seu processo de trabalho e com a introdução da manufatura na produção começou a realizar operações parciais com ferramentas únicas e simples, a máquina-ferramenta executa as mesmas operações que o trabalhador executava antes com ferramentas semelhantes. Ou seja, podemos compreender que a máquina possui, simultaneamente, mais ferramentas que qualquer indivíduo é capaz de utilizar na produção, exigindo maior força motriz. Pode-se tomar a máquina a vapor como um contraponto, que apesar de ter sido inventada no século XVII não trouxe contribuições tão significativas, pois era uma máquina com poucas ferramentas, desenvolvendo apenas algumas ações mais simples. Com a criação da máquina-ferramenta foi quando a máquina a vapor foi de fato revolucionada. Ao pensar a produção a partir da maquinaria, observa-se que as máquinas produzem sozinha o produto por completo, não é mais o trabalho de vários indivíduos na produção de um mesmo produto. É o homem que opera a máquina, mas a máquina substitui o trabalho do próprio, que por um mecanismo opera com uma massa de ferramentas iguais ou semelhantes de uma só vez. Com o desenvolvimento da produção mecanizada houve a necessidade de se criar uma sistematização de máquinas. Elas atuavam em uma sequência, ainda que fossem de diferentes processos graduados, mas são realizadas por uma cadeia de máquinas-ferramentas diversificadas, que se completam e formam um único processo.

13 Segundo o autor, o modo de fazer está associado a duas possibilidades. Por um lado, o modo de fazer é uma série de operações ordenadas com objetivos previamente determinados como, por exemplo, o produto a se fabricar, mas, por outro lado, o modo de fazer pode ser compreendido pelas propriedades da matéria que é obrigada a utilizar e as resistências a vencer.

quais vão agir. Por esse aspecto dinâmico, a máquina resume uma sucessão de atos que, a partir do objetivo que se pretende, explicam a forma que a ela é atribuída e as funções que ela deve exercer. A sucessão de funções que às máquinas são atribuídas representa a técnica de produção que ela é capaz de realizar (VIEIRA PINTO, 2005). Esta mesma preposição pode ser aplicada ao pensarmos a máquina mais complexa ou a ferramenta mais elementar, mas sem perder de vista a compreensão de que tanto a máquina quanto a ferramenta são inseparáveis do corpo humano. Desse modo, segundo o autor, a técnica assume papel central na reflexão sobre a atividade criadora efetuada pelo homem no mundo.

O autor afirma que ao ter uma visão simplista sobre a máquina é natural que não se tenha a compreensão de que a máquina não pode ser separada do homem. Isso porque os aspectos dinâmicos e estáticos se apresentam unidos a ponto de se observar uma máquina que trabalha parar de trabalhar de forma inusitada. Porém, numa percepção crítica, a questão das máquinas trabalharem e pararem gera uma série de indagações. A máquina não significa a mesma coisa quando está trabalhando de forma útil ou quando está parada¹⁴. Segundo o autor:

14 Segundo Marx (2008), outro ponto que pode ser observado nesse novo sistema de máquinas é a semelhança até certo ponto com a cooperação por meio da divisão do trabalho, como era na manufatura, mas agora com a combinação de máquinas parciais. Cada máquina-ferramenta tem função específica no sistema do mecanismo combinado de ferramentas. Se na manufatura o trabalhador deve ser adequado ao processo de produção, também o processo se adapta a ele. No sistema de máquinas combinadas isso não ocorre, parte do trabalhador a adaptação ao ritmo de produção da máquina. Ainda nesse sistema, uma máquina prepara a matéria-prima para a outra, formando uma cadeia de produção. Esse aspecto também se parece muito com o trabalho manufatureiro e de fato, a produção mecanizada tem uma base material, que é a manufatura. Segundo Marx, a produção mecanizada só foi possível de se expandir, pois havia trabalhadores com diversas habilidades nas manufaturas. Com o desenvolvimento das máquinas, a grande indústria se vê obrigada a construir novos instrumentos de trabalho, assim, a maquinaria se apoderou da fabricação de máquinas-ferramentas e do trabalho coletivo, porque nela o sistema de máquinas só funciona com base no trabalho coletivo, na produção objetivada e em série. Assim como outros elementos que compõem o sistema capitalista, a maquinaria não cria valor, não é ela que determina o valor do produto, no entanto, transfere seu próprio valor ao produto que ela serviu para fabricar. A maquinaria entra sempre por inteiro no processo de trabalho e sempre apenas em parte no processo de valorização. Ela não agrega mais valor do que em média perde por seu desgaste. Se é pela máquina que se produz determinada mercadoria, nesse determinado momento histórico, todos os gastos com as máquinas são agregados aos produtos, como a própria compra de máquinas e ferramentas, os gastos com material de consumo, entre outros. Mas as máquinas atuam de graça, como se fossem forças produtivas naturais, sendo assim, quanto mais máquinas atuam na produção, aquele produto se constitui por maior quantidade de serviço não-pago. Marx traça as relações entre máquina e trabalho para explicar quando o valor da mercadoria se torna maior ou menor. De forma breve e sintetizada, a ideia é de que em quanto menos tempo a máquina se desgasta maior será a produtividade, e conseqüentemente, maior será a lucratividade destinada ao capitalista.

Comprova-se essa assertiva pelos exemplos dos pioneiros de qualquer invenção mecânica, ao construírem protótipos, que, por defeitos no momento ignorados, jamais começam a funcionar. A máquina parada permanece no estado de corpo físico e resulta da imaginação daquele que a concebeu e a construiu obedecendo apenas às leis implicadas apenas no esquema de reunião das partes, que lhe deu forma. Mas a máquina trabalhando torna-se algo diferente por essência. Converte-se em instrumento de modificação do mundo e como tal entra a desempenhar um papel ativo no processo da realidade. Enquanto a construção estática pode ser de todo extravagante e irresponsável, conforme se comprova pela sucessão de projetos do *perpetuum mobile*, a máquina em ação supõe duas condições de extrema importância para a compreensão dela. Em primeiro lugar, a racionalidade nela contida, porquanto ao operar com êxito confirma coincidir com as exigências da razão objetiva inerente aos seres e fenômenos; em seguida, o papel do homem, a ela indissoluvelmente associado, como o criador que transfere para ela as determinações racionais aprendidas no mundo e concebidas em pensamento no ato de imaginá-la, sendo ainda o dirigente que o aplicará, dando-lhe um destino e reconhecendo os resultados da ação mecanizada (VIEIRA PINTO, p. 136).

A distinção entre o aspecto estático e o dinâmico da máquina do qual o autor esclarece serve para estabelecer o esquema geral das condições necessárias para compreendermos a técnica, pois se torna possível observar o modo em que o homem unifica a racionalidade objetiva da natureza à racionalidade subjetiva do homem, além de situar o homem no centro das cogitações sobre a técnica, indicando o sentido em que se deverá buscar compreender o seu papel. Seja qual for o tipo, a técnica é inerente à ação do indivíduo sobre o mundo e exprime sua essência na qualidade quanto homem. Nesse sentido, o homem é o único ser biológico capaz de se apoderar subjetivamente das conexões lógicas entre os corpos e os fatos da realidade e transferi-las, seja por invenção ou por construção (VIEIRA PINTO, 2005). Assim, podemos resgatar o exemplo das máquinas: outros corpos, que a partir da ação humana tem a capacidade de transformar a natureza com a ação muito superior ao próprio homem, quando comparado aos seus instrumentos inatos. Conforme o autor:

Identificada à invenção da máquina, o homem se afirma como ser pensante, não em caráter abstrato, mas porque pensa segundo as leis da realidade e se superpõe definitivamente aos animais brutos, incapazes de se tornarem sua a racionalidade a que obedecem (p.137)

Conforme observamos, é necessário esclarecer qual é a perspectiva de filosofia da técnica que nos referimos, partindo de uma lógica dialética de

compreensão e de análise, como fica claro na concepção de Vieira Pinto (2005). Também se fez necessário afastar a possibilidade de equívocos quanto a técnica e a maquinaria, mostrando que elas não são tão distintas quanto os pensadores ingênuos colocam, ao contrário, estabelecem uma relação quando se compreende o homem como seu intermediador. A seguir, discutiremos mais especificamente sobre a técnica e suas questões, não deixando de lado toda a abordagem filosófica posta pelo autor. Nesse sentido, iniciaremos com o conceito de tecnologia.

2.2.2 A Tecnologia como epistemologia da técnica

Vieira Pinto (2005) observa um uso indiscriminado do termo “tecnologia” por diferentes áreas do conhecimento científico, por diferentes autores, pesquisadores e teóricos, assumindo também diferentes conotações à palavra. As opiniões sobre a tecnologia tendem convergir, tanto quanto ao seu conceito, quanto a sua aplicação de forma prática e teórica, ou até mesmo quanto a sua relevância no meio social, entre outras questões. Sobre o conceito de tecnologia, o autor traz quatro prismas que são utilizados para pensá-la e que comumente são sustentados por alguns teóricos, como: (i) a tecnologia como o modo de produzir alguma coisa, ou seja, a teoria, a ciência e o estudo de determinado fim, sendo nesse caso, uma instância maior a qual toda coisa a ser produzida está submetida; (ii) a tecnologia simplesmente associada à ideia de técnica, que pode ser observado nos discursos daqueles que não se apropriam de um embasamento teórico apropriado, o que seria uma definição coloquial e de senso comum; (iii) a tecnologia classificada como um conjunto de técnicas que determinada sociedade possui e que independente do tempo histórico é cumulativa, resultante do conhecimento; (iv) a tecnologia como ideologização da técnica e nesse sentido, visto que vivemos em uma sociedade de modo de produção capitalista, a tecnologia se apropriaria de todos os recursos possíveis para sustentar seu modelo.

Entendendo a técnica como o conjunto de elementos que vai gerar determinado ato produtivo, torna-se necessário teorizar e estudar essas técnicas, com objetivo de refletir de forma crítica sobre o assunto. Para isso, é preciso uma base epistemológica que sustente tais estudos, e a tecnologia é essa ciência. A técnica está inserida na natureza humana através do conhecimento, transformando-

se em uma ação e se reproduzindo ao longo dos anos, através da transmissão cultural. Segundo Vieira Pinto (2005), o entendimento da tecnologia por esse prisma permite aos técnicos e a todos aqueles que se apropriam da tecnologia refletirem sobre os aspectos do trabalho profissional de modo a alcançar a imagem teórica de sua realidade existencial. Sem esse aporte teórico sobre as técnicas o homem fica desmunido quando indagados sobre o que fazem e por que fazem.

Nesse sentido, o conceito de tecnologia como ideologização da técnica é criticado pelo autor. Nas relações atuais, o mundo passa ser artefato no qual o homem é o criador. Vieira Pinto (2005) afirma que não se surpreende com o pensador que mergulha em reflexões ingênuas sobre a origem do poder do ser humano e ou que nem ao menos sabe explicá-lo. Segundo o autor, isso pode ser observado em parte dos trabalhadores da tecnologia ao abordarem pensamentos em torno do assunto introduzindo conceitos alienantes, não passando de reprodutores de interesses sociais hegemônicos.

A negação da historicidade para a compreensão dos fenômenos que permeiam a sociedade, buscando um entendimento de homem e mundo a partir da lógica instrumental, ocasiona a superficialidade. Junto à contribuição dos pensadores ingênuos vários conceitos são estabelecidos e se tornam consenso, de forma a se reproduzirem em todo meio social. O autor afirma que dessa maneira, diversos conceitos são criados e carregam em suas definições os valores da classe dominante e o mesmo que acontece com o conceito ingênuo de “explosão tecnológica”. Tal consciência ingênuo não se mostra capaz de compreender o mundo apropriando-se do método dialético, ignorando as conexões históricas (VIEIRA PINTO, 2005).

Vivemos em tempos em grande proliferação tecnológica. Utilizando-se da dialética pode-se compreender que essa expansão pode ser analisada por dois pontos de vista que se divergem. O primeiro seria que o desenvolvimento tecnológico é resultado de uma acumulação histórica de conhecimento e da prática social, mas, por outro lado, essa exaltação feita ao desenvolvimento sistemático de novas tecnologias mostra carência e atraso, à medida que a tecnologia do presente determina a tecnologia do futuro, se será a verdadeira “explosiva” para quem presenciar. A análise dialética da problemática em questão faz com que se pense no

termo semântico da palavra, a fim de uma destruição do termo que é utilizado em sua forma mais simplista (VIEIRA PINTO, 2005).

A técnica é fruto da percepção humana e que ela retorna ao mundo em forma de ação, transformando-se em máquinas e ferramentas, passando às gerações posteriores. Assim, a tecnologia pode trazer ricas considerações teóricas e que leve a pensar as questões sobre a técnica.

2.2.3 A Técnica

Os filósofos criticados por Vieira Pinto (2005) pretendem classificar a técnica partindo dos produtos fabricados. Assim, são feitos esforços para classificar os produtos da ação humana em diferentes categorias, mas que mascaram a compreensão crítica do processo, permitindo, apenas, uma visão parcial incapaz de contribuir para a correta teoria geral da técnica. Buscam, a partir da relação da inteligência individual com a invenção encomendada, arquitetar com o nome de “heurística” a ciência da criação intelectual, “aquela cujo objeto consistiria em descobrir o método de descobrir” (p.237). O desconhecimento do caráter cultural da técnica e do verdadeiro sentido de cultura faz com que ao analisar a técnica algumas considerações errôneas sejam elaboradas. Não se deve pensar nas produções do ser humano sem considerar as exigências da sociedade e os fundamentos materiais, o descobridor de uma nova técnica fabricadora não está desconectado dos interesses coletivos. Também não se deve desconsiderar a acumulação de conhecimento social que explica o sucesso do trabalho do intelectual inventivo. Para o autor:

A técnica é sempre um modo de ser, um existencial do homem, e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando este último de acordo com o projeto que dela faz. Tendo de realizar-se a si mesmo, pois não encontra pronto e fixado o elenco de comportamentos invariáveis para lhe assegurarem a existência, obrigado a descobrir, na luta travada com a natureza, os meios de vencê-la, para substituir, encontra tanto nos insucessos quanto nos limitados êxitos um conjunto de dados perceptivos que se converterão em representações corretas das condições exteriores. Com esses elementos, desde o degrau mais baixo do desenvolvimento cultural, das fases incipientes do processo de hominização, aprende a evitar a repetição de experiências negativas e a reconhecer das positivas os aspectos significativos que possibilitarão intentar outras, ainda mais complexas, mas também mais prometedores de resultados melhores e originais. Essa evolução culmina no ato

autenticamente heurístico, na apreensão algumas vezes súbita, chamada pelos psicólogos *insight*, ou vislumbre intelectual, de uma correlação entre as ideias não previsíveis pela interação dos conhecimentos adquiridos (p.238).

Vieira Pinto (2005) afirma que existe uma técnica que é originária das outras e está muito acima delas, a prototécnica. Pensar o mundo constitui uma técnica primordial, pois representa o ato específico de relacionar o homem com a realidade. Sem o reflexo da existência objetiva dos seres e dos fenômenos o homem não hominiza e não poderia de fazer abstrações, de desenvolver atividades intelectuais transformadoras, etc.

A técnica, sendo a operação modificadora eficaz, destina a cumprir uma finalidade previamente concebida, tem por fundamento a constituição das condições fisiológicas de funcionamento do sistema nervoso, que permite revestir daquela característica as ações do animal hominizado no âmbito físico e social. A técnica define uma expressão do processo de hominização e por isso nele se acha incluída, até o estágio atual. A técnica futura exprimirá o estado de aperfeiçoamento da essência humana que o homem terá adquirido com o correr do tempo [...] Toda ação humana tem caráter técnico pela simples razão de ser humana. Por este motivo vemos na técnica aquilo que chamamos de “existencial”, um traço distinto da realidade do ser do homem. Ao usar o termo, porém, jamais o entendemos em sentido individual, mas exatamente com o valor oposto, o de designar uma nota atributiva do ser humano, que a adquire em razão do exercício social da existência. Por isso, o conceito de “existencial” não tem para nós nem a mais remota afinidade com a noção homônima que configura nas filosofias chamadas “existencialistas”. Contém sempre o caráter social, refere-se ao exercício do modo de ser do homem, compreendido em sua realidade social, materialmente condicionada pelas situações objetivas da vida, principalmente pelo trabalho (p.239).

Em decorrência de dificuldade de se formular classificações razoáveis para a técnica o pensador ingênuo aplica-se em descrever a história dos eventos pelos quais o homem veio se afirmando no mundo natural, conforme Vieira Pinto (2005) elucida:

Se a história se submetesse às ordens do grupo social regente necessariamente imobilizar-se-ia numa etapa qualquer. Se isso não ocorre é porque não são as minorias dominantes que fazem a história, mas a ação da totalidade dos homens, o que significa dar função motora preponderante às grandes massas, mesmo quando indivíduos que as compõem só tenham de seu papel e valor uma noção vaga, confusa, reduzida à expressão sensorial das expressões sofridas. Mesmo quando a posse do saber erudito está do outro lado do fosso social, não deixa de ser verdade que a energia motora inextinguível, impulsionadora do processo histórico, situa-se no

trabalho das massas. Por isso, as técnicas utilizadas em qualquer espécie de trabalho jamais permanecem imobilizadas no tempo (p.242-243).

A principal crítica do autor é de que a historicidade da técnica é construída desconsiderando o significado dialético da própria técnica focado apenas no desenvolvimento tecnológico estudado no plano das manifestações sucessivas. No entanto, a história exterior e descritiva dos inventos e as criações tecnológicas por parte dos inventores intelectuais não conseguem atingir a compreensão do desenvolvimento real da técnica, que são os elementos que fornecem a explicação correta dos acontecimentos. Sendo assim, a técnica é entendida como autônoma, um processo que se desenvolve a parte do todo, como se cada objeto produzido pelo homem gerasse por si mesmos seus próprios sucessores, buscando superar as imperfeições. Assim é dada a relação entre a técnica e a história (VIEIRA PINTO, 2005). A compreensão da tecnologia só é verídica quando é fundamentado na historicidade do homem, o homem é o centro do processo de análise, constituída do trabalho.

No que se refere ao estudo da técnica, principalmente no que diz respeito ao seu conceito, Vieira Pinto (2005) ressalta a importância de não cairmos em dois equívocos. O primeiro equívoco seria de achar que o tema é recente no debate filosófico. Apesar de ter ganhado grande propulsão na época moderna, a técnica é um antigo tema de reflexão, pensada pelos filósofos clássicos. Tal assertiva pode ser justificada, porque em nenhum período histórico e em relação a nenhum objeto o homem deixou de agir tecnicamente, sendo normal que houvesse reflexões sobre os seus processos e suas formas de proceder. O segundo equívoco que se deve afastar é o da impossibilidade de esclarecer o conceito de técnica a partir do modo formal de pensamento, ou seja, de aplicação e compreensão da metafísica. Desse modo, o autor explana os conceitos antigos da técnica, com as concepções de Aristóteles e Kant.

Para Aristóteles, a técnica é o conceito de trabalho sem matéria, que aparece em suas obras como *ars* (arte). Em uma de suas análises, Aristóteles utiliza uma metáfora para dizer que o calor e o frio podem deixar o ferro brando ou duro, mas que a espada só será feita pelo movimento dos instrumentos empregados e que este movimento possui o movimento da arte, ou seja, a técnica. Assim, a técnica é ponto de partida e a forma do produto. O filósofo considera a técnica como um modo

específico de ser de um homem que antecede determinada ação, sendo possível prever os resultados desses atos, assim se tornando um dos elementos da constituição de finalidade que determina a ação do homem. Vieira Pinto (2005) esclarece que:

A distinção entre calor e o frio, enquanto agentes físicos de transformação, e o movimento dos instrumentos, na fabricação da espada, estabelece claramente a diferença entre as causas naturais e a intervenção humana, pois somente o homem maneja instrumentos. Ele apenas necessita de uma espada, coisa que a natureza não lhe oferece, obrigando-o, em função de suas finalidades, a produzi-la. Aristóteles distingue por conseguinte a técnica, conceito humano referido ao trabalho, que é um modo de ser exclusivo do homem, e a matéria sobre a qual o agente opera. Esta lúcida compreensão não foi aproveitada pela quase totalidade dos tratadistas filosóficos do assunto, que se inclinam a julgar a matéria do produto como o verdadeiro determinante do significado da técnica. Ao mesmo tempo unifica as duas ordens de fatores, ambas indispensáveis para possibilitarem o ato técnico. E logo se declara Aristóteles aquilo que nos parece o essencial: nesse movimento, ou seja, no ato humano, reside o princípio da técnica. A ciência e a técnica são adquiridas pelo homem como resultado da experiência. A técnica identifica-se como o trabalho da indução abstrativa na procura do conceito universal (p.138).

Ainda, segundo o autor, se a técnica vislumbrada por Aristóteles já se mostrava preocupada em atender racionalmente a função produtivista do homem na natureza, em Kant é possível observar esta mesma preocupação, porém, de forma mais aprofundada. Kant apresentava um pensamento representativo de outra condição de desempenho da atividade técnica, pois o mundo estava em outra era do desenvolvimento tecnológico, principalmente com o fim da base social composta pela escravidão que dava a Aristóteles uma forma específica de apreciar e conceituar a ação humana. Kant discutia se as questões relacionadas a determinado fim demonstram a sua existência na natureza, como uma espécie de casualidade dos fatos. Assim, ele concebia a técnica como um procedimento da natureza devido à semelhança de finalidade encontrada em seus produtos, dividindo-a em intencional e não intencional (VIEIRA PINTO, 2005). Desse modo, Kant associava que técnica intencional, a capacidade produtiva da natureza, estava ligada a uma espécie particular de causalidade e que a técnica não intencional se desenvolvia de forma idêntica ao mecanismo da natureza. O autor comenta de onde parece surgir no pensamento de Kant a ideia de que a natureza tem uma técnica:

A técnica da natureza parece derivar da matéria bruta de suas formas segundo leis mecânicas, semelhante àquelas que atuam na formação dos cristais. A importância da contribuição de Kant não reside simplesmente no reconhecimento do caráter técnico da faculdade de julgar, mas na compreensão, embora viciada pela noção idealista das causas finais, de que a natureza possui uma técnica, no sentido de alcançar seus fins por mecanismos pertencentes a ela mesma, as leis naturais imanentes às propriedades dos corpos e dos fenômenos. A ação humana só é exequível se estiver prefigurada nos caminhos possíveis oferecidos pela atividade das substâncias, dos seres uns sobre os outros. Assim, o ato técnico que o homem realizará encontra no mundo objetivo, traçados antecipadamente em virtude da precedência do ser material sobre a consciência, os rumos de suas novas possíveis criações e intervenções. Com isso, Kant dá-nos a base para compreender um dos componentes do ato técnico, seu fundamento na lógica objetiva da realidade, consubstanciada nas leis do mundo natural. Claro está que é incompleta esta compreensão, pois se faz um mister incluir explicitadamente o homem como fator que será o verdadeiro portador da finalidade. O homem, porém mesmo que a pudesse conceber, não a poderia concretizar se não encontrasse no mundo físico as condições de legalidade que aproveita para inventariar, as modalidades construtivas chamadas máquinas, da ação intencional, não mais espontânea e natural, dos corpos uns sobre os outros (p.139-140).

Vieira Pinto (2005) ressalta que mesmo com uma visão equivocada, Kant vislumbra o verdadeiro sentido do problema: já que o homem é produto da natureza é a própria natureza que engendra no indivíduo criado por ela, a espécie de finalidade que lhe pode ser atribuída. No entanto, as críticas do autor são de que esse processo de considerar o homem como produto da natureza, em Kant, é feito de forma a desconsiderar a diferença dialética qualitativa.

Para Vieira Pinto (2005) a natureza no plano físico não possui técnica alguma, seja ela intencional ou não. Na natureza apenas existem propriedades de forças igualmente objetivas que operam segundo o determinismo inerente ao mundo material. Ainda se contrapondo a elaboração teórica de Kant, o autor apesar de reconhecer a importância da discussão, afirma que apenas em dois sentidos poderia ser concebido o conceito da técnica na natureza. O primeiro sentido se dá através da própria relação do homem com a natureza. A técnica humana apenas se materializa devido às determinações do mundo físico e dá ao mundo determinações técnicas. Isso acontece de forma retroativa, uma vez que a partir das determinações do mundo é que as técnicas são incorporadas. O homem tecniciza a natureza à medida que observa num modelo cada vez mais técnico. Cada vez mais o homem necessita aproximar a sua relação com a natureza, ele organiza seu aparelho, seja natural, científico ou perceptivo, e seu aparelho lógico da compreensão do mundo, de modo que este já lhe apareça representado com as significações técnicas. Isso

estabelece relações numa cadeia de desenvolvimento técnico sem fim, conforme o autor indaga:

Por via desta pré-conceituação técnica do mundo, o dado objetivo, corpo ou fenômeno, chega ao homem revestido das virtualidades técnicas e que o agente tem de partir para com ele produzir alguma coisa. Não só o aprendizado do conhecimento natural acumulado pela cultura, mas a pesquisa científica são feitos como procedimentos técnicos destinados a produzir novidade, que serão, por sua vez os ingredientes possíveis de novos processos técnicos, numa cadeia sem fim (p.140-141).

O segundo sentido de se conceber o conceito da técnica na natureza, ou seja, do homem tecnicizar a natureza “é quando recobre o mundo natural de um número indefinido de objetos fabricados, que se irão interpor entre a natureza e ele” (p.141). Porém, o ato de aproximação do objeto e o método de investigá-lo e pensá-lo de forma lógica, não deixa de ser uma realização técnica, “dando em resultado o homem tender a destacar de si a técnica que lhe é inerente e entregá-la aos fenômenos e processos objetivos, nos quais equivocadamente a reconhecerá dotada de significado autônomo” (p.141). Essa retirada da técnica das coisas vivas, transferindo-a para a esfera da compreensão, pareceu para Kant uma realidade pertencente ao mundo natural.

O autor aborda em Aristóteles e Kant conceitos antigos da técnica para mostrar que a preocupação em explicá-la surge muito antes da sociedade moderna, em que o estudo da técnica ganhou destaque. As concepções contemporâneas da técnica também são mostradas pelo autor. Com o advento da Revolução Industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, as técnicas, ao possibilitarem uma produção abundante e uma grande acumulação de poder nas mãos de uma parcela da sociedade, no caso a burguesia, foi motivo de estudos por diversas pessoas, tanto por aqueles que viam no desenvolvimento técnico a possibilidade de melhores condições de vida para humanidade, quanto por outros que buscavam explicar a miséria do povo a partir do desenvolvimento do maquinismo e das técnicas.

Vieira Pinto (2005) acredita que para revelar a essência da técnica não se deve partir da máquina, deve-se desconsiderar a ideia de que a construção de máquinas e de ferramentas seja para alcançar a finalidade técnica. Por esse motivo, faz críticas a Oswald Spengler, considerando-o como sendo “a expressão do

pessimismo da burguesia alemã derrotada na Primeira Guerra Mundial” (p.144). As críticas são feitas a partir do irracionalismo observado na concepção teórica de técnica de Oswald Spengler, que pretendia fundar a concepção da técnica sobre a ótica biológica, de caráter animista, que se baseava no estudo científico fornecido pelo estudo dos seres vivos. Spengler procurava propagar uma visão racista da história, em que os “homens de cor” – não se referindo apenas aos negros, mas incluindo os países da Europa Ocidental e Meridional, até dos países subdesenvolvidos, ou seja, os países não “nórdicos” – devessem se submeter aos povos senhoriais, a aqueles povos que possuíam a “técnica de rapina”. Os homens de cor deveriam aceitar a vida de herbívoros, ou seja, aceitar a fatalidade do destino e serem submissos para não morrer. Assim, notou que a técnica também pode ser um elemento de dominação dos povos mais desenvolvidos sobre os povos menos desenvolvidos.

Vieira Pinto (2005) também faz críticas a Heidegger pelo desencadeamento das ideias do filósofo, que ele afirma ser estreito e não ser lógico, nem tanto verdadeiro. Na concepção de Heidegger, a essência da técnica está atrelada a “desocultação do ser”, que examinando a etimologia da palavra, os gregos denominavam de *alétheia* que tinha o significado comum de verdade. O conceito da técnica nada tem a ver com análises etimológicas eruditas, em apoio de uma concepção metafísica e irreal como está presente em na concepção heideggeriana.

Para o autor:

Claro está ser legítimo e proveitoso investigar com simplicidade e objetivamente o significado da palavra, conforme nós mesmos em várias oportunidades razoáveis procuraremos fazer. Mas as acrobacias verbais no terreno da filologia são manigâncias cuja intenção ideológica, enquanto serviços relevantes prestados aos grupos poderosos, é indisfarçável. A pergunta pela técnica tem de ser respondida de acordo com a forma correta em que se impõe enunciá-la: que papel desempenha a técnica no processo de produção material da existência do homem por ele mesmo? (p.155).

Heidegger questiona a essência da técnica como condição para se pensar a vida nas formas como ela se apresenta na contemporaneidade. Para ele a “técnica” e a “essência da técnica” são coisas diferentes. A essência da técnica não se reduz ao âmbito técnico. A crítica de Vieira Pinto (2005) é que na visão heideggeriana, partir do técnico como condição de sua essência não possibilita alcançar a essência,

o que limita a liberdade de pensar as implicações sobre a vida, sobre as possibilidades de ser e estar no mundo. Além disso, Heidegger define a técnica como meio para os fins ou a permanência no caráter instrumental faz com que o esforço do homem para se adequar a ela seja determinado pela concepção instrumental da técnica. Nessa perspectiva, a técnica se aprofunda em um “fim de si mesmo”, reduzindo as possibilidades do pensamento e da ação, gerando uma conformidade. O homem só opera em meio as formas de otimizar a técnica enquanto seu meio.

Vieira Pinto (2005) defende a ideia de que é incoerente gerar definições sobre a técnica a partir de uma visão metafísica ou fundamentada na biologia. Segundo o autor, as teorias desses filósofos se aproximam de alguns elementos presentes no pensamento crítico, mas se equivocam, principalmente por defender o processo de hominização nas condições primordialmente biológicas. As análises feitas por ele estabelecem as relações dos animais com os homens, como o conjunto de atos úteis dos animais inferiores que são comandados e repassados por um código genético inflexível, expresso na estrutura de cada espécie. As concepções desses filósofos desconsideram as determinações históricas a quais os homens estão inseridos, sem uma construção externa, que vem de fora e não internalizada como dizem eles afirmam. Nas palavras do autor:

No homem, tal conjunto de atos úteis tem caráter livre, não está predeterminado na herança da espécie ou nas particularidades de cada indivíduo, mas resume-se na imposição de cimentarem os alicerces para a construção das bases do pensamento teórico. No ser humano o estoque de determinações genéticas conduz à criação de órgãos nervosos de complexidade superior e inédita na série animal, de modo que a natureza lhe entrega o cuidado e a obrigação de prover-se por si mesmo, livremente, dos meios para garantir a subsistência. Assim como nos seres vivos inferiores, são meios armazenados e transmitidos de uma geração para a outra, porém neste caso tal armazenagem não é interna, não está inscrita no código genético que o homem transporta nos cromossomos, mas é externa, e se acha contida na linguagem escrita que representa o segundo sistema de transmissão de conhecimentos e de condutas eficazes, isto é, de técnicas, a cultura (p.154-155).

A técnica se dá através da forma que o homem se relaciona com a natureza, modificando-a para produzir a sua existência, diferente do que acontece com os demais animais; o animal irracional ganha a existência, o homem a produz.

Quando a produção da existência se efetua por esse processo pode chamar-se de racionais os atos planejados, e conseqüentemente técnicos os procedimentos segundo os quais são revelados à prática. A coleta do pólen pelas abelhas só admite ser chamada de “técnica” na perspectiva do homem, que, irrefletidamente, se substitui ao inseto na execução daquele ato. Se fosse feita pelo homem, realmente seria um ato técnico, porque teria de ser previamente projetado. Mas executando pelo inseto tem caráter instintivo e se inclui no determinismo natural, considerando a qualidade especial que assume esse determinismo no plano biológico infra-humano. A técnica não consiste, por conseguinte, num atributo dos atos vitais em geral, mas somente caracteriza aqueles que o homem executa em razão da condição existencial de produtor de si (VIEIRA PINTO, 2005, p.156).

A técnica não é o motor do processo histórico. Os que assim pensam costumam tratar as questões sobre a técnica como uma força oculta, ou seja, um determinismo de que a técnica seria um agente natural do processo histórico no qual o homem seria incapaz de superar ou que entregam a história ao domínio da técnica. Por essa ótica, a história é concebida como produto da técnica, as realizações técnicas são responsáveis por impulsionar as transformações ocorridas na história e, por esse motivo, têm a técnica como marco para a divisão da história em períodos (VIEIRA PINTO, 2005). Entretanto, o autor não concorda com essa concepção de que a técnica seja o motor do processo histórico.

Esta concepção encontra-se grandemente difundida e no entanto contém o núcleo de um engano cujas conseqüências para a metodologia da história serão bem mais amplas e pretensivas. Referimo-nos à subordinação do homem à técnica, que aí aparece quase sempre conscientemente afirmada, dando origem ao pseudoproblema da “libertação do homem”. Evidentemente, do ponto de vista crítico, tal problema não existe, sendo uma simples distorção conceptual criada por um vício metodológico inicial, não percebido. Deixa-se de apreender a relação, autentica humana, que liga o homem à técnica como o criador ao seu produto, para só se ver o desenvolvimento do último, supostamente dotado de lei interna própria, o que converte a monstruosa entidade natural, com a qual o espírito tem de entrar em luta. Caberia então ao homem encontrar vias de fuga, diante do Leviatã que ameaça esmagá-lo, não sendo preciso dizer serem todas subjetivas e ilusórias, para se salvar. A historicidade da técnica indiscutivelmente manifesta um conceito legítimo, mas o significado real é de todo distinto do apregoado pelos luminares das teorias simplórias quando a apreciamos na perspectiva do pensamento crítico (p.158).

O que devemos compreender é que não há “técnica” no sentido *stricto* da palavra. O que chamamos de técnica é a execução de certos atos que recebem dele mesmo essa qualificação. De fato, quando nos referimos à técnica estamos diante

de uma abstração, um produto da nossa capacidade de pensar. A técnica não pode ser pensada sem o homem, assim como ela nunca chegará a dominá-lo.

Os “filósofos da técnica”, na grande maioria, não atentam para o papel das relações sociais de produção e por isso inculcam a máquina ou a técnica pelos malefícios presenciados. Supor a malignidade da técnica significa conferir poder demiúrgico ao que, veremos, constitui um simples adjetivo, expressão de um modo de ser do sujeito real a que se refere, nem sendo sequer logicamente um substantivo (p.158).

O homem historiciza o tempo, pois observa a sucessão dos fenômenos em que impera a ordem do tempo evolutivo, atribuindo-lhe diferenciações qualitativas em razão dos momentos históricos distintos, periodizando a história, ou seja, “é o homem que cria a história e a divide à sua maneira, em virtude de criar-se a si mesmo nela, pela produção dos bens exigidos (p.159). As técnicas apenas se desenvolvem a medida que o homem tem maior compreensão do mundo. Entender o significado da técnica e como ela está associada às grandes mudanças só se torna possível em uma análise a partir da visão de homem e mundo integrados, aí se torna possível chegar a sua essência. O homem é um animal tecnificador. O que acontece com outros animais na natureza acontece de forma instintiva, mas o homem ao realizar determinada ação reflete sobre ela atribuindo a isso uma qualificação técnica. Assim, torna-se necessário ter uma compreensão dialética da relação o homem com a técnica. É o homem que, conforme a compreensão do mundo e com o desenvolvimento intelectual, desenvolve as técnicas e aprimora-as, e não a técnica que dita os processos históricos condicionando a ação humana e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Após da discussão sobre a técnica, daremos continuidade ao referencial teórico desse estudo tratando, a seguir, a questão dos intelectuais, em Gramsci, a partir da leitura dos *Cadernos do Cárcere*, volume 1 e 2. Desse modo, buscamos expor o conceito de intelectual, bem como sua organização, seu papel na política e na sociedade, além de explanar sua relação com a escola e destacando o princípio educativo na concepção gramsciana.

2.3 FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO PENSAMENTO DE VITOR MARINHO: O INTELLECTUAL DE GRAMSCI E A POLÍTICA¹⁵

2.3.1 A Formação dos Intelectuais

Gramsci (2001) indaga sobre a questão dos intelectuais, fazendo um questionamento a fim de compreender se a categoria pode ser considerada um grupo autônomo e independente ou se cada classe social possui sua própria categoria de intelectuais. Para analisar tal questão, o autor levanta duas formas de pensamento, uma vez que o processo histórico que resultou na formação das diversas categorias de intelectuais se deu por causa de vários aspectos, tornando o seu entendimento ainda mais complexo.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc (GRAMSCI, 2001, p.15).

A primeira linha de raciocínio seguida pelo autor é de um conhecimento amplo, para além da especificidade de sua atividade. O empresário ocupa uma realidade social superior aos demais, possuindo capacidade técnica e de dirigente; dotado de certa capacidade técnica na área de sua iniciativa e em outras esferas, como na produção econômica. Os empresários, se não todos, pelo menos a elite, são capazes de “organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe” (GRAMSCI, 2001, p.15). Esses intelectuais orgânicos são criados e elaborados em seu desenvolvimento progressivo no seio das classes sociais e, por vezes, são especializações de aspectos da atividade primitiva do novo tipo social que a nova classe gerou.

15 Esse texto pode ser visualizado em: DIAS, L. R. V.; AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Formação Profissional e Formação Humana. In: Ângela C. B. Azevedo; André Malina. (Org.). FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Apontamentos Críticos. 1ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2017, v. 1, p. 45-68.

A segunda forma de pensamento do autor se dá através do entendimento da preexistência de intelectuais em todo grupo social essencial, a partir de uma continuidade histórica que “não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Podemos referenciar o caso dos eclesiásticos, que por um longo tempo monopolizaram importantes serviços, como a ideologia religiosa, a filosofia e a ciência, utilizando como instrumentos a escola, a moral, a justiça, a assistência, etc. Logo, os eclesiásticos também podem ser considerados uma categoria de intelectuais ligados à aristocracia fundiária, pois juridicamente eram equiparados à aristocracia.

Segundo Pires (2012), Gramsci acredita que essas categorias de intelectuais tradicionais enxergam a participação do coletivo de forma relevante para sua formação intelectual, mas classificam-se de forma autônoma e independente do grupo social que domina o meio em que estão inseridos. Esta posição tomada pelos intelectuais traz grandes consequências para o campo ideológico e político, uma vez que toda a filosofia idealista pode ser relacionada com a posição tomada por eles. Por acreditarem serem autônomos e independentes – dotados de características próprias – expressam a utopia social que define seus pensamentos.

Na busca por encontrar um critério unitário para caracterizar e distinguir as atividades intelectuais dos outros agrupamentos sociais, Gramsci (2001) aponta que o maior erro metodológico de alguns estudiosos foi:

[...] ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais (p.18).

Para ilustrar tais palavras, o autor traz o exemplo da classe operária que não se caracteriza apenas pelo trabalho manual, mas pelas condições de trabalho dadas nas relações sociais, assim como o empresário possui algumas qualificações intelectuais por sua função exercida, embora não sejam essas funções que determinem seu papel social. Vale ressaltar que não há trabalho exclusivamente físico; por mais desgastante e mecânico, o trabalho necessita de qualificação técnica, que não deixa de ser considerada uma atividade intelectual criadora.

Nessa perspectiva, Gramsci (2001) afirma que é possível dizer que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (p.18). Foi assim que historicamente formaram-se categorias que se utilizavam do exercício da função intelectual em conexões com os grupos sociais considerados de maior importância, sofrendo elaborações mais amplas e mais complexas em ligação com o grupo social dominante. O autor mostra que uma marcante característica dos grupos que se desenvolvem no sentido do domínio é a luta ideológica para agrupar esses intelectuais tradicionais para si, pois esse processo e desenvolve de forma muito mais rápida do que o de elaborar seus próprios intelectuais orgânicos. Com isso, há possibilidade dos intelectuais serem cooptados por outra classe, o que acontece principalmente com os intelectuais orgânicos que podem passar a defender os interesses da classe dominante.

A distinção entre intelectuais é medida pela associação da função social da categoria profissional dos intelectuais, ou seja, tende-se a dar mais valor ao trabalho intelectual do que ao trabalho manual. Como já vimos, para Gramsci (2001) não existe pessoa ausente de sua capacidade intelectual, o que acontece é que a elaboração do trabalho intelectual não é igual à do trabalho braçal, permitindo existir diversos graus de atividade intelectual. A capacidade de pensar acompanha o homem mesmo fora do seu tempo de trabalho, pois ele é um ser ativo na sociedade, contrapondo a concepção de que existam homens não intelectuais.

Para Gramsci (2001), a formação dos intelectuais associa-se ao partido político moderno. Para compreender tal processo é preciso investigar suas origens reais, seus desenvolvimentos e de que forma isso acontece. Sendo assim, tornam-se necessárias algumas distinções. A primeira observada pelo autor é a de que para alguns grupos sociais, o partido político substancialmente cria seu próprio modo de elaboração de seus intelectuais orgânicos; a segunda é a de que, para todos os grupos, o partido político desempenha na sociedade civil o mesmo papel que o Estado, porém de forma mais superficial e reduzida.

O partido político proporciona a relação entre os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais de diferentes grupos e tem como função fundamental formar seus próprios componentes. Desse modo, o partido político objetiva elaborar seus próprios componentes contribuindo para a transformação dos indivíduos de um grupo social que, num primeiro momento, nascem e se desenvolvem estreitamente

ligados ao ponto de vista econômico e vão se transformando em dirigentes, intelectuais políticos qualificados, “organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política” (GRAMSCI, 2001, p.24).

Gramsci (2001) afirma ainda que, mesmo num ambiente mais vasto, o partido político desenvolve uma função mais completa organicamente comparada ao Estado. Isso acontece à medida que um intelectual começa a fazer parte de um partido político de determinado grupo social e é confundido com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, pois suas relações se ligam de forma estreita a esse grupo; já através da participação na vida estatal isso não acontece.

Buscado analisar e compreender como se deu o processo de formação dos intelectuais à luz de Gramsci, Mari (2010) afirma que o filósofo procurava compreender qual o ponto em comum que unia os intelectuais, independente da sua categoria. Gramsci acredita que esse ponto em comum está no conjunto das relações sociais em que esses grupos estão inseridos e não especificamente na atividade intelectual intrínseca. Mesmo por trás de um trabalho mecânico realizado por um operário, por exemplo, o trabalho intelectual criador não se ausenta, já que todos os homens são intelectuais, mesmo que não assumam e desenvolvam funções intelectuais na sociedade.

Pires (2012) afirma que para Gramsci o conceito de intelectual não está destinado àqueles que tem poderes superiores do intelecto, mas sim para quem está inserido em determinada sociedade tendo como função social introduzir, inspirar sugerir conhecimento. Ao diferenciar as concepções de intelectual orgânico e tradicional, o autor explica que os intelectuais tradicionais estão presos a uma formação socioeconômica que já estava superada.

No que concerne aos intelectuais “tradicionais”, o supracitado autor, afirma que estes ficavam empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos, até mais alheios às questões centrais da própria história. Fora do próprio tempo, os intelectuais “tradicionais” consideravam-se independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco. A sua “neutralidade” e o seu distanciamento, na verdade, os tornavam incapazes de compreender o conjunto do sistema de produção e das lutas hegemônicas, onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. Com isso, acabavam sendo

excluídos não apenas dos avanços da ciência, mas também das transformações em curso na própria vida real (PIRES, 2012, p. 352).

Por outro lado, os intelectuais orgânicos estão interligados ao mundo do trabalho, de política e de cultura, sendo os mais avançados em seu grupo social, desenvolvendo-se para dirigir a sociedade, fazendo parte de um organismo em expansão.

Além de especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados, no interior da sociedade civil para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem, na sociedade política para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social (SEMERARO *apud* PIRES, 2012, p. 351-352).

Observa-se que entre todas as características que diferem os intelectuais orgânicos dos intelectuais tradicionais são as formas de organização das relações sociais que mais se destacam. Tais definições se consolidam a partir das peculiaridades das estruturas sociais passadas. Os intelectuais tradicionais se encontram numa estrutura socioeconômica que pode ser classificada como um “capitalismo primitivo”, quando comparados aos modos de produção mais avançados em que se inserem os intelectuais orgânicos. Os tradicionais carregam resquícios de um modo de produção anterior em que as relações sociais se mantêm menos desenvolvidas, enquanto os intelectuais orgânicos se desenvolvem no seio de uma sociedade com as relações sociais de produção mais avançadas. Não apenas isso, os intelectuais orgânicos demonstram ser uma representatividade social, cultural e política, ganhando representatividade e até mesmo liderança dentro do contexto em que estão inseridos.

2.3.2 Os Intelectuais e a Escola

A organização escolar teve fundamental importância nas sociedades que emergiram da época medieval, assumindo sua relevância no mundo moderno pelas

categorias e funções intelectuais. A escola, no sentido *lato* da palavra, buscou expandir a intelectualidade dos indivíduos e, concomitantemente, aumentar as especializações e aperfeiçoá-las (GRAMSCI, 2001).

A escola é instrumento para criação de diversos níveis de intelectuais. Pode-se compreender a complexidade da função intelectual nos diversos Estados através da quantidade de escolas especializadas e o lugar que ocupam nessa hierarquia. Ou seja, quanto mais áreas a escola incluir e quanto mais numerosas forem os graus verticais da escola, mais complexa será a civilização e a cultura de determinado Estado. Gramsci (2001) esclarece tal questão traçando uma comparação entre o poder de industrialização de um país com capacidade de preparar intelectuais, como podemos observar na seguinte citação:

Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. (Também nesse campo a quantidade não pode ser destacada da qualidade. À mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número. Naturalmente, esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais — ou seja, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática — não deixa de ter inconvenientes: cria-se assim a possibilidade de amplas crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, como ocorre efetivamente em todas as sociedades modernas.) (GRAMSCI, 2001, p.19).

Na chamada civilização moderna, as atividades práticas se tornaram bem complexas junto a uma mistura de ciências. A tendência foi a criação de uma escola para os dirigentes e especialistas, que culminou na criação de um grupo de intelectuais especialistas de nível mais alto, que eram também encarregados pelo ensino nessas escolas. Para Gramsci (2001), a chamada escola humanista – termo tradicional mais antigo – foi responsável por desenvolver o poder fundamental de pensar e de orientar-se na vida, desenvolvendo em cada indivíduo a cultura, ainda que, em um primeiro momento, indiferenciada. Gradativamente, foram sendo criadas

escolas particulares de diferentes níveis, visando os ramos profissionais e as profissões já especializadas ou que demandem determinada especificação. Para o autor, a crise do sistema escolar encosta-se no processo de diferenciação e particularização, que acontece de forma desordenada, sem uma forma clara e bem definida.

A divisão da escola em clássica e profissional seguia um esquema racional, por mais que Gramsci (2001) fosse contra esse tipo de divisão, uma vez que a escola profissional era destinada às classes instrumentais e a escola clássica abarcava os intelectuais e a classe dominante. Posteriormente, a escola técnica foi criada para atender à base industrial, tanto no campo quanto na cidade, oferecendo uma formação profissional, mas não pessoal. A criação da escola técnica colocou em questão o princípio de orientação concreta de cultura geral e de cultura humanista que foi fundada pela civilização greco-romana.

Como forma de oposição a essas escolas tradicionais, Gramsci (2001) acredita na estruturação de uma escola única que, com o passar de experiências repetidas de orientação profissional, transforme-se em escolas especializadas ou de trabalho produtivo. Essas escolas seriam consolidadas na base da cultura pluralista, humanista e formativa, “que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p.33).

Para tal, o autor ressalta o currículo e seus vários níveis como um ponto importante para o estudo da prática da escola unitária. De acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual dos alunos e com os fins que a escola pretende alcançar, diferentes resultados são obtidos. Gramsci (2001) diz que a idade obrigatória escolar de um aluno depende da situação econômica, já que por vezes esse aluno pode ser obrigado a desenvolver algum tipo de atividade produtiva e se afastar da escola.

Como princípios da escola unitária, o autor descreve o pensamento e a estruturação da escola de formação humanista ou de cultura geral, assim denominada por ele. Gramsci (2001) acredita que a escola de formação humanista, após ter elevado o homem a certo grau de maturidade intelectual e capacitá-lo para a criação prática, deveria inserir os jovens na atividade social. Além disso, na

concepção da escola unitária, a necessidade do Estado assumir as despesas para a manutenção escolar que estão sob responsabilidade da família. De fato, teria de haver a complementação do Ministério da Educação nacional para o aumento do orçamento, para que a função de educar e formar as novas gerações deixasse de ser atribuição de instituições privadas e torna-se atribuição exclusiva das instituições públicas, “pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (p.36).

As questões da formação na escola unitária perpassam por outros aspectos, como os de cunho estrutural: prédios, o material científico, o corpo docente etc., com atenção especial ao número de docentes e a estrutura do prédio. A escola deveria ser em tempo integral e deveria proporcionar ao aluno todos os recursos, como biblioteca, refeitórios e etc. Isso demandaria um corpo docente maior, “pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada” (p.36-37). Por esses motivos, a escola não deve ser direito apenas de um pequeno grupo restrito de jovens escolhidos por outras instituições, nem mesmo ser direito apenas daqueles que ingressam por concurso.

As propostas para a criação de uma escola de formação humanista não dizem respeito apenas ao espaço físico, à responsabilidade do Estado e ao ingresso de todos, independente da classe social, mas também tratam de pedagogia, conteúdos programáticos e estruturação dos ciclos de ensino. A escola não deveria ultrapassar o tempo de três a quatro anos no estudo das primeiras noções, como ler, escrever, fazer contas, disciplinas como história e geografia, etc. Junto a isso deveria ser oferecido ao aluno o estudo dos “direitos e deveres” e as relações entre o Estado e a sociedade, algo que era negligenciado nas escolas, indagando na cabeça dos alunos uma nova concepção de mundo, a fim de quebrar com ambientes sociais tradicionais, concepções essas que foram adotadas pelo autor como folclóricas.

O principal problema didático a se resolver seria colocar em prática esses princípios supracitados, de forma que essas orientações não fossem deixadas de lado. O curso deveria durar por mais seis anos, permitindo que entre os quinze ou dezesseis anos todos os alunos já tivessem terminado os estudos na escola unitária. O autor acredita que um curso se torna muito cansativo por conta da rapidez que busca atingir os resultados da escola

clássica, mas que não são atingidos. Já a organização proposta, deverá conter os elementos gerais para que o curso seja mais lento, ao menos para parte dos alunos. Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos. Assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram — antes dos seis anos — muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar. (GRAMSCI, 2001, p. 37-38).

Gramsci (2001) aborda também sobre os problemas da fase escolar representada pelo Liceu, o que seria uma espécie de Ensino Médio nos tempos atuais. A principal crítica atribuída pelo autor é a de que no Liceu o ensino nada se diferenciava das fases escolares anteriores, a não ser por uma suposta maturação intelectual dos alunos, relativa a uma maior idade e às experiências que se acumularam durante os anos na escola. O autor acredita que entre a escola e a vida existe um longo caminho que não pode ser explicado por uma relação de quantidade e qualidade, ou seja, não se resume apenas à idade e à maturidade intelectual e moral. Esse abismo entre escola e vida é sentenciado pela discrepância de um ensino dogmático, no qual os alunos são condicionados a memorizações e, posteriormente, na vida fora da escola passam para uma fase de trabalho autônomo e independente, em que se exige desenvolver a fase criadora.

A fase final deve ser organizada e entendida como a fase decisiva. A tendência é que nela se desenvolvam valores do humanismo, autodisciplina intelectual e autonomia moral, valores esses, que são julgados como essenciais para o ingresso em uma especialização, seja ela na universidade ou em alguma atividade prático-produtiva na indústria, no comércio ou em qualquer outro lugar. Estima-se que o estudo e o aprendizado dos métodos criativos devam começar na fase final, deixando de ser privilégio único e exclusivo da universidade e nem mesmo deixar para ser aprendida ao acaso pelas pessoas, durante a vivência prática. Logo, a escola que contribui para desenvolver a autonomia dos indivíduos, deve ser uma escola criadora.

As novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial deveriam não acontecer apenas na escola, mas em toda a vida social do aluno. Isso significa que

o princípio unitário “irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 40). Nessa perspectiva, as universidades e a Academia poderão assumir possíveis problemas, uma vez que essas instituições são independentes umas das outras. Segundo Gramsci, a Academia é apenas símbolo e ridicularizada por perpetuar dualismo, por adotar separações entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo. Pensando em novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, a Academia deveria ser uma nova organização cultural servindo como uma espécie de ponte, que passaria os elementos – sistematização, expansão e criação intelectual - após a escola unitária, para o trabalho profissional.

2.3.3 O Princípio Educativo

Nas escolas primárias, a formação das crianças partia de dois pilares: as noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. As noções de ciências naturais tinham como objetivo inserir a criança na sociedade e manifestavam-se em contraponto à concepção lúdica da natureza e do mundo que é criada pela criança no meio social em que vive. As noções de direitos e deveres, por sua vez, preparavam as crianças para introduzi-las na vida estatal e na sociedade civil, confrontando com as tendências individualistas e localistas (GRAMSCI, 2001).

Nota-se que a forma de ensino da escola primária buscava o afastamento dos alunos do folclore e da visão tradicional de mundo para disseminar uma concepção moderna de mundo. Essa visão moderna está pautada em elementos primitivos, como a ideia de que a aprendizagem da existência de leis naturais é algo rebelde e para dominá-la é preciso, antes, adaptar-se ou a ideia de que as leis civis e estatais são produto da atividade humana.

[...] a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2001, p.42).

Assim, Gramsci (2001) afirma que o conceito do trabalho embasava o princípio educativo das escolas primárias. O autor defende que há como realizar

todo o poder de produtividade sem o conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal para regulamentar organicamente a vida dos homens. Mesmo existindo essa ordem, o que se espera é que ela seja respeitada de forma espontânea, não por forças coercitivas externas. Os conceitos da escola primária orbitam em torno do trabalho, já que a noção de direitos e deveres é passada pela ordem natural do trabalho.

Não se deve afirmar com convicção que instrução é diferente de educação, esse foi um erro da pedagogia idealista, destacado por Gramsci (2001) e o reflexo disso é notado nas escolas organizadas por essa pedagogia. O principal diferenciador entre instrução e educação era o ambiente de ensino mecânico contido na instrução, colocando o aluno em condição passiva. A consciência do aluno que é criança, no entanto, não é algo individual que se isola e se constrói, mas um processo que acontece a partir do reflexo de parte da sociedade civil na qual a criança faz parte, das relações sociais, familiares etc. A consciência de cada criança reflete as relações civis e culturais dos programas escolares, em que “o ‘certo’ de uma cultura evoluída torna-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação” (GRAMSCI, 2001, p.44).

Dessa forma, o autor justifica que instrução e educação não são sinônimas, mas têm sua ligação e podem ser representadas, juntas, através da figura do professor:

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexos instrução educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Gramsci (2001) atribui um grande valor à figura do professor, apontando que se o corpo docente é deficiente, o processo instrução-educação se perde em esquemas abstratos, na qual se exalta o ato de educar:

[...] ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corpositude material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico.

Esta degenerescência pode ser ainda melhor vista na escola média, nos cursos de literatura e filosofia. Antes, pelo menos, os alunos formavam uma certa “bagagem” ou “provisão” (de acordo com os gostos) de noções concretas; agora, quando o professor deve ser sobretudo um filósofo e um esteta, o aluno negligencia as noções concretas e “enche a cabeça” com fórmulas e palavras que não têm para ele, na maioria dos casos, nenhum sentido, e que são logo esquecidas. A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão (p. 44).

Portanto, um bom professor deverá fazer do aluno mais do que instruído e superar esta perspectiva meramente instrumental, permitindo ao aluno atingir a capacidade intelectual plena. Assim, o aluno desenvolverá a parte mecânica na escola, princípios e consciência burocrática e ainda se for ativo/participativo, conseguirá por sua conta própria e pelo ambiente que o cerca adquirir experiência – “bagagem”.

As velhas escolas médias italianas expressavam um modo de organização tradicional de uma vida intelectual e moral que era difundida em toda a cultura da sociedade do país, como foi organizado na Reforma Casati¹⁶. A educação do jovem se orientava por todo um complexo orgânico, entendendo que ele percorreu todo aquele processo, passando por etapas, etc. Mas com o passar do tempo essa proposta entrou em colapso e a separação da escola com a vida propriamente dita, elevou o sistema escolar a entrar em crise (GRAMSCI, 2001).

Entretanto, para Gramsci (2001) com a proposta dos novos programas postos pela Reforma Gentile, não existirá nenhuma “bagagem” a se organizar. Os novos programas aboliriam os exames de ingresso nas escolas e reduziram o corpo docente. Ao contrário, a participação do aluno só se torna efetivamente ativa se houver ligação da escola com a vida. Na escola atual, vista por Gramsci (2001), por conta da crise da tradição cultural e da nova concepção de homem e sociedade, observa-se um processo de regressão ao compararmos com a escola velha. As escolas são predominantemente profissionais, estão preocupadas em atender a lógica de mercado e as escolas formativas, por sua minoria, mostram-se desinteressadas. O que se mostra mais discrepante é que esse tipo de escola é

16 O Ministro Casati regulamentou a legislação escolar italiana dividindo a escola em clássica e técnica. Esta última se tornou fábrica de empregos, apesar do objetivo do Ministro preparar os jovens interessados no serviço público, na indústria e nos assuntos agrários, contemplando a cultura geral e especializada.

visto como democrática, quando, na verdade, perpetua mais ainda as diferenças sociais.

Embora critique a nova escola, Gramsci (2001) não é um adepto da visão da escola tradicional que existia antes da Reforma Gentile¹⁷. Para o autor:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (p.49).

Logo, cada grupo social tem seu tipo próprio de escola, formando indivíduos para determinada função na sociedade, seja para comandar ou para executar. Segundo Gramsci (2001), a solução para acabar com a escola dual seria a criação de uma escola de tipo único, de caráter preparatório, tornando o indivíduo capaz de fazer e de dirigir. O aumento de escolas de caráter profissional, também aumentou as diferenças, porém, nos sistemas sociais em que a população se distribui de maneira mais ou menos rígida, criam-se impressões de uma escola democrática (DORE, 2014).

Gramsci (2001) acredita que a escola deve proporcionar iguais condições para que todos não se tornem apenas operários capazes de fazer o trabalho manual, mas que tenham possibilidade de desenvolver suas capacidades intelectuais a ponto de autogerir seu próprio trabalho.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de

17 A Reforma Gentile foi consequência tomada do poder pelo regime fascista italiano, em 1922. No projeto educacional proposto pelo Partido Nacional Fascista, Mussolini via a possibilidade de alcançar o totalitarismo no Estado, ou seja, criar valores universais com a Nação e o Estado, garantindo a autoridade estatal, com o objetivo de alcançar o que para ele seria a libertação humana. Dessa forma, Gentile foi nomeado Ministro e colocou em voga o projeto educacional centralizador idealizado pelo partido fascista.

governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade (p.50).

Para a formação do aluno, o ensino da filosofia é algo indispensável. Segundo o autor, o novo currículo pedagógico, oriundo da escola profissional, empobrece o ensino da filosofia, uma vez que grande parte dos alunos não tem esse contato no campo extraescolar, na vida cotidiana. Aparentemente, a forma que o ensino da filosofia se dá nesse espaço pode parecer construtivo, porém, para Gramsci (2001), é utópico. O currículo propõe uma lógica formal, inata, em algo que se pensa somente quando já se possui, não compreendendo a necessidade de se entender como ela é adquirida. Essa é a lógica que é ensinada não apenas na filosofia, mas na gramática e na matemática. Já a filosofia encontrada no modelo de escola tradicional era sustentada por uma leitura de diversos filósofos, se pautando em uma abstração dogmática, como era feito no ensino da gramática e da matemática.

Há de se compreender que, para Gramsci (2001), o ato de estudar é cansativo, árduo e que, além das capacidades intelectuais, também pode gerar alterações fisiológicas, esforço, estresse etc. Os fatores sociais, no entanto, também influenciam na orientação adquirida por hábitos de grupos sociais específicos, como a família e seus respectivos hábitos, que possibilitam condições objetivas distintas para estudantes filhos da classe trabalhadora. Dessa forma, Gramsci (2001) conclui que “se se quiser criar uma camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades” (p.52).

Portanto, elaborar uma nova camada de intelectual perpassa por diversos aspectos, como foi visto, tendo como um dos principais pontos a reelaboração crítica da atividade intelectual, modificando a relação com o esforço braçal, de forma que o trabalho manual não seja uma *persona* do trabalhador. A busca do trabalhador deve ser uma atividade intelectual que permita a ele pensar uma nova concepção de mundo, uma nova sociedade etc. O novo intelectual deve ser o homem instrumentalizado, ligado ao trabalho produtivo, capaz de superar o abstrato encontrado na escola nova, entendendo a história da concepção humana ao fazer uma leitura do mundo através do trabalho.

Como forma de realizar uma possível reforma intelectual e moral no sentido de educar os grupos subalternos, visando acabar com o dualismo entre governados e governantes, elevando o nível de civilidade, Gramsci (2001) propõe a organização da cultura, a partir do esboço de uma escola unitária. Esta escola, de cultura geral, humanista e formativa, deve formar dirigentes capacitados a executar tarefas e, ao mesmo tempo, desenvolver as capacidades do trabalho intelectual. O desafio é criar uma categoria de intelectuais que tenham o equilíbrio entre os tipos de trabalho, com o trabalhador/intelectual capaz de dirigir sua vida social e no trabalho (DORE, 2014).

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 SOBRE VITOR MARINHO

Vitor Marinho de Oliveira ou Vitor Marinho, como é mais conhecido no meio acadêmico, foi um importante intelectual da Educação Física brasileira, que começou a ganhar notoriedade com a publicação de seu primeiro livro *O que é Educação Física*, em 1983. Mesmo essas produções da década 1980, ainda nos dias de hoje possuem grande relevância no cenário nacional. Os livros escritos por Vitor além do já apresentado foram: *Educação Física Humanista* (1985); *Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira* (1994) e *O Esporte Pode Tudo* (2010).

Seus livros tiveram grande importância para se pensar a Educação Física e estabelecer novos paradigmas, principalmente no que se refere à ampliação das matrizes de conhecimento teórico. Como já abordado anteriormente, a produção de conhecimento na Educação Física era predominantemente influenciada pelas Ciências Biológicas, porém, a incorporação das matrizes de conhecimento pertinentes às Ciências Humanas e Sociais – Educação, História, Sociologia, Filosofia e Antropologia – permitiram desenvolver críticas à própria Educação Física, em aspectos como identidade, relevância, prática docente e prática profissional. Foi nesse panorama que os livros de Vitor Marinho foram escritos, com a fundamentação teórica na área das humanas buscando romper com o paradigma esportivista, militarista e biologicista da Educação Física (PIRES, 2009).

Vitor Marinho nasceu no dia 21 de abril de 1943 na cidade do Rio de Janeiro. Estudou no Colégio Militar, o que lhe permitiu uma formação acima da média dos outros jovens de sua idade, além de despertar o interesse pelos esportes. Vitor ingressou no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1967, concluindo-o em 1969. Em 1977, iniciou o curso de Mestrado na área de Educação pela UFRJ, terminando-o em 1981. Em 1987, ingressa no curso de Doutorado em Educação na mesma instituição. No percurso de

doutoramento foi orientado, inicialmente, por Roberto Ballalai. Após a morte do orientador assumiu-o como orientando o Professor Ivan Cavalcante Proença. Vitor Marinho de Oliveira foi titulado a Doutor em 1993.¹⁸

Sua principal área de atuação profissional foi no âmbito escolar, pois durante sua graduação sentia-se incomodado com os professores que, apesar do grande conhecimento, não tinham uma boa didática para transmitir seus conhecimentos de forma adequada para os alunos. Buscando a prática docente diferente de alguns professores que teve, lecionou a disciplina Educação Física na Educação Básica até 1987.

Sua experiência no Nível Superior se iniciou ainda em 1977, quando se tornou docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Gama Filho (DAÓLIO, 1997). Vitor Marinho, também lecionou na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) a disciplina História da Educação; na Universidade Federal do Rio de Janeiro como professor colaborador no Curso de Especialização em Pedagogia Crítica da Educação Física; na Universidade Católica de Petrópolis; na Universidade Estácio de Sá. Pesquisou na área da Educação com objetivo de explicar os fenômenos da Educação Física. Vitor produziu sua obra, principalmente, nos seguintes temas: História da Educação Física, Sociologia da Educação Física, Educação Física Escolar e Formação do Profissional em Educação Física¹⁹.

Vitor Marinho faleceu em 7 de setembro de 2013. Deixou um filho (Pedro, filho de seu segundo casamento, com Cristiane) e três filhas (Flávia, Alexandra e Júlia, fruto de seu primeiro casamento, com Irene), além de seu irmão Flávio Marinho. Vitor recebeu algumas premiações²⁰ e homenagens²¹, tanto em vida quanto em

18 Doutorado em Educação (1987-1993) - Universidade Federal do Rio de Janeiro; Título: *As pedagogias do Consenso e do Conflito - a produção teórica da educação física brasileira nos anos 80*. Orientador: Ivan Cavalcanti Proença; Mestrado em Educação (1977-1981) - Universidade Federal do Rio de Janeiro; Título: *Educação Física Humanista*. Orientador: Maria Ângela Vinagre de Almeida; Graduação (1967-1969) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

19 Disponível em: www.labomidia.ufsc.br/vitor-marinho/

20 Prêmios:

1997 - Professor do Ano, Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO).

1989 - Prêmio Literatura Esportiva (categoria Livros), Ministério da Educação e Cultura.

1989 - Prêmio Literatura Esportiva (categoria Organizador e Co-Autor), Ministério da Educação e Cultura.

1984 - Prêmio Literatura Esportiva (categoria Livros), Ministério da Educação e Cultura.

21 Homenagens:

2013 - Homenagem do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

2008 - Homenagem, Revista Motrivivência..

Centro Acadêmico Vitor Marinho de Oliveira – Universidade Gama Filho

Repositório Institucional Vitor Marinho - Rede CEDES/SNEELIS/Ministério do Esporte

morte, devido o destaque que o autor deve na década de 1980 e pela relevância que ainda tem nos dias de hoje. Segundo Castellani Filho (2010b):

Vitor Marinho é parte protagônica da história do renovar da Educação Física brasileira. Formou – e continua formando – gerações de professores e acadêmicos de educação física. Acima de tudo, formando pessoas. Da velha guarda, não se moldou aos tempos atuais, se sentindo deslocado nos novos nichos acadêmicos e desconfortado com o sentido adotado por eles para a lógica de produção acadêmica... Mas nem por isso deixou de dar aulas, escrever e dar vazão às suas ideias e aos seus pensamentos (p.11).

A relevância de Vitor Marinho materializa-se em uma rica obra para a Educação Física. Desse modo, estudar a obra do autor permite-nos saber mais sobre o próprio autor, bem como compreender de forma aprofundada as particularidades presentes nos textos.

3.2 A EPISTEMOLOGIA DA OBRA DE VITOR MARINHO

Esse capítulo tem por objetivo compreender a epistemologia da obra de Vitor Marinho, analisando como a técnica e o fundamento político-pedagógico se manifestam em seus textos. Não se tem a pretensão de construir a epistemologia do pensamento do autor, mas evidenciar tais elementos que podem ser essenciais para compreendê-la. Buscou-se fazê-lo através de um estudo epistemológico de cada uma de suas produções, esmiuçando – além da técnica e do fundamento político-pedagógico – outros elementos que podem contribuir para o estudo.

Para tal, fez-se uma breve apresentação sobre o que é abordado nos livros escritos por Vitor Marinho, priorizando sua ordem de produção – *Educação Física Humanista*; *O que é Educação Física*; *Consenso e Conflito da Educação*²², *Educação Física Brasileira*; *O Esporte Pode Tudo* – além de dois artigos – *A Educação Física não é um Fim em Si Mesma* e o *Posfácio* da segunda edição do livro *O que é Educação Física*, de 2011. Em seguida, será analisado, à luz dos referenciais teóricos, como está presente a questão da técnica e do pensamento político-pedagógico nas obras. Por último, será feita a síntese, retomando, de forma resumida, os principais pontos abordados no capítulo.

Grupo de Estudo e Pesquisa Vitor Marinho – UFRJ - EEFD (Departamento de Lutas)
 Nota de pesar do Ministro Aldo Rebelo (Ministério do Esporte) pela morte de Vitor Marinho de Oliveira
 22 Adiante, nos referiremos ao livro apenas como *Consenso e Conflito*.

3.2.1 Introdução aos livros *Educação Física Humanista* e *O que é Educação Física*

O trabalho de Vitor Marinho ganhou notoriedade na década de 1980, com a produção de dois de seus principais livros: *O que é Educação Física* e *Educação Física Humanista*. O livro *O que é Educação Física*, publicado pela primeira vez em 1983, foi uma das principais produções do autor, não apenas por ser seu primeiro livro publicado, mas pela relevância que a obra ganhou no meio da Educação Física. Nesse período, a Educação Física passava por uma transformação de paradigmas, principalmente, no que se refere à ampliação das matrizes de conhecimento teórico, pois toda a produção de conhecimento na área era predominantemente influenciada pelas Ciências Biológicas. No entanto, com a incorporação das matrizes de conhecimento pertinentes Ciências Humanas e Sociais desenvolveram-se críticas à própria Educação Física em aspectos como identidade, relevância e prática docente. O livro foi ponto de partida para o desenvolvimento do processo crítico-reflexivo na Educação Física, convidando os estudiosos a pensarem sobre a identidade na área, questão que perdura no meio acadêmico até os dias de hoje.

Já o livro *Educação Física Humanista*, lançado em 1985, mas escrito em 1981, fruto da dissertação de mestrado de Vitor Marinho, também teve forte influência no meio docente ao apresentar uma proposta que até então era nova na Educação Física, pensá-la por um viés humanista. Assim, a produção ficou marcada pela presença dos princípios filosóficos em torno do indivíduo, valorizando sua identidade e apontando seu valor, fundado em críticas a psicologia comportamentalista.

Foi nesse panorama de ressignificações da Educação Física em que os livros foram escritos. A fundamentação teórica na área das Ciências Humanas possibilitou a busca para romper com o paradigma esportivista, militarista e biologista. Desse modo, apropriando-se do escopo das Ciências Humanas e também das Ciências Sociais, em *O que é Educação Física*, Vitor Marinho contribui com as discussões da época evidenciando as questões sobre a crítica de identidade da Educação Física a partir de um percurso histórico sobre o movimento humano e sobre a educação do corpo, desde a Pré-História até a contemporaneidade. Já em *Educação Física*

Humanista, o autor relaciona a educação às teorias comportamentalistas de estímulo-resposta estudadas e aprofundadas por Skinner, se debruçando teoricamente na psicologia humanista de Rogers para deslocar a propriedade e a prioridade dada ao resultado do ensino para o processo educacional, introduzindo o princípio do não-diretivo de ensino.

3.2.2 Introdução ao livro *Consenso e Conflito, Educação Física Brasileira*

Lançado em 1994 pela Editora Papirus, o livro *Consenso e Conflito, Educação Física Brasileira*²³ é fruto da tese de doutorado em Educação, defendida em 1993 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A segunda edição do livro foi publicada pela Editora Shape, em 2005 e a terceira edição pela Editora Autores Associados, em 2012. O livro causou incômodo às alas conservadoras da Educação Física, pois delegava críticas a textos que se aproximavam ou não se distanciavam tanto das teorias do consenso, assim retratadas por ele. Estas teorias fundamentavam os consensos presentes na sociedade que sustentam o modo de produção capitalista. Tais críticas em oposição às teorias do consenso eram embasadas nas teorias do conflito, dentre as quais o autor optou pela teoria marxista, trazendo além dos conceitos do próprio Karl Marx, elementos da obra de Antonio Gramsci e de Bernard Charlot.

Em *Consenso e Conflito*, Vitor Marinho tem como ponto de partida a década de 1980, ao observar como esta superou (ou não) os paradigmas presentes na Educação Física na década de 1970. Já na década de 1990, o autor afirmar ser mais evidente de se notar os avanços que a área conquistou: a quebra hegemônica do autoritarismo, competitivismo, individualismo e da neutralidade científica na Educação Física; a quebra dos paradigmas médico-militarista e técnico-biologicista na formação e aplicação da Educação Física; a introdução de novos olhares advindos de outras áreas de conhecimento para pensar/formular a Educação Física; entre outros.

Nessa fase de acontecimentos e de transição para a década de 1990, se desperta o interesse para pensar os currículos escolares. Tal interesse é ocasionado pela necessidade de se entender a sociedade numa perspectiva crítica e reflexiva,

²³ Em diante, optaremos por tratar no texto a obra como *Consenso e Conflito*.

entendendo também como essa sociedade e sua concepção fundadora está presente em outras áreas da vida social, entre essas, destacadamente pelo autor, na educação.

A Educação Física pode ser entendida a partir da reflexão dessa sociedade em que ela está inserida. Pode-se compreender que ela vem atendendo as necessidades do projeto burguês de sociedade através das técnicas de controle social e do adestramento dos corpos. Na concepção burguesa, por meio da escola, as classes sociais dominantes merecem uma educação (física) diferenciada em relação aos outros segmentos sociais. Em contrapartida, a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora deve ter por objetivo atender as demandas do modo de produção capitalista (MARINHO, 2005).

À medida que os ideais eugênicos e a ideologia nacionalista difundem-se, consolida-se o ideal burguês já dominante, reforçando as ideias liberais. Em contrapartida, os intelectuais idealizadores do movimento de esquerda resistem com a proposta contra hegemônica de homem e sociedade. Esse mecanismo de correlação de forças ou de luta pela hegemonia também se reflete em todos os campos da sociedade e com a Educação Física não é diferente. Vitor Marinho observa as tensões ideológicas presentes na reforma curricular da Educação Física e nas políticas estudantis, que em seus focos de resistência pensam nas possíveis maneiras de não se adequar às políticas dominantes e também de superá-las. Dessa maneira, a década de 1980 surgiu como possibilidade de se construir uma Educação Física como prática social transformadora.

Para Vitor Marinho a desideologização do debate em torno da Educação Física, à medida que tenta consolidar a ideia de uma neutralidade científica, mostra cada vez mais a ideologia presente, no caso, a ideologia hegemônica, burguesa e liberal. É a tentativa das classes dominantes de mascarar a luta de classes. O pensamento dominante tenta descaracterizar a Educação Física como educação, logo, procura afastar as questões políticas inerentes à construção da área, gerando o imobilismo político em seus profissionais. Através da dita neutralidade, maneira com a qual a ideologia liberal, ainda que de forma implícita, milita politicamente, a pedagogia do consenso se consolida. É a tentativa de afastar o questionamento da ordem social em prol da manutenção do sistema vigente. (MARINHO, 2005). No entanto, a pedagogia do consenso abre precedentes para a sua superação. Na

pedagogia do conflito podem-se encontrar tais elementos antagônicos à pedagogia do consenso: o pensamento crítico, o reconhecimento da luta de classes e a transformação social.

Partindo dos pressupostos supracitados, em *Consenso e Conflito*, Vitor Marinho objetiva: 1) evidenciar os valores que informam a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito; 2) verificar o impacto que a produção teórica dos anos 80 incorporou a pedagogia do conflito. Não temos como objetivo fazer um resumo da obra, nem mesmo trazer os detalhes sobre os autores que Vitor Marinho dialoga para formular suas concepções. Temos como objetivo evidenciar alguns elementos do pensamento desses autores clássicos que Vitor Marinho analisou e como estes influenciaram na educação e, conseqüentemente, na formulação teórica acerca das pedagogias do consenso e do conflito, para, então, evidenciarmos o pensamento pedagógico de Vitor na referida obra.

3.2.3 Introdução ao livro O Esporte Pode Tudo

O livro foi lançado em 2010 pela Editora Cortez, tendo a segunda edição em 2011, pela mesma editora. O livro *O Esporte Pode Tudo* traz o debate sobre o papel atribuído ao esporte na sociedade, ressaltado o programa estratégico de governos conservadores e/ou reacionários em redimensioná-lo como política de Estado, tornando-o meio para afirmação de uma nação forte, como foi o caso da ditadura militar no Brasil. Além disso, o livro mostra a ideia atual de que o esporte pode tudo contida na proposta de realização dos chamados megaeventos no Brasil.

O livro é fruto da compilação de alguns textos escritos pelo próprio autor, em suma, textos marcantes na carreira acadêmica de Vitor Marinho. Além de expor parte dessas produções, o autor faz uma autocrítica aos seus trabalhos, evidenciando a mudança epistemológica e, conseqüentemente, de seu pensamento pedagógico. Por conta da própria corrente filosófica que o autor se referênciava para tratar tais questões – o Marxismo – à organização da obra é feita de maneira dialética, iniciando das questões de seu tempo para as questões passadas ou para as produções mais antigas, uma linha do tempo cronologicamente decrescente ao ponto de partida.

Partindo do breve exposto, mostra-se necessário aprofundarmos nessas obras a fim de analisarmos com maiores detalhes o pensamento epistemológico de Vitor Marinho. Desse modo, será realizada uma descrição dos livros em questão e, quando necessário, será evidenciado alguns pontos que compõem o pensamento do autor, seja de cunho epistemológico, metodológico ou pedagógico. Para compreender as ideias de Vitor Marinho, como já abordado no início desse capítulo, será utilizada a ordem de escrita dos seus livros e artigos, não a de publicação²⁴.

O livro *O Esporte Pode Tudo* contempla a proposta de pesquisa desse estudo, pois evidencia o pensamento pedagógico de Vitor Marinho, além de traçar a própria mudança epistemológica do autor, que influencia diretamente em sua maneira de conceber o homem e o mundo. Por ser um livro constituído de importantes textos que foram escritos ao longo da vida acadêmica de Vitor Marinho, desmembrou-se os textos que compõe o livro organizando-os em uma linha do tempo crescente, ou seja, do mais antigo para o mais recente, ordem inversa que é feita no livro. Esses textos serão organizados junto aos demais – *Educação Física Humanista, O que é Educação Física e Consenso e Conflito* – conforme o período de construção e será traçada a linha de pensamento do autor.

3.3 DESCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES

3.3.1 Educação Física Humanista

Os conhecimentos advindos das Ciências Biológicas são maioria nos currículos de formação de professores em Educação Física o que, historicamente, serviu para dar a área *status* profissional. Nessa ótica, os benefícios que a prática de atividades físicas pode trazer ao homem foi um dos principais argumentos a favor da introdução da Educação Física no âmbito escolar. No entanto, foram com os conhecimentos advindos das Ciências Humanas e Sociais que a Educação Física se incluiu no sistema mais amplo da Educação (OLIVEIRA, 2010).

²⁴ Os capítulos do livro *O Esporte pode Tudo* que tratam sobre os livros produzidos pelo autor não serão abordados, pois daremos prioridade à fonte primária e não a síntese feita por Vitor. Desse modo, não abordaremos os artigos *Orientações pra repensar a Educação Física, O que é Educação Física e Consenso e Conflito* por serem textos extraídos de obras já retratadas neste trabalho.

Preocupando-se com os meios e os fins da prática pedagógica do professor, Vitor Marinho trata do debate “*comportamentalismo x humanismo*”, mostrando como os preceitos dessas duas correntes estão presentes na maneira de enxergar o mundo e como essas perspectivas distintas têm seus elementos presentes na educação e no ensino. Assim, metodologicamente, o autor divide o livro em duas partes: na primeira, o autor faz um debate sobre comportamentalismo e humanismo e trata da Educação Física escolar numa perspectiva humanista; a segunda parte que discute a questão dos métodos de ensino e Educação Física escolar.

Na primeira parte, o autor inicia com as atuais questões da Educação Física escolar e do ensino como: o papel do professor, a maneira em que as aulas são realizadas, os métodos utilizados pelo professor etc. Vitor Marinho aborda pontos bem específicos, como os elementos que norteiam as concepções de homem e as implicações de ordem pedagógica, na perspectiva comportamentalista e na perspectiva humanista.

À luz de Langlade, Oliveira (2010) compreende a educação física contemporânea dividida em três períodos: de 1800 a 1900, caracterizado pela formação das grandes escolas; 1900 a 1939, com o surgimento dos grandes movimentos; e de 1939 em diante, com o aparecimento das influências recíprocas e da universalização de conceitos. O autor trata das perspectivas propostas pelas escolas de ginástica trazendo as concepções formuladas pela escola alemã, nórdica, francesa e inglesa. Expõe ainda, as concepções de homem e de sociedade presente em cada uma dessas correntes e como a educação física contribui para a consolidação dessas propostas.

Para abordar a situação atual, referindo-se a Idade Contemporânea, Vitor Marinho dialoga com os autores que tem a vertente de pensamento oposto à maneira tradicional de se pensar a Educação Física. Esses autores entendem-na pelo aspecto político-social ou pelo aspecto de análises de cunho eminentemente metodológico ou sob a ótica filosófica. Para Vitor Marinho, esta última, deixa a questão em aberto, pronta para uma contínua reflexão crítica. Assim, Vitor Marinho dialoga com Celestino Feliciano Marques Pereira, Pierre Seurin, Manoel José Gomes Tubino e Walter Dufour. Independente do caminho escolhido para analisar a Educação Física e suas questões, os autores escolhidos por Vitor Marinho têm um

olhar para o indivíduo, compreendendo suas particularidades, voltados para uma perspectiva humanista ou reconhecendo a necessidade de assim tratá-la.

Oliveira (2010) observa que há um processo dicotômico na educação e que o ato pedagógico está circundado por correntes filosóficas educacionais de forma a influenciá-lo, como o perenialismo, essencialismo, progressivismo, reconstrucionismo e existencialismo. No entanto, observa que a *práxis* educativa está reduzida, eminentemente, a duas correntes: a concepção comportamentalista e a concepção humanista; em que uma se opõe a outra. Dentre as análises encontraremos outras definições para essas correntes, como tendências mecânico-artesanal e orgânica ou essencialista e existencialista, encontradas nas ideias de Bollnow e Suchodolski, respectivamente.

As tendências atuais da Educação Física espelham as correntes pedagógicas modernas e a concepção de homem que se tem, uma vez que as aulas na escola refletem uma postura filosófica, seja consciente ou não, dos professores que atuam na área. Para Vitor Marinho, as ideias de Thompson e Houten servem para explicar o comportamento humano e para isso três modelos são usados: a) modelo de conflito do homem, modelo psicanalítico de Freud baseado na evolução das primitivas interpretações e do conflito entre as forças do bem e do mal; b) modelo mecânico do homem, modelo comportamentalista (behaviorismo), movimento de oposição ao estruturalismo e; c) modelo de sistema aberto de homem, defendido na psicologia humanista que utiliza uma abordagem organicista na análise do homem. Esses dois últimos modelos, comportamentalista e humanista, refletem nas correntes pedagógicas utilizadas por Skinner e por Rogers (OLIVEIRA, 2010).

Skinner teve como base para o desenvolvimento de suas teorias as ideias de Pavlov, se apropriando, principalmente, da teoria do condicionamento em que são utilizados estímulos e resposta para obter o adestramento de animais. Pavlov, por sua vez, baseou-se na teoria evolucionista de Darwin. Outro influenciador do pensamento de Skinner foi Thorndike, que também influenciado pelas ideias de Pavlov, porém, esteve mais próximo da área da educação. Pavlov acreditava que todos os animais (racionalis ou irracionais) aprendiam na experiência de ensaio e erro, sendo o sistema de recompensas e punições um importante elemento para o ensino. O que Thorndike acrescentou nas teorias de Pavlov foi o princípio do

reforço, que mostrava a importância do reforço após a resposta gerada por determinado estímulo (OLIVEIRA, 2010).

Outro importante personagem que antecedeu a concepção skinneriana foi Watson, considerado o fundador do behaviorismo. Watson acreditava que a psicologia só se tornaria uma ciência quando mudasse seu foco de atenção da consciência e da vida interior para o comportamento explícito. Suas ideias apresentavam certo mecanicismo, pois Watson acreditava que conhecendo os estímulos era possível prever as respostas. (OLIVEIRA, 2010).

Skinner, como comportamentalista que era, fundamentou suas conclusões a partir de experiências feitas em animais tentando explicar o comportamento humano. Tais experiências aconteciam em uma caixa criada por ele, conhecida como “Caixa de Skinner”. Apesar de ter catalogado seus sistemas com tipo de estímulo-resposta, conseguiu romper com psicologia convencional do estímulo-resposta ao distinguir o comportamento respondente do comportamento operante. Skinner acreditava que o reflexo – ou resposta involuntária – acontecia quando o organismo respondia a um estímulo externo conhecido. Já as respostas operantes eram emitidas pelo organismo, mas os estímulos não são necessariamente identificados (OLIVEIRA, 2010).

A concepção de homem da perspectiva comportamentalista acredita que o indivíduo manifesta o seu comportamento em relação ao meio ambiente. Nesse caso, desconsideram-se os processos mentais e interiores, o que importa de fato é o comportamento manifesto. Tal perspectiva opõe-se à ideia existencialista de que o homem é livre, acreditando que o comportamento humano é determinado pelo meio ambiente, embora haja a ilusão de que se é livre. A luta do homem por sua liberdade é uma necessidade de fugir aos aspectos adversos do ambiente, todas as atividades humanas serão muito mais reativas que as ações conscientes. Skinner acredita na possibilidade de formular leis que regulem a natureza humana utilizando métodos ditos científicos. Entretanto, a eficácia desses procedimentos depende do irrestrito abandono dos comportamentos interiores não observáveis. Nessa perspectiva, só os comportamentos observáveis são os válidos, pelo motivo de não poderem ser manipulados (OLIVEIRA, 2010).

Quanto à educação, Skinner acredita que ela não deve ser vinculada ao acaso, mas que devemos associá-la a objetivos bem determinados para assegurar

resultados previsíveis e desejáveis. Compreende a necessidade de se desenvolver uma tecnologia para a educação que não fosse pensada através dos princípios filosóficos, mas sim pela análise realista do comportamento humano. Dessa maneira, Skinner critica três importantes características tradicionais do processo ensino-aprendizagem, são eles: a) aprender fazendo, pois acredita que o fazer é importante, contudo, afirma que não é simplesmente só isso; b) aprender pela experiência, o professor provê que os alunos tenham diferentes experiências, mas isso não garante o aprendizado; c) aprender por ensaio e erro, acreditando que é falso acreditar que se terá aprendizado através dos erros e inserindo a concepção de resposta-reforço, após cada resposta o reforço garante que o estímulo seja o mesmo (OLIVEIRA, 2010).

A psicologia humanista surge nos anos 1950, tendo como propulsor Maslow, opondo-se ao modelo psicanalítico de Freud e o modelo comportamentalista. Rogers, Allport e outros, a partir das contribuições da filosofia e da fenomenologia aprofundam os estudos na psicologia humanista apresentando algumas características importantes para entendê-la, como: a focalização da atuação na pessoa; a ênfase em qualidades humanas características; a fidelidade na seleção de problemas para estudo, nos métodos de pesquisa e; a preocupação e valorização da dignidade do homem (OLIVEIRA, 2010).

A concepção de homem apresentada na psicologia humanista acredita que deve haver uma correspondência adequada à experiência e à comunicação. Ou seja, o sujeito congruente decodifica sua experiência a partir de um quadro de referência interna, diferente do comportamentalismo que preconizavam a análise do “homem exterior”, como suas atitudes se manifestavam (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Oliveira (2010), Rogers ao abordar o trato pedagógico analisa em diferentes tópicos:

- 1- Educação e Mudança – propõe a criança uma nova atmosfera educacional envolvendo a participação de todos que compõe a escola, propiciando o desenvolvimento de pessoas abertas à mudança. O modo que o autor sugere para operacionalizar essas mudanças emerge de experiências que foram desenvolvidas e utilizadas suas consultas, os chamados “grupos de encontro”.
- 2- Aprendizagem Significativa – uma aprendizagem baseada na significação para a realidade do próprio aluno. Um estudo centrado no aluno e na aprendizagem. O

que resultasse desse processo seria denominado de aprendizagem experiencial ou significativa (auto-iniciada, auto-apropriante autodirigida e participada). Ela fica definida como aquela capaz de exercer influência no comportamento humano.

3- **Facultação da Aprendizagem** – Rogers afirma que a relação professor-aluno é o principal facilitador no processo de aprendizagem.

Após as comparações feitas por Vitor Marinho entre a perspectiva comportamentalista e a perspectiva humanista – que aqui foram tratadas de forma sucinta –, o autor problematiza a Educação Física à luz da perspectiva humanista, apropriando-se dos subsídios teóricos de tal concepção para pensar a área e romper com o paradigma comportamentalista presente na educação, tanto na prática do professor quanto no próprio ensino. Segundo Vitor Marinho, a Educação Física demonstra o maior campo de aplicações de técnicas comportamentalistas dado o caráter prático de suas atividades e pela facilidade de medir seus resultados. O modelo de educação idealizado pelos comportamentalistas sugere massificação, enquanto a proposta humanista busca, acima de tudo, o respeito às características e limitações individuais. A Educação Física escolar tem seguido os moldes comportamentalistas, mas não só como planejamento e processo, mas também na sua avaliação. Por vezes, os exercícios são realizados da mesma forma e sem o menor critério na carga do trabalho.

Sendo assim, Vitor Marinho apresenta princípios humanistas atentando para o fato que eles se manifestam como um todo, interagindo em função de uma prática de inspiração humanista. Segundo Oliveira (2010), são eles:

- **Aprendizagem Significativa**- dá ao aluno uma atitude consciente e relacionada com sua própria realidade.
- **Potencial Criativo**- é o momento que um indivíduo encontra-se consigo mesmo, habilitando-se a estabelecer relações com o meio ambiente.
- **Individualidade**- divide-se em: a) maturidade motora e; b) capacidade de rendimento e interesse. a) **Maturidade Motora**: A criança ainda é entendida como um adulto em miniatura, realizando polichinelos, num total desrespeito aos padrões que lhes são inerentes; b) **Capacidade de Rendimento**: o que devemos propor, durante a aula, é o oferecimento de várias situações em diversos graus de

dificuldade, levando os próprios educandos a se classificarem eliminando possíveis frustrações; Interesse: a missão do professor não se esgota no período normal de escolaridade, fazendo parte da tarefa docente uma constante preocupação com o futuro dos educandos, numa perspectiva de Educação Física permanente.

- **Jogo-** forma de se exercitar que atinge o ser humano na sua totalidade. Jogando, mais do que em qualquer outra atividade, as pessoas têm oportunidade de se reconstruir como tais, reintegrando os segmentos cognitivo, psicomotor e afetivo-social, num todo que os comportamentalistas teimam em negar. Será jogando que surgirá oportunidade para a improvisação e a emergência da criatividade.
- **Exercício Natural-** assim como o jogo é uma das maneiras aplicações do princípio holista na Educação Física. A simples observação do cotidiano leva à conclusão de que os gestos e movimentos no ser humano são globais. As crianças desenvolvem sempre de forma natural e global, não dependendo de modelos preconcebidos ou cópias irrefletidas. Compete à Educação Física tentar a aproximação do natural autêntico, fazendo com que os exercícios sejam “realizados de forma natural”.
- **Liberdade-** A Educação Física Escolar deve numa perspectiva humanista criar um ambiente liberal de forma a permitir a livre expressão dos alunos. Os exercícios devem ser executados a partir de um impulso interior, no qual aluno sinta o movimento como sendo “seu” não dependendo de guias, modelos ou comandos. A satisfação em movimentar-se livremente e o envolvimento afetivo proporcionado por essa liberdade, criam a verdadeira disciplina. Esta não será alcançada sob forma coercitiva, mas sim através da participação espontânea.

Na segunda parte do livro, ao abordar sobre os Métodos de Ensino e a Educação Física escolar, fica mais evidente a percepção do autor sobre o ensino. Vitor Marinho afirma é que há um equívoco na área da Educação Física ao tratar sobre método de ensino, havendo uma concepção simplista de que o método é interpretado como “como fazer” ou “modelo de aula”.

No tópico a seguir abordaremos as questões referentes ao livro *O que é Educação Física*, trazendo uma síntese da obra, bem como os aspectos

metodológicos que são fundamentais para elucidar o pensamento pedagógico de Vitor Marinho.

3.3.2 O que é Educação Física

Inicialmente, Oliveira (2008) observa como a Educação Física está inserida na sociedade e utiliza a ginástica e o esporte para problematizar algumas questões do seu tempo. Com uma citação do ano de 1911 de Arthur Higgins, publicada em um manual de ginástica, Oliveira (2008) se refere à metodologia utilizada nas aulas de ginástica naquela época, afirmando que muito se parece com as metodologias de ginásticas utilizadas ainda nos dias de hoje. Os exercícios que eram realizados por todos ao mesmo tempo, do mesmo modo e respeitando o comando e a marcação de um professor numa sistematização de fileiras em que a ordem deveria ser mantida, ainda parece ser o mesmo.

Oliveira (2008) também observou que foi o campo escolar a área da sociedade que mais sofreu inadequações da visão tecnicista da Educação Física. Por essa perspectiva, o professor é visto como um educador físico, aquele que só tem o papel de cuidar do corpo, manifestando uma visão dicotomizada do homem e distante da percepção do homem como um ser integral. O autor ainda aponta que a Educação Física reforçava esse papel: as aulas eram como um castigo e se mostravam eficientes apenas quando aluno saía exaurido das atividades. A herança da formação militar dos professores de Educação Física deu a eles características de disciplinador, o que pode ter ocasionado em algumas pessoas a falta de interesse pela atividade física.

Ao iniciar seu questionamento, Vitor Marinho afirma que acreditava em que, após pouco mais de 60 anos, a Educação Física tivesse saído de um empirismo pedagógico e tivesse ganhado destaque no sistema mais amplo da educação. O autor afirma que está se redescobrimo o valor dos exercícios físicos a partir da observação do número cada vez maior de pessoas que aderiu às corridas de rua. Em contrapartida, o autor questiona o motivo que levou ao renascimento da ginástica: As escolas e academias que vêm levando ao processo de conscientização acerca da importância da educação física? A indústria de materiais esportivos que se sofisticou cada vez mais? Ou as novelas que divulgam um esporte que não é para

todos? Segundo as observações do autor, a prática da corrida é feita de forma reproduzida, assimilada, sem compreender ao menos os limites do corpo.

Nessa perspectiva de Educação Física acrítica, Vitor Marinho entende que outros problemas podem se manifestar quando a concepção de atividade física assim se reproduz, como a utilização do esporte como propaganda política, a utilização de pessoas como instrumentos a serviço dos detentores do poder, a especialização prematura e a prática exacerbada dos esportes de que tendem a sacrificar os mais fracos em nome de uma elitização esportiva ideologicamente justificada. Desse modo, a utopia humanista que considera o esporte capaz de colaborar para uma sociedade melhor e cada vez mais humana, de fato, não acontece (OLIVEIRA, 2008).

Na discussão sobre os caminhos e descaminhos da Educação Física, o autor abre espaço para um debate sobre as possíveis alternativas para a crise identidade da área. Assim, parte de alguns questionamentos: os valores da educação física são realmente significativos para os fins que se destina? O que é mais importante: a técnica ou a pessoa, moldar ou formar, disciplina ou participação, domesticar ou educar? Além disso, Vitor Marinho destaca a forma que a Educação Física se projetou, sustentando-se no debate dos benefícios que o exercício físico pode trazer à saúde. Outra questão levantada no texto e de grande importância, além da que leva o título do livro, está no papel social do professor: como a Educação Física e o professor são vistos na sociedade e o que se espera deles?

Para responder tais questões, o autor faz um resgate histórico da concepção e do papel da Educação Física em diferentes momentos históricos, desde a Pré-História até seu tempo, para então iniciar o debate direcionado sobre o que é Educação Física. Apesar de a obra ser um livro que em sua primeira parte retrata a história da educação física e de como ela está inserida na sociedade, é possível enxergar o pensamento pedagógico do autor e os eixos norteadores que lhe orientam no texto. Uma análise mais minuciosa do texto nos permite compreender o caminho histórico percorrido pelo autor, que se inicia com o homem primitivo e vai até meados do século XX, procura alinhar a Educação Física às questões: 1) políticas; 2) econômicas; 3) educacionais e; 4) sociais; das respectivas épocas. Logo, essas quatro categorias aparecem como um eixo que norteia todo o texto,

indo do resgate histórico à própria contextualização do autor para analisar e responder as questões centrais do estudo.

Para evidenciarmos como as categorias supracitadas aparecem no texto, podemos destacar o trecho em que Vitor Marinho exalta a importância do ato físico nas sociedades primitivas, mostrando que está ligada ao campo econômico, político e social. Assim, o autor afirma que dentre as muitas atividades realizadas pelo homem primitivo o movimento sempre esteve presente. Com o desenvolvimento técnico dentro dessas muitas atividades – correr, nadar, pular, lutar, etc. – o homem obteve a supremacia entre os demais animais. O domínio das técnicas rudimentares de agricultura e domesticação de animais, por exemplo, permitiram ao homem se fixar em determinadas regiões, deixando o nomadismo, o que ao mesmo tempo culminou num processo de sedentarização já que os movimentos naturais e a própria atividade física inerente aos longos deslocamentos começaram a diminuir (OLIVEIRA, 2008).

Segundo o autor, o aprimoramento das habilidades físicas para otimização de gestos e criação de ferramentas possibilitou ao homem maior capacidade de sobrevivência. Esse processo de domínio das técnicas de agricultura e pecuária não foi simultâneo em todos os grupos. Logo, quando alguns nômades procuravam por terras se confrontavam com povos que estavam fixos nela havendo embates que num primeiro momento favorecia aos nômades por conta de possuir maior vigor físico. No entanto, percebeu-se que com o tempo e a possibilidade de ócio pelos povos fixos possibilitou o treinamento para defesa, em caso de possíveis ataques. Nessa época, a dança era um importante instrumento de preparação física, além de fazer parte da educação primitiva e de possibilitar a alteração do estado de consciência. Nas danças se faziam presentes todos os ritos que preparavam os jovens para a vida social (OLIVEIRA, 2008).

No campo social, Vitor Marinho destaca que o tempo ocioso levou ao surgimento de uma nova concepção esportiva para as atividades que, até então, eram utilitaristas de caráter guerreiro ou ritualístico. Logo, essa concepção de jogos implicava em criar uma ordem moral e social estando inseridas as próprias questões educacionais (OLIVEIRA, 2008).

Ao tratar do período histórico de milhares de anos atrás, o autor expõe a forma que o movimento humano foi tratado na cultura Oriental e Ocidental. No que

tange o campo educativo, por exemplo, o autor destaca a cultura oriental, mais especificamente a China, como a possuidora da mais antiga tradição esportiva, atribuindo em sua prática conteúdo ético-pedagógico nos jogos, em especial no futebol. O autor aponta que os chineses parecem ter sido o primeiro povo a racionalizar o movimento humano. Além disso, cita o povo indiano como quem conseguiu atingir maior grau de espiritualidade, além do aspecto físico, intelectual e emocional através da yoga, numa bela concepção de ser humano (OLIVEIRA, 2008).

Já no ocidente, o autor se refere ao ideal de educação da civilização grega – a *Paidéia* – que unia ginástica para o corpo e música para alma. O grande mérito desse sistema de educação, segundo Vitor Marinho, foi que não se separou a educação física da educação intelectual e da espiritual, postulando o mais significativo de todos os princípios humanistas que considerava somente o “humano” enquanto completo. Com a criação das cidades-estados, Vitor Marinho destaca os aspectos políticos, econômicos, educacionais e sociais do antagonismo ideológico entre Esparta e Atenas. O mesmo processo de construção de análise se dá nos períodos históricos subsequentes: ascensão do Império Romano, Idade Média, Renascimento, século XIX (OLIVEIRA, 2008). O autor se utiliza ainda dos aspectos políticos, econômicos, educacionais e sociais para falar sobre a história da Educação Física no Brasil, desde a chegada dos portugueses até a década de 70 do século XX.

3.3.3 A categoria reprodução de Bourdieu e de Passeron

Nesse capítulo, a questão central abordada é a educação. Vitor Marinho evidencia como foi atribuído a ela o *status* de fator de mudança social, coisa que só foi possível a partir da disseminação do ideário liberal e de suas características, como individualidades, liberdade, igualdade, propriedade e democracia. Nessa perspectiva todos tem os mesmos direitos perante a lei e cabe a cada um, por intermédio da educação, ascender socialmente.

A educação carrega consigo toda a discussão filosófica-política de duas visões de mundo antagônicas, correntes filosóficas que foram desenvolvidas no século XIX, o positivismo e o marxismo. Essas duas correntes influenciam as

formulações teórico-educacionais da educação contemporânea e também podem explicar os fenômenos educacionais (MARINHO, 2010).

Vitor Marinho afirma que a sociologia contemporânea empreende seus esforços, fundamentalmente, para dois esforços: a desigualdade das oportunidades perante o ensino e a mobilidade social. No entanto, numa perspectiva crítica, esses dois temas não se separam, e sim se confundem. Desse modo, o autor situa a categoria de reprodução como explicação para esses dois problemas, a partir do referencial teórico de Bourdieu e Passeron, e das críticas feitas à sua teoria. Assim o Vitor Marinho situa as teorias educacionais que procuram explicar o fenômeno da marginalidade cultural em duas distintas concepções, uma liberal-positivista e outra marxista. Depois o autor submete as críticas à Teoria da Reprodução.

Marinho (2010) nos mostra que Saviani agrupou as teorias em dois grupos, caracterizando-os por afinidade na maneira de compreender as relações entre a educação e a sociedade, são elas as teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não críticas – a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista – por influências liberal-positivistas, entendem a sociedade como um todo harmônico, livre de contradições. Desse modo, o problema da marginalidade é algo que acontece sem caráter objetivo, acidentalmente. A educação se mantém como algo autônomo na sociedade, como se ações entre educação e sociedade mantivessem uma reciprocidade, sendo papel para a própria educação superar a marginalidade (MARINHO, 2010).

Já as teorias crítico-reprodutivistas – a teoria da escola quanto aparelho ideológico do Estado, a teoria da escola dualista e a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica – apesar de embasadas pelo pensamento marxista, de observarem a marginalidade pelos seus condicionamentos sociais e ressaltarem os problemas da sociedade capitalista, consideram a educação mera reprodutora da sociedade em que está inserida (MARINHO, 2010).

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bourdieu e Passeron pressupõe que a desigualdade de oportunidades e a mobilidade social mantêm-se no mesmo nível, apesar da ação pedagógica imposta pelos segmentos dominantes. A educação jamais poderá resolver o problema da marginalidade cultural, na medida em que ela está condenada a cumprir um papel legitimador das condições atuais. A crítica de Vitor Marinho à Teoria da Reprodução é que os

autores formuladores desprezam a totalidade, pois isolam a escola das demais instituições e dos processos sociais globais. Segundo o autor, Bourdieu e Passeron mascaram as desigualdades, não justificando a complexidade dos mecanismos reprodutores que eles mesmos apontam. A reprodução entendida por eles adquire um caráter mecânico, que se dá quase que automaticamente. Eliminam a contradição fundamental existente em qualquer sociedade de classes perenizando a hegemonia da classe dominante (MARINHO, 2010).

3.3.4 Educação Física: ideologia e contraideologia

Esse capítulo trata sobre a Educação Física e está como elemento de reprodução. A teoria da reprodução será abordada no capítulo seguinte, na perspectiva de Bourdieu e Passeron. Segundo Vitor Marinho, a Educação Física passou a assimilar a teoria da reprodução com certo atraso, anos após as outras áreas da Educação, porém, com as mesmas limitações. Está teoria ao mesmo tempo em que ajuda a entender a sociedade capitalista, nos condena à aceitá-la do jeito que ela é. Bourdieu e Passeron tem sua concepção afirmam que não há lutas de classes na escola.

Entre as importantes considerações feitas por Vitor Marinho no texto, pode-se destacar que: cada vez se torna mais difícil compreender a sociedade capitalista sem recorrer à perspectiva materialista, seja se apropriando dela para construir análises ou para negá-la, que segundo o autor dá no mesmo, pois refutam pressupostos materialistas. Desse modo, o autor faz um resgate histórico da Educação Física no Brasil, mostrando como ela veio, desde o período colonial até contemporaneidade, servindo aos interesses das classes dominantes.

O corpo humano se movimenta sistematicamente para cumprir sua função social de produção material, logo é um movimento histórico e não simplesmente biomecânico. Se numa sociedade estratificada, o trabalho manual recai as classes subalternas. Logo, nesse tipo de sociedade, o trabalho que eminentemente exige mais do físico ou propriamente o trabalho físico é visto como algo menor. Além disso, ao longo dos anos a Educação Física foi utilizada como aparelho ideológico do Estado com programas de esporte que serviam a ideologia estatal (MARINHO,2010).

No fim da década de 1970, início da década de 80, as críticas aos valores ideológicos hegemônicos começaram a ser produzida na área da Educação Física numa perspectiva fenomenológica-existencialista, ainda que esses não apontassem para a superação da sociedade capitalista. Assim, Vitor Marinho reivindica a Educação – sendo a EF parte dela – relevar as contradições presentes em nossa sociedade, questionando os valores ideológicos dominantes que lhe dão contorno. Ou seja, uma postura questionadora perante esta sociedade e não reprodutora (MARINHO,2010).

3.3.5 Pedagogia do Esporte

Vitor Marinho aborda como questão central a pedagogia do esporte, tratando especificamente a pedagogia que tem norteado a prática dos professores de Educação Física no Brasil. O autor compreende que toda pedagogia é produzida historicamente, logo, devemos compreender a sociedade em que vivemos para compreender de qual pedagogia estamos falando.

Para abordar o tema da desigualdade no Brasil – um dos fatores marcantes em nossa sociedade – o autor faz um retrospecto desde a colonização até os tempos atuais. Vitor Marinho considera que os fatores econômicos não esgotam a explicação do processo de produção das desigualdades, contudo, é a partir deles que podemos entendê-las, não como única, mas como última determinação (MARINHO, 2010).

O autor acredita que a opção de classe pode conduzir o indivíduo tanto ao imobilismo quanto ao engajamento. Essas duas possibilidades que se manifestam como uma posição política, que estão sistematizadas em abordagens sociológicas as quais podem informar a pedagogia. Assim, Vitor Marinho apresenta a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito como um dos instrumentos para o imobilismo ou para o engajamento, respectivamente. Na Educação Física e no esporte, essas pedagogias orientam a prática de forma muito distinta (MARINHO, 2010).

A pedagogia do consenso isola a Educação Física do contexto social e também o homem. Nessa perspectiva, a concepção que se tem de homem é apenas de um conjunto de indivíduos e que educação tem o objetivo de melhorá-los, um a um. O homem é visto como um produto autônomo na sociedade e produto das

relações sociais. A pedagogia tem o objetivo de ajustar o homem para viver nesse tipo de sociedade. A Educação Física, nesse sentido, reproduz os valores desse meio incitando a competitividade entre os alunos com a justificativa de que a sociedade é competitiva e os alunos devem se acostumar a isso. Além disso, a pedagogia do consenso afasta da Educação Física qualquer possibilidade de debate que não seja fim de si mesma. Desse modo, a discussão política não faz parte das aulas e nem da prática corporal dos alunos. A dimensão política é excluída e a pedagogia do esporte tem tarefa reprodutivista. Instaura-se o controle social e a Educação Física e o esporte não tem valores transformadores (MARINHO,2010).

Numa corrente antagônica à pedagogia do consenso, a pedagogia do conflito não recomenda à Educação Física uma posição de neutralidade ideológica. As aulas devem abarcar todas as esferas do conhecimento, observando os valores como resultados das relações sociais de produção. Na perspectiva do conflito a Educação Física deve destruir os valores que a pedagogia do consenso vem legitimando e difundir seus próprios valores: cooperação, auto-organização, entre outros (MARINHO, 2010).

3.3.6 Consenso e Conflito

As mazelas que assolam a sociedade nos países subdesenvolvidos como é o caso do Brasil, atingem, principalmente, uma grande parcela das pessoas mais pobres. Em detrimento do direito dessas pessoas outras são beneficiadas. As classes favorecidas têm interesses antagônicos aos interesses da classe trabalhadora uma vez que para manterem seus privilégios precisam gerar uma situação de imobilidade nas classes desfavorecidas. Essa imobilidade só é possível devido à cultura de consenso instaurada pelas classes favorecidas/dominantes. No entanto, esse não é o único fenômeno observado na sociedade. De maneira oposta a essa situação de dominação, observa-se que o engajamento das classes desfavorecidas também está presente, promovendo tensões e resistências contra os valores impostos pelos privilegiados. Abre-se espaço então para o conflito (MARINHO,2005).

Nesse contexto de luta, seja para manutenção e proliferação da situação de controle social sobre a classe trabalhadora ou para superação dessa condição, a

educação é uma prática social que assume um papel providencial. Os professores transmitem os valores nos quais são ideologicamente fundamentados, que podem ser consensuais ou, a partir de uma perspectiva crítica, revelar outra maneira de enxergar a sociedade (MARINHO, 2005). Assim, Vitor Marinho cita diversos autores que trazem a leitura desse antagonismo da educação e que estão presentes em todos os campos da sociedade.

Vitor Marinho aponta o Positivismo e o Liberalismo como fundadores do consenso. Para o autor, o ideário liberal-positivista/funcionalista está representado nas cinco principais correntes: 1) Filosofia Política Liberal, de John Locke; 2) Economia Liberal Clássica, de Adam Smith; 3) Positivismo, de August Comte; 4) Funcionalismo, de Émile Durkheim; 5) Teoria Geral dos Sistemas, fundamentada nos pressupostos funcionalistas.

A burguesia, ainda como classe revolucionária, lutava contra a monarquia absolutista e identificava-se com os princípios da doutrina lockeana. Em meio ao confronto filosófico do século XVII entre o racionalismo e o empirismo, John Locke elaborou seu conhecimento sistematizando críticas aos princípios racionalistas e desenvolvendo os aspectos teóricos do empirismo, apesar de não conseguir se desprender totalmente do racionalismo. Para John Locke a produção da ideia deriva da experiência e se dá através da sensação e da reflexão, sendo a primeira de origem externa, responsável pelos dados fornecidos pelos órgãos dos sentidos, ou seja, a maneira de perceber as coisas. Já a segunda, a reflexão, é resultado do processamento que esses dados sofrem na consciência individual, permitindo a percepção de operações da mente (MARINHO, 2005).

No processo de formação do conhecimento presente nas ideias de John Locke é possível observar os pressupostos do individualismo, como se pode observar na formulação da teoria da tábula rasa. Locke compreende que há igualdade entre os homens, independente das condições objetivas, já que todos começam do mesmo ponto na vida. Além disso, as suas próprias concepções de política, do trabalho e da propriedade também estão de acordo com os preceitos do Liberalismo (MARINHO, 2005).

Em sua concepção de educação, John Locke é influenciado pelos pressupostos da filosofia política e pelos princípios de sua teoria de conhecimento. Ele acredita que a formação moral e a formação intelectual devem estar a serviço da

burguesia comercial ascendente, o que mostra o forte traço de classe presente em suas ideias. Com críticas à escolástica, recomenda conhecimentos práticos na formação do homem-gentil, o que ele chama de sabedoria. Além disso, Locke via a necessidade da criação de escolas de trabalho para os filhos das classes menos favorecidas como forma de suprir a demanda principal da indústria inglesa da época, o que prepararia a criança para o trabalho desde cedo além de aumentar o tempo de seus pais para poderem dedicar ao trabalho. Essas escolas também seriam constituídas de ensino religioso. Já para os filhos da burguesia a educação seria completamente diferente. Ao em vez de escolas a educação seria através de professores particulares, visando à formação mais intelectualizada e para fins diferentes do trabalho (MARINHO, 2005). Desse modo, a concepção de educação não seria pública e universal, ao contrário, seria uma educação destinada aos que vão mandar e aos que não obedecer.

A Economia Liberal Clássica de Adam Smith entende que o capitalismo poderia proporcionar benefícios a todos os membros da sociedade, pois esse sistema permite que os trabalhadores sejam assalariados, apesar de a burguesia deter os meios de produção. Adam Smith admite que a divisão manufatureira do trabalho embrutece o homem, então propõe a educação popular patrocinada pelo Estado que daria educação aos filhos da classe trabalhadora, porém, em doses homeopáticas, pois acreditava que as camadas privilegiadas não deveriam ter a mesma educação das ditas “pessoas comuns” (MARINHO, 2005).

Já o positivismo de August Comte é uma corrente filosófica relacionada à maneira de pensar o mundo, o homem e a história. O Positivismo quanto método aprofunda a preocupação excessiva com a observação dos fatos e suas relações, trazendo maior importância ao “como fazer” em detrimento do “o quê fazer”, “por quê fazer” e “para quê fazer”. O Positivismo busca a objetividade do conhecimento e propõe a aplicação desses pressupostos às ciências humanas e sociais. Desse modo, Comte funda a Física Social que mais tarde viera ser chamada de Sociologia, contendo elementos da Astronomia, da Física, da Química e da Fisiologia, além da própria Matemática. Logo, a Sociologia seria a culminância do desenvolvimento das ciências e a única que abrangeria todo o saber acumulado pela humanidade (MARINHO, 2005).

No plano da educação, os princípios positivistas organizados por Comte visavam preparar o proletariado, espiritual e emocionalmente, no exercício de suas funções, nos domínios público e privado. A inspiração de pedagogia positivista reflete as desigualdades necessárias para a manutenção das classes sociais, o que culmina no elitismo e no intelectualismo (MARINHO, 2005).

Quanto ao Funcionalismo, corrente teórica que teve suas raízes em Durkheim, também foi uma grande influenciadora do consenso. O Funcionalismo trabalha o termo *função*, estreitamente ligado a uma das suas principais categorias: solidariedade orgânica. A solidariedade orgânica, segundo ele, seria o motor da transformação social cuja manifestação se dá pelas possibilidades objetivas da divisão social do trabalho. A partir da especialização e da divisão social do trabalho, os homens passam a depender uns dos outros, solidarizando-se cada vez mais (MARINHO, 2005).

Quanto à educação, Durkheim contrapõe-se a ideia que exista uma educação universal que atende a todos e em todas as épocas. Assim, propõe uma educação científica em oposição à formação cidadã da antiguidade ocidental, ao ascetismo medieval, ao liberalismo renascentista e à cultura literária moderna. A educação deveria moldar o homem conforme seus interesses (sociais) para que pudesse manter seu equilíbrio, e não ter o objetivo de desenvolver e realizar a natureza do homem. Desse modo, o Funcionalismo de Durkheim compreende que a educação deve ser diferente para as diferentes classes, atendendo as necessidades da sociedade capitalista (MARINHO, 2005).

A Teoria dos Sistemas é um dos desdobramentos do Funcionalismo e tem o intuito de reorientar o pensamento científico, transformando as categorias básicas do pensamento. Ao tentar explicar a totalidade das coisas e criar soluções para os problemas humanos acaba por criar uma nova concepção de mundo. Essa concepção aborda questões educacionais em todas as suas dimensões, das político-econômicas às pedagógicas. No enfoque sistêmico ela é um subsistema que integrada aos seus pares têm de ser potencializado de forma a otimizar o funcionamento do sistema social global. Ou seja, nessa perspectiva, a educação tem por objetivo a manutenção estrutural do sistema social (MARINHO, 2005).

Para representar a pedagogia do conflito, Vitor Marinho dialoga com Antonio Gramsci e Bernard Charlot, entendendo como consequência desta a possibilidade da

transformação social. Desse modo, escolhe a escola como uma o meio de realização de parte desse processo. Para a pedagogia do conflito Vitor Marinho se embasa na teoria marxista e seus desdobramentos, como a pedagogia socialista.

O marxismo implica em uma filosofia e um método, ou seja, em uma concepção de homem e mundo. O materialismo histórico-dialético contrapõe-se dos princípios do idealismo filosófico, pois não acredita que a consciência do homem determina sua existência. O homem é responsável pelas transformações históricas: no ato de transformar, transforma-se. Como proposta política, o marxismo objetiva o fim da sociedade burguesa e a supressão das classes sociais. Já o método dialético propõe a busca pela essência do fenômeno, à medida que não se contenta com as aparências imediatas. O real é revelado quando se rompe a barreira do conhecimento imediato das coisas. Para isso as abstrações são necessárias como forma de romper essa barreira e permitindo o pesquisador realizar sucessivas aproximações com os objetos de estudo (MARINHO, 2005).

Apropriando-se da filosofia e do método marxista, Antonio Gramsci ao tratar da escola busca através dela construir outra sociedade e aponta para a possibilidade do socialismo. Toda sua reflexão pedagógica resulta na ideia da Escola Unitária, fundamentada no trabalho como princípio educativo. Essa escola sintetizaria as formações profissional e humanista, se opondo ao tratamento que era dado às questões pela pedagogia tradicional. A Escola Unitária visava unir teoria e prática visando extinguir as contradições educacionais da sociedade de classes que se refletia na educação (MARINHO, 2005).

Charlot compreende a pedagogia numa perspectiva ideológica, logo, afirma que educação é política, que a pedagogia é política. Essa afirmação pode conter diversos sentidos quando articulados, como por exemplo, entender o que leva as crianças a assimilarem os valores que prevalecem na sociedade. No entanto, a sociedade reage com comportamentos desviantes, gerando uma postura conflitiva de organização social, em que o conflito básico é a luta de classes. As classes têm interesses antagônicos que as colocam a lutar pelos seus interesses. Outra interpretação que pode ser feita do autor é ressaltando que educação é política se materializa na reflexão das realidades sociais e políticas, evidenciando que estão ligadas até mesmo nos traços da formação da personalidade das crianças. Por

último, maneira em que a classe dominante se utiliza da educação para impor os valores dominantes (MARINHO, 2005).

Para Charlot, se a escola é o reflexo da sociedade, nela pode conter elementos de continuidade, mas também elementos de ruptura. Desse modo, o autor não acredita que a supressão da escola seria uma ruptura aos valores dominantes, mas ao contrário, a escola deveria apontar para a transformação partindo de uma pedagogia antiburguesa, introduzindo a política na educação. (MARINHO, 2005).

A partir do apanhado dos elementos norteadores, Vitor Marinho afirma que as pedagogias do consenso e do conflito não estão sendo estudadas apenas para rotular as posturas educacionais, mas como maneira de esclarecer os fenômenos sociais que envolvem a educação e de onde essas questões partem. Para ele, por muitos anos, a educação e a Educação Física no Brasil eram tratadas como neutras desprendidas de questões políticas e ideológicas. No entanto, essa assertiva foi desmistificada na década de 1980.

3.3.7 Ideologia: pontos para reflexão

Neste ensaio, Vitor Marinho apresenta a evolução do conceito de ideologia – que foi elevado à condição de categoria por Marx – no pensamento marxiano e como é a interpretação desse conceito para alguns marxistas.

No sentido anterior e oposto do conceito de Marx, visto em Comte, a ideologia assume duas conotações: 1) interação entre o corpo e o meio ambiente e; 2) conjunto de ideias de uma época, tanto como opinião geral quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores de sua época. Dentro da concepção comteana os industriais e os cientistas deveriam comandar as modernas sociedades que eram burguesas. O corpo teórico de conhecimento existiria para apoiar os regimes capitalistas. Nessa medida, o corpo teórico assume conotação ideológica.

Em uma perspectiva oposta encontramos o conceito de ideologia em Marx. Vitor Marinho aponta que para o entendimento do conceito se deve compreender a apropriada evolução intelectual de Marx, que pode ser dividida em três fases. A primeira fase é marcada pela aproximação com Feuerbach, que vai do início de sua produção, até o rompimento, após 1844. Nesse período, apesar de não utilizar o

termo ideologia explicitamente Marx já começa a observar os elementos que iriam compor sua concepção dessa categoria, ao fazer críticas à religião e ao Estado hegeliano. Nesse momento, em seu pensamento já está presente à ideia de inversão da realidade, no entanto, sem considerar a busca da compreensão política dessa realidade. A ideologia era um conceito filosófico que explicava os vácuos da realidade, que só permitem perceber as aparências (MARINHO, 2010).

A segunda fase é marcada pelo rompimento com Feuerbach, que vai de 1845 até 1857, em que Marx, junto a Engels, produziu sua maior contribuição científica: o materialismo histórico-dialético. Em *A ideologia alemã*, Marx introduz o conceito de ideologia. Na referida obra, o conceito de ideologia aplica-se à produção da mente humana. Nessa perspectiva, a ideologia não pode ser separada da questão política da dominação. Dissociá-los seria pensar a ideologia de maneira insuficiente. A ideologia atua no sentido de manter a ordem social estabelecida. Desse modo, ela assume uma função de negatividade, de realidade ilusória, provocadora de falsa consciência em geral. Ela encobre a realidade da exploração e submissão a que estão sujeitas as classes desprivilegiadas (MARINHO, 2010).

Nessa fase, o conceito de ideologia é ampliado e não será apenas aparência e sim intenção política, pois busca uma compreensão mais abrangente da sociedade capitalista. Entretanto, nessa perspectiva, a ideologia ainda tem o caráter restritivo que não explica todas as distorções da realidade social, além de não tentar superar contradições apontadas com outra arma além da crítica (MARINHO, 2010).

Já a terceira fase se inicia em 1858 com os *Grundrisse*. Essa fase é culminada em *O Capital* (1861-1879) com a elaboração de sua crítica a economia política. O termo ideologia quase desaparece, mantendo-se pela elaboração teórica já feita, na medida em que a noção de inversão continua sendo aplicada, reelaborada no bojo do desenvolvimento intelectual de Marx. Isso se manifesta quando Marx se refere ao funcionamento do mercado e à concorrência nas sociedades capitalistas. Segundo Vitor Marinho, apesar dos avanços a concepção de ideologia continua vinculada às classes dominantes, mantendo suas características de negatividade, à medida que ela serviria para mascarar a realidade social (MARINHO, 2010).

Após revelar o caminho que o conceito de ideologia percorreu na obra de Marx, Vitor Marinho dialoga com autores marxistas que fizeram uma ampliação

significativa desse conceito. Lênin observa que a ideologia não é algo ligado apenas à classe dominante e sim a quaisquer classes. Com Lênin o conceito de ideologia é estendido para consciência de classes e para a luta política. Desse modo, a ideologia deixa o sentido pejorativo e negativo que tem em Marx e passa a designar qualquer doutrina sobre a realidade social que esteja ligada a uma posição de classe (MARINHO, 2010).

Com György Lukács a questão ideológica é relacionada à consciência de classe, considerando tanto a existência de uma ideologia burguesa quanto de uma ideologia proletária, ou seja, uma consciência da burguesia e uma consciência do proletariado. No entanto, o autor resgata o conceito de ideologia como falsa consciência (MARINHO, 2010).

Gramsci foi quem mais ampliou o conceito de ideologia na perspectiva marxista. Ele entende que a ideologia representa uma visão de mundo em todos os âmbitos da vida. Gramsci rejeita o caráter negativo da ideologia, pois ela é tudo que está organizado no plano das ideias, logo passa a se confundir com a própria vida e é o espaço de realização da política. A ideologia é a explicação pela qual uma classe pode exercer hegemonia sobre as demais, assegurando o apoio das majorias. As ideologias são concepções de mundo que se arranjam e desarranjam. O autor aproxima ideologia e luta política para a tomada ao poder. A ideologia seria um espaço ontológico no qual as classes seriam identificadas; um espaço gnosiológico, onde se daria o conhecimento do jogo político; um espaço axiológico, onde se identificam os valores. (MARINHO, 2010).

Por último, Vitor Marinho dialoga com Althusser tenta ampliar a teoria de Estado marxista, por entender que ela só é concebida como aparelho repressivo. Introduce à teoria marxista o conceito de Aparelho Ideológico de Estado. A ideologia na perspectiva estruturalista althusseriana, junto ao plano econômico e político, é responsável por delinear a formação social. Althusser considera a importância da ideologia, enquanto uma relação real na sociedade, apesar de ser imaginária. Define ideologia como instrumento de dominação, afastando a possibilidade de existência de uma ideologia das classes dominadas (MARINHO, 2010).

3.3.8 Um olhar para o futuro: perspectivas do ensino, pesquisa e pós-graduação em Educação Física, esporte e lazer no Brasil

O texto em questão, que tem como tema seu próprio título, traz um debate reduzido do assunto – assumido pelo autor devido à complexidade e importância do assunto – que é balizado pelas inquietações de Vitor Marinho. Ao expor a dificuldade de apontar o caminho por onde começar o debate de um assunto que pode assumir múltiplas direções, o autor afirma que apesar das possibilidades de vários pontos de partida, já se sabe aonde quer chegar. Assim, Vitor Marinho inicia uma discussão sobre método, que tanto embasará teoricamente – se apropriando filosoficamente do materialismo histórico-dialético, bem como da forma de fazer que o método proporciona – seu texto quanto servirá como ponto de partida: a questão do método no ensino e na pesquisa.

Ao evidenciar alguns elementos fundantes dos métodos empírico, positivista e fenomenológico, o autor problematiza como os preceitos dessas correntes estão presentes na área da pesquisa e do ensino, seja de forma implícita ou explícita. O autor entende que o empirismo é uma etapa histórica do positivismo, emprestando-lhe algumas características como, a partir da observação empírica, afirmar que os fatos existem ou não existem, o que descarta reflexões de caráter teleológico. Já o positivismo insere a preocupação com a parte teórica e incorpora princípios da lógica formal em seu método. No entanto, ainda se contenta somente com a manifestação do fenômeno, pois naturaliza o fato social. Ao buscar a objetividade do conhecimento, o positivismo separa fato e valor, realidade e ideologia, ou seja, as apreciações de ordem axiológica fogem às pretensões metodológicas. Isso tenta fazer com o que pesquisador acredite e tente exercer a neutralidade científica, se eximindo dos valores ideológicos que o continue no momento da sua atuação. Assim, pouco se deve importar com as questões de ordem social que atravessam o fato que se procura estudar (MARINHO, 2010).

Já a fenomenologia tem a intenção de buscar a essência das coisas, se opondo ao positivismo. Porém, restringe-se à descrição dos fenômenos, abandonando a explicação e a análise dos próprios. Isola os fenômenos dos demais fatos sociais e generaliza-os para todos os casos. Apesar das críticas ao positivismo e da intenção se superá-lo afastando os fenômenos da naturalização, ao isolar o

fenômeno dos demais fatos sociais não consegue ter dimensão da totalidade, ficando na aparência do fenômeno não e sua essência real (MARINHO, 2010).

Vitor Marinho se debruça no pensamento marxista e dialoga com Goldmann e Kosik, autores que utilizam a dialética materialista histórica. Ao dialogar e se apropriar dos conceitos desses autores ao mesmo tempo em que desenvolve uma discussão, Vitor Marinho, dá um passo adiante do que a fenomenologia quanto método lhe permitira fazer e chega ao âmago da questão, ou seja, ultrapassa a aparência do fenômeno e chega à essência concreta. O materialismo histórico-dialético quanto método, bem como a aproximação com autores de cunho marxista, permitem a Vitor Marinho compreender como as questões relacionadas à pesquisa e ensino se manifesta na Educação Física, bem como a própria questão do método em ambos.

Deve-se compreender que para entender a Educação Física e suas questões não se deve isolá-la dos determinantes históricos em que está inserida, pois a Educação e por extensão a Educação Física são práticas sociais coletivas e não tem valor em si mesmo. A educação é uma prática política e numa perspectiva de transformação social os valores axiológicos devem constituir-se em trabalho contra-hegemônico em relação ao ideário burguês. É preciso enxergar além do falso concreto em que se mascara a determinação de classe, no qual se passa a falsa compreensão que o trabalho do professor é neutro, isento e imune das questões culturais, políticas, sociais e econômicas (MARINHO, 2010).

3.3.9 A Educação Física não é um fim em si mesma

No texto escrito como contribuição a uma edição da Revista Motrivivência, Vitor Marinho faz uma breve exposição da maneira em que entende a técnica e o fundamento político. O autor afirma que os aspectos que verdadeiramente determinam a Educação Física ficam em segundo plano, por ser, historicamente, vinculada a área da saúde e mobilizada pelo esporte. Vitor não diminui a importância dos aspectos esportivos e da saúde na construção da Educação Física, o problema é como essas questões são tratadas. Para o autor só é possível compreender qualquer fenômeno social quando se estabelece relações com todas as possíveis

determinações sociais, seja de caráter social, político, econômico e cultural (MARINHO, 2008).

Para Vitor Marinho, a consequência de não se pensar a Educação Física a partir de suas múltiplas determinações é que as questões de caráter político-ideológico e econômico são deixadas de lado, tornando a prática da atividade física numa perspectiva tecnicista. Desse modo, os professores e os alunos não devem abandonar a técnica e suas questões, mas de maneira a pensá-la com o fundamento político (MARINHO, 2008).

3.3.10 O Esporte Pode Tudo

O título faz alusão à proposição “a educação pode tudo”, dita por Helvétius, quando a burguesia, então revolucionária, lutava pela tomada do poder. No texto *o esporte pode tudo*, Vitor Marinho questiona se há limites ou não para o esporte. No debate sobre o assunto, o autor faz um resgate histórico mostrando como nas outras sociedades o esporte sempre idealizou os valores hegemônicos das sociedades de classe, desde a Antiguidade grega até os dias de hoje, passando pela Roma Antiga, pela Idade Média e pela Idade Moderna.

O autor mostra como historicamente o esporte é eivado pelas contradições da sociedade que os produziram como forma de manter os interesses dominantes, afastando o povo das grandes questões sociais ou como forma de tentar legitimar governos reacionários/autoritários. Como exemplo, o autor cita a Copa do Mundo de Futebol de 1970, que teve como objetivo legitimar o governo militar com a falsa ideia que a supremacia no esporte poderia ser transferida para outros setores da sociedade. No entanto, o autor traça um contraponto mostrando que nem todas as mazelas sociais. Apesar da Copa no Brasil ter sido destinada com esse fim, não foi o esporte que foi responsável pela instauração do governo militar (MARINHO, 2010).

Vitor Marinho delega críticas à visão salvacionista que é dada ao esporte em nossa sociedade, como se ele fosse capaz de resolver todos os problemas da sociedade, como promover a qualidade de vida e a saúde ou até mesmo como possibilidade de elevação do patamar social e financeiro, entre muitos outros. Além disso, outra crítica atribuída pelo autor é pelo estranhamento que o esporte pode

causar justamente pela não compreensão da realidade. O esporte parece estar acima de todas as outras demandas sociais (MARINHO, 2008).

Outro ponto central da crítica de Vitor Marinho, além da questão do poder do esporte, está relacionado à atuação dos pesquisadores/estudiosos e as próprias maneiras pelas quais estes enxergam os fenômenos. Segundo o autor, o processo de desideologização, fruto da sociedade pós-moderna, vem contribuindo para contaminar a historiografia atual em nome de um rigor científico mal definido. Os pesquisadores desse movimento procuram uma falsa neutralidade científica de maneira a fazer avaliações que não os comprometam ideologicamente. Destilam a ideia de que esse é o papel do verdadeiro intelectual, o único a ter visão panorâmica dos fenômenos que os cercam. No entanto, o autor afirma que esses pesquisadores não entendem que são produzidos por esses mesmos fenômenos, fazem parte desse ciclo por mais que queiram ser neutros (MARINHO, 2008).

Através das devidas mediações, esses equívocos também podem ser observados nas manifestações esportivas, fazendo com que, mesmo com a prática, não se entenda o próprio corpo. Em perspectivas filosóficas não críticas, o corpo pode associado ao que se come – numa perspectiva materialista vulgar – ou isolado do processo histórico que o produz – na perspectiva fenomenológica – deixando de lado as condições materiais de sua existência (MARINHO, 2008).

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético – maneira pela qual o autor percebe o mundo – o homem é produto de suas determinações, sejam elas de ordem cultural, biológica, social ou econômica. Os estudiosos – especialmente da Educação Física – ao tratarem dessas questões buscam os sentidos e significados dos fenômenos, mas ignoram a realidade concreta. Ou seja, não compreendem que a sociedade de antigamente, já dividida em classes, utilizavam do esporte para manter o privilégio da classe dominante. A prática esportiva não é um fenômeno que reproduz mecanicamente a estrutura social em um determinado momento histórico, entretanto, o esporte não pode ser desvinculado do todo social, colocando-o entre parênteses e esquecendo as condições e produção de sua existência, assim como é feito à luz da fenomenologia (MARINHO, 2008).

Ao se apropriar do referencial marxista, o que Vitor Marinho procura concluir é que em uma sociedade de classes o esporte, assim como a educação ou qualquer outro meio será utilizado como instrumento de dominação social e manutenção do

status quo. Nessa perspectiva, os valores dominantes serão inseridos e transmitidos na prática esportiva estabelecendo e reiterando consensos. A ideia de que se é possível transformar a sociedade – como se as mazelas que assolam uma grande camada de pessoas mais pobres não fosse resultado do sistema socioeconômico capitalista – vem através da ideia da propagação das práticas esportivas.

Entretanto, não se devem rejeitar as possibilidades de superação da sociedade capitalista através do esporte, da educação ou de qualquer outro meio. Na verdade, por si só, estes não serão responsáveis pelas transformações sociais, mas é parte do processo que desencadeará num pensamento crítico e numa práxis revolucionária. Segundo Vitor Marinho, deve-se enxergar a dimensão pedagógica do esporte. Assim como a educação é um bem cultural o esporte também é, diferente do reducionismo técnico que vem sendo apresentado pela sociedade capitalista, com ações que o coloca como fim de si mesmo. A partir do esporte é possível travar uma luta contra-hegemônica e elevar o homem a um patamar de consciência que aponta para a transformação da sociedade (MARINHO, 2008).

3.3.11 Posfácio de O que é Educação Física

O posfácio do livro *O que é Educação Física* foi publicado na segunda edição do livro, em 2011. Quase trinta anos depois, Vitor Marinho achou necessário deixar sua impressão sobre a Educação Física no início do século XXI. Desse modo, Vitor se propõe a discutir questões cotidianas da área que se manifestam em quaisquer espaços. O objetivo é discutir os avanços ou retrocessos da Educação Física pós anos 1980. Torna-se importante destacar que o período em que o posfácio foi escrito, o autor compartilhava de um referencial teórico e epistemológico diferente de quando escreveu o livro. Assim, mesmo Vitor Marinho afirmando que o posfácio não se trata da atualização de seu pensamento, o texto representa como novas questões (e questões nem tão novas assim) são pensadas a perspectiva teórica marxista.

Os temas em colocados em questão pelo autor tratam sobre “o processo de exclusão”, “dando aulas”, “trabalhos acadêmicos e ideologia”, “a mercadorização” e “o príncipe”, até a chegada “inconclusão”.

Quanto ao processo de exclusão, apesar dos esforços nas décadas de 1980 e 1990, parece ser o mesmo do modelo antigo. Com a exclusão dos menos hábeis

das aulas, a Educação Física tem reproduzido a lógica capitalista em que os excluídos são culpados pela própria exclusão, por não terem se esforçado o suficiente. É a culpabilização da vítima. Nessa perspectiva os consensos são estabelecidos, perpetua-se a dominação do homem pelo homem e organização e se dificulta as formas de resistência. Com isso, a visão política não é levada em conta e não permite a luta que se deve travar contra os valores que estruturam a sociedade burguesa (OLIVEIRA, 2011).

No que se refere às aulas, Vitor Marinho considera que houve avanços teórico-acadêmicos, destacando o livro Metodologia do ensino de Educação Física, mas afirma que na prática o conservadorismo continua. As aulas se aproximam de uma concepção militarizada e quando fogem disso acabam se caracterizando na não-aula. Os valores dominantes continuam a imperar. O autor acredita que pelos jogos há possibilidade de se inserir outros valores que não os dominantes, como a cooperação (OLIVEIRA, 2011).

O autor faz críticas à maneira em que se desenvolvem os trabalhos acadêmicos. Exageros em trabalhos acadêmico-científicos trazendo nada de novo, desdobramentos de dissertações e teses apenas para contar pontos e para autopromoção. Critica também o que ele chama de “doutorismo”, a formação continuada de professores até alcançarem o maior grau acadêmico, porém, sem compreender a relação dialética entre teórica e prática. O autor critica ainda a separação do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado que demarca uma posição ideológica hegemônica.

Observo na nossa EF, como também nas demais áreas, um desencanto com posições que, se não chegaram a ser hegemônicas, estavam mais ativas. Travava-se uma luta contra-ideológica que foi diminuindo a partir da derrubada do Muro. Foram-se os mestres que, a partir disso, começaram a produzir um consenso de que o Socialismo não dera certo. Pragmatismo puro. Hoje restamos poucos, apesar de a luta continuar. Mao nos disse, em outras palavras, que quando o inimigo nos bate estamos no caminho certo (OLIVEIRA, 2011, s/p).

A lógica capitalista transforma tudo em um grande negócio. Não foi diferente com a atividade física. O autor analisa as academias, pois se transformaram em um grande negócio, um conglomerado que reproduz a lógica do capital, visando

somente o lucro. O segmento foi dominado pelos grandes empresários, as academias que pertencem aos professores de Educação Física não são capazes de competir. Os alunos viraram clientes. Outra manifestação da mercadorização da Educação Física é a privatização do público, como os cursos de pós-graduação *lato sensu* das universidades públicas (OLIVEIRA, 2011).

Por último, Vitor Marinho critica a criação do Conselho Federal de Educação Física e dos Conselhos Regionais que regulamentam a profissão. Para o autor, a criação dos conselhos transforma o que é um segmento da categoria do magistério em uma categoria independente, isolada dos demais professores. O que era restrito às academias e escolinhas agora regulamenta a atuação do professor nas escolas, a ponto de alguns concursos públicos exigirem o vínculo de seus professores aos conselhos. Oliveira (2011) entende que “o Estado seja o responsável pelo bom andamento de qualquer exercício profissional. O que necessitamos é a Regulamentação do Trabalho, e não dos ofícios isoladamente” (s/p).

O autor conclui que o capitalismo não dá muitas brechas, mas que elas existem e é necessário aproveitá-las, como já vem sendo feito. Como prática social que é, a Educação Física, por ter seu pano de fundo a questão pedagógica, deve romper com os valores dominantes de mofo que atinja a todos, inserindo valores como a cooperação entre seus pares. Devem-se relacioná-la com as políticas públicas de educação, saúde, emprego, entre outros segmentos, todos que supram as necessidades humanas. Entretanto, a sociedade dividida em classes não educa para que as coisas vejam vistas dessa maneira, pois homens exploram outros homens em vez de serem educados para criar condições iguais. Desse modo, o autor compreende a necessidade de lutarmos pelos nossos interesses (OLIVEIRA, 2011).

Após a descrição dos principais textos de Vitor Marinho, a seguir, serão tratadas algumas questões centrais para compreender a epistemologia dos textos de Vitor Marinho. Adiante, será abordado o papel que a técnica e o fundamento político-pedagógico assumem nas produções de Vitor Marinho, buscando apontar se com a mudança de referencial teórico-epistemológico – da fenomenologia para o marxismo – houve mudanças na forma de compreender esses dois elementos. Além disso, também serão abordados a concepção de homem, a concepção de sociedade e a concepção de ensino nas diferentes perspectivas filosófico-epistemológicas em que

o autor se embasou. A discussão será desenvolvida à luz do referencial teórico de Álvaro Vieira Pinto e Antonio Gramsci.

3.4 A TÉCNICA E A POLÍTICA: ELEMENTOS INDISSOCIÁVEIS?

Optou-se por abordar a questão da técnica e da política à luz do referencial teórico de Vieira Pinto (2005) e de Gramsci (1999) e (2001), respectivamente. A concepção dos autores mostra que a técnica e a política são elementos indissociáveis da ação humana. Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) ajuda-nos a compreender que o desenvolvimento social depende do componente técnico, pois as capacidades técnicas estão alicerçadas nas relações sociais. A técnica está presente desde o ato de jogar de futebol – que necessita da técnica para correr, conduzir e chutar uma bola – até para construir uma casa – que precisa do conhecimento sobre como fazer uma massa de cimento e empilhar os tijolos de forma alinhada até construir uma parede sem que caia etc. Contudo, a maneira como a técnica se insere nesses espaços pode levar à expropriação de algumas capacidades humanas, como a de perceber, pensar e agir sobre os acontecimentos que nos rodeiam. Entretanto, apesar desse processo de expropriação, Gramsci (2001) parte do pressuposto que todos os seres humanos são intelectuais, mesmo que nem todos desempenhem esta função na sociedade, e que em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado que ele seja, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (p.18).

Nota-se na sociedade moderna a prevalência da técnica. Dependendo da perspectiva em que ela é tratada, ao mesmo tempo em que pode estar se

desenvolvendo, também pode estar sendo reduzida ao mero “fazer por fazer” caracterizado um tecnicismo que se amplia em detrimento de outras capacidades humanas, como o conhecimento e a elevação do patamar de consciência, no sentido gramsciano do termo. Nesse sentido, a técnica é desenvolvida de forma alienada e expropriada de conhecimento teórico sobre a prática. Em uma perspectiva oposta, compreende-se que “o domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescentemente, o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido” (VIEIRA PINTO, 2005, p.223).

No que se refere à política ou a participação política dos indivíduos na sociedade, Gramsci (2001) busca mostrar que a luta contra o Estado e seus aparelhos não deve estar caracterizada apenas através da luta do corpo do trabalhador. Segundo o autor, a luta deve estar presente no cotidiano, de forma política, sendo preciso conquistar a consciência os indivíduos, pois o Estado é força, coerção e dominação, mas a sociedade é espaço do consenso, lugar onde os homens conflitam seus interesses através da persuasão. Desse modo, dentro do processo de luta política da classe trabalhadora não basta apenas eliminar a exploração política da classe dominante sobre a classe oprimida e socializar os meios de produção com a classe trabalhadora, é preciso lutar contra apropriação privada da cultura e do conhecimento. A visão elitista do capitalismo dicotomiza a educação formando dois tipos de indivíduos: o intelectual e as pessoas denominadas “comuns” ou “simples”. O primeiro é capaz de executar um trabalho condizente com sua posição na sociedade, ocupante de postos administrativos no Estado, dirigentes da vida social e política. Já as pessoas simples desenvolvem um trabalho manual, não concentram poderes como os intelectuais e estão submetidos às vontades da classe dominante.

Apesar de serem produto das múltiplas determinações históricas da sociedade de classes, Vieira Pinto (2005) e Gramsci (2001) ao observarem o contexto socio-político que viviam ultrapassaram a questão da técnica, entendendo que a dicotomia do trabalho é fruto do modo de produção capitalista. Compartilhando dos pressupostos dos autores, entende-se que a técnica e a política estão presentes nas mais diferentes manifestações humanas, seja de forma consciente ou assimilada. Dessa maneira, a técnica e a política são elementos indissociáveis na construção do homem crítico. Na obra de Vitor Marinho esses

elementos serão abordados separadamente de maneira didática. Todavia, compreende-se a necessidade da articulação desses elementos para a totalidade do pensamento de Vitor Marinho.

3.4.1 O Pensamento Técnico-Pedagógico de Vitor Marinho

A leitura da obra de Vitor Marinho permite afirmar que discussão sobre a técnica permeia todas as suas produções, desde a primeira aqui abordada até a última analisada. Sendo questão central ou complementar do debate, a técnica é um elemento importante para compreender o pensamento pedagógico do autor. No livro *O que é Educação Física* a questão da técnica se mostra presente de forma mais evidente e permeia todo o livro. A técnica parece de maneira explícita em três vertentes que estão estreitamente relacionadas e que dão direção à abordagem do autor: 1) a técnica aliada ao desenvolvimento humano; 2) a técnica sem o fundamento filosófico como fator limitante ao desenvolvimento humano e; 3) a técnica como elemento presente na Educação Física. No desenvolvimento de suas ideias Vitor Marinho discorre sobre essas três vertentes, dando maior atenção às duas últimas.

No primeiro capítulo do livro – Do homem natural ao homem máquina – Vitor Marinho aborda como a técnica esteve aliada ao desenvolvimento humano ao passar dos anos. Traçando o percurso histórico do homem primitivo até a contemporaneidade, o autor ressalta a importância do desenvolvimento técnico nas civilizações primitivas e como as técnicas corporais se desenvolveram a medida que o homem também se desenvolvia. Isso permitiu que a espécie humana avançasse da condição de primitiva e fosse se desenvolvendo em outros quesitos, como na maneira de se relacionar com a própria natureza, na maneira de combater as eventuais ameaças, na economia etc.

Condenado a uma situação de nomadismo e seminomadismo durante a maior parte de sua existência, o homem dependia de sua força, velocidade e resistência para sobreviver. Suas constantes migrações em busca de moradia faziam com que realizassem longas caminhadas, ao longo das quais lutavam, corriam, saltavam e nadavam. Sua supremacia no reino animal deveu-se, no plano psicomotor, ao domínio de um gesto que lhe era próprio: foi capaz de atirar objetos. Provavelmente por ser o único que possuía o polegar, desenvolveu a preensão, por oposição daquele dedo aos

demais. Isto facilitou, inclusive, o aperfeiçoamento da habilidade de lançar (OLIVEIRA, 2008, p.13).

Nesse primeiro momento em que o homem ainda é visto como primitivo, Vitor Marinho demonstra que a técnica desenvolve um papel essencial em sua existência, que está para além da própria sobrevivência. Vitor compreende que o desenvolvimento humano acontece concomitantemente ao desenvolvimento técnico. Nesse sentido, Vieira Pinto (2005), afirma que o homem não deixou de agir tecnicamente em nenhum período histórico e em relação a nenhum objeto, sendo normal que houvesse reflexões sobre os seus processos e suas formas de proceder. O desenvolvimento das técnicas não é algo que acontece separado do homem e sem o seu entendimento, pois é algo que ele mesmo produz. O homem é o único ser biológico capaz de se apoderar subjetivamente das conexões lógicas entre os corpos e os fatos da realidade e transferi-las, seja por invenção ou por construção.

O aparato técnico e/ou as técnicas corporais que o homem desenvolve e que se desenvolvem junto a ele, conforme Vitor Marinho observa, tem papel fundamental na formação do homem. O autor, de certa maneira, compreende que esse fenômeno acontece, porém, sem evidenciar as bases teórico-filosóficas que fundamentam o “como” e o “porque” esse processo acontece. Com Vieira Pinto (2005) pode-se entender que a técnica tem a função de constituir o homem, enquanto animal biológico, em ser social, num processo de hominização. Para o autor, a técnica está ligada a esse processo de transformação, visto que ela está estreitamente vinculada ao conceito de trabalho, maneira pela qual Karl Marx compreende que homem produz sua própria existência.

A técnica é um ato consciente, imanente do ser humano. O homem, constituído pelo processo biológico – dotado de terminações nervosas complexas – é capaz de conceber ideias abstratas para o desenvolvimento das coisas. Diferente dos animais irracionais que buscam a adaptação biológica para a sobrevivência, o homem quanto ser autônomo e dotado de recursos intelectuais, cria o ideal para si ou materialmente para sua existência, transformando a natureza através de suas faculdades intelectuais (VIEIRA PINTO, 2005).

A técnica, sendo a operação modificadora eficaz, destina a cumprir uma finalidade previamente concebida, tem por fundamento a constituição das condições fisiológicas de funcionamento do sistema nervoso, que permite revestir daquela característica as ações do animal hominizado no âmbito físico e social. A técnica define uma expressão do processo de hominização e por isso nele se acha incluída, até o estágio atual. A técnica futura exprimirá o estado de aperfeiçoamento da essência humana que o homem terá adquirido com o correr do tempo [...] Toda ação humana tem caráter técnico pela simples razão de ser humana. Por este motivo vemos na técnica aquilo que chamamos de “existencial”, um traço distinto da realidade do ser do homem. Ao usar o termo, porém, jamais o entendemos em sentido individual, mas exatamente com o valor oposto, o de designar uma nota atributiva do ser humano, que a adquire em razão do exercício social da existência. Por isso, o conceito de “existencial” não tem para nós nem a mais remota afinidade com a noção homônima que configura nas filosofias chamadas “existencialistas”. Contém sempre o caráter social, refere-se ao exercício do modo de ser do homem, compreendido em sua realidade social, materialmente condicionada pelas situações objetivas da vida, principalmente pelo trabalho (VIEIRA PINTO, 2005, p.239).

Desse modo, em *O que é Educação Física*, ao tratar a importância da técnica no desenvolvimento humano, Vítor Marinho, apesar de se embasar na epistemologia fenomenológica, ainda que não de forma consciente, compreende o trabalho como formador das capacidades físicas e intelectuais do homem.

Segundo Vieira Pinto (2005), a técnica humana apenas se materializa devido às determinações do mundo físico, gerando determinações técnicas. Isso acontece de forma retroativa, uma vez que a partir das determinações do mundo é que as técnicas são incorporadas. O homem tecniciza a natureza na medida em que observa um modelo cada vez mais técnico. Cada vez mais o homem necessita aproximar a sua relação com a natureza. Ele organiza seu aparelho, seja natural, científico ou perceptivo, e seu aparelho lógico fornece-o a compreensão do mundo de modo que este já lhe apareça representado com as significações técnicas. Isso estabelece relações numa cadeia de desenvolvimento técnico sem fim.

Quando a produção da existência se efetua por esse processo pode chamar-se de racionais os atos planejados, e conseqüentemente técnicos os procedimentos segundo os quais são revelados à prática. A coleta do pólen pelas abelhas só admite ser chamada de “técnica” na perspectiva do homem, que, irrefletidamente, se substitui ao inseto na execução daquele ato. Se fosse feita pelo homem, realmente seria um ato técnico, porque teria de ser previamente projetado. Mas executando pelo inseto tem caráter instintivo e se inclui no determinismo natural, considerando a qualidade especial que assume esse determinismo no plano biológico infra-humano. A técnica não consiste, por conseguinte, num atributo dos atos vitais em geral, mas somente caracteriza aqueles que o homem executa em razão da condição existencial de produtor de si (VIEIRA PINTO, 2005, p.156).

Ao tratar dos povos primitivos, Vitor Marinho também atribui ao desenvolvimento das capacidades técnicas o desenvolvimento econômico. O autor mostra como o aparato técnico permitiu ao homem extrair mais recursos da natureza e como isso possibilitou maior tempo ocioso, conforme pode ser visto na seguinte citação:

O aspecto econômico não se fez exceção no estímulo à prática do exercício físico pelos primeiros homens. No começo, ainda absolutamente nômades, a caça e a pesca eram a base da sua economia. Posteriormente, iniciaram-se num processo de sedentarização, quando começaram a dominar técnicas rudimentares de agricultura e domesticação de animais. Em qualquer desses momentos, foi necessário o aprimoramento das habilidades físicas para a otimização de gestos e a construção de ferramentas que possibilitassem maior sucesso nas práticas de sobrevivência (OLIVEIRA, 2008, p.13-14).

Nesse trecho, Vitor Marinho reforça a ideia da técnica no processo de hominização, pois ela permitiu que o homem produzisse meios que interferissem no mundo objetivo: em vez de adaptar-se a natureza criou técnicas para adaptar a natureza a si. Nesse mesmo sentido, Vieira Pinto (2005) permite compreender que a técnica mantém uma relação dialética de interação com o homem, visto que a técnica só aparece com o homem social e que o homem também só avança no ciclo evolutivo pela técnica.

Esta concepção encontra-se grandemente difundida e no entanto contém o núcleo de um engano cujas consequências para a metodologia da história serão bem mais amplas e pretensiosas. Referimo-nos à subordinação do homem à técnica, que aí aparece quase sempre conscientemente afirmada, dando origem ao pseudoproblema da “libertação do homem”. Evidentemente, do ponto de vista crítico, tal problema não existe, sendo uma simples distorção conceptual criada por um vício metodológico inicial, não percebido. Deixa-se de apreender a relação, autentica humana, que liga o homem à técnica como o criador ao seu produto, para só se ver o desenvolvimento do último, supostamente dotado de lei interna própria, o que converte a monstruosa entidade natural, com a qual o espírito tem de entrar em luta. Caberia então ao homem encontrar vias de fuga, diante do Leviatã que ameaça esmagá-lo, não sendo preciso dizer serem todas subjetivas e ilusórias, para se salvar. A historicidade da técnica indiscutivelmente manifesta um conceito legítimo, mas o significado real é de todo distinto do apregoado pelos luminares das teorias simplórias quando a apreciamos na perspectiva do pensamento crítico (VIEIRA PINTO, 2005, p.158).

O homem é um animal tecnicador. O que acontece com os demais animais na natureza acontece de forma instintiva, mas o homem ao realizar determinada ação reflete sobre ela, atribuindo a isso uma qualificação técnica. Assim, torna-se necessário ter uma compreensão dialética da relação o homem com a técnica. É o homem que, conforme a compreensão do mundo e com o desenvolvimento intelectual, desenvolve as técnicas e aprimora-as, e não a técnica que dita os processos históricos condicionando a ação humana e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (VIEIRA PINTO, 2005). Nesse caso, observamos que Vitor Marinho, ao fazer um resgate histórico de como a educação física se manifestou em cada período em relação ao homem, evidenciando também a questão da técnica nesse processo, não trata a técnica como elemento autônomo, muito menos uma força própria que se desenvolve sem o homem.

Conforme Vieira Pinto (2005) observou, a técnica é coetânea ao homem, o constitui quanto ser social e desenvolve-se à medida que o homem se desenvolve, numa relação dialética. Assim, a técnica não deve ser entendida como motor do processo histórico, ao contrário, deve-se ter o entendimento de que o homem é o responsável pelo desenvolvimento histórico e com isso a técnica se desenvolve. Os estudiosos que a concebem como impulsionadora do processo histórico costuma tratar as questões sobre a técnica como uma força oculta. Ou seja, em uma ótica determinista, acreditam que ela é agente natural do processo histórico no qual o homem seria incapaz de superar, entregando a história ao domínio da técnica. Por essa ótica, a história é concebida como produto da técnica, as realizações técnicas são responsáveis por impulsionar as transformações ocorridas na história e, por esse motivo, tem a técnica como marco para a divisão da história em períodos.

Entender que a técnica é o motor primário da história é enxergá-la de forma determinista, é acreditar que todos os fenômenos acontecem na sociedade ou ao longo da história como fator determinante a técnica ou a elementos técnicos. É dar centralidade à técnica para explicar as questões postas na sociedade e não ao homem. A perspectiva humanista de Vitor Marinho – observada ao longo de toda sua obra – livra-o do equívoco de conceber a técnica como motor do processo histórico. O resultado disso pode ser observado nessa produção pelas críticas ao modelo tecnicista da educação física, seja como prática social ou vinculada ao

ensino. Dessa forma. Observa-se que o tecnicismo não cabe na concepção educativa de Educação Física construída por Vitor Marinho.

A segunda categoria que podemos destacar *Em o Que é Educação Física* é como Vitor Marinho enxerga a técnica sem fundamento filosófico como fator limitante ao desenvolvimento humano. Após desenhar o percurso histórico da relação do homem com as práticas físicas em que a técnica se faz presente, o autor destaca que com o desenvolvimento da sociedade a evolução técnica já não estava ligada apenas a formação do homem, – o que Vieira Pinto (2005) trata como processo de hominização – mas que ela poderia transformar homem em homem máquina. No capítulo “*Do homem natural ao homem máquina*”, em que Vitor Marinho inicia abordando o homem pré-histórico, como já exposto anteriormente, o autor finaliza tratando sobre como a educação física foi usada para diversos fins: o caráter médico que ginástica adquiriu na segunda metade do século XVII; a visão de Locke por uma educação física de caráter disciplinar e a repressão às tendências naturais; o renascimento da educação física para preparar e compensar o trabalhador devido a especialização profissional advinda da Revolução Industrial; o *Turnkunst* na Alemanha para tornar o povo mais forte e a introdução dos aparelhos na ginástica; a ginástica sueca para recuperação de um povo arrasado pela guerra; a preparação dos atletas para os Jogos Olímpicos da Era Moderna. Esses pontos abordados por Vitor Marinho ilustram como a educação física e suas manifestações foram utilizadas na construção do homem máquina. As críticas fundadas pelo autor não são direcionadas puramente à técnica, mas ao que o torna em “homem máquina”, o uso da educação física sem uma proposta educativa humanista. Desse modo, as críticas podem ser atribuídas ao tecnicismo.

No capítulo “O Labirinto”, Vitor Marinho faz uma série de indagações em forma de tópicos: “Educação Física é ginástica?”, “Educação Física é cultura?”, “Educação Física é medicina?”, entre outros. Nesses tópicos, Vitor Marinho demonstra que a falta do componente pedagógico nas manifestações da educação física – esporte, jogo, dança etc – culmina no tecnicismo, que seria a concepção do homem como máquina. Isso fica evidente no tópico “Educação Física é esporte?”, ao afirmar que:

Um outro aspecto importante é a preocupação com o rendimento. Coubertin já afirmava ser o esporte "o culto voluntário e habitual do esforço muscular intensivo, apoiado no desejo de progresso e podendo ir até o risco". O próprio lema olímpico revela a busca do rendimento máximo como um objeto primordial: Citius, Altius, Fortius (mais veloz, mais alto, mais forte). O fascínio pela superação, intrinsecamente, não é um fato bom nem mau. Levado a extremos, cria sérias deformações. Nas escolas, a busca de campeões conduz à especialização prematura, inibindo o desenvolvimento do potencial psicomotor das crianças. Destas, passa a ser cobrada uma perfeição técnica na execução dos gestos esportivos. Os alunos passam a ser encarados como futuros atletas e não, simplesmente, como pessoas. As influências tecnicistas fazem com que a atividade do jogo esteja sistematicamente voltada para o desempenho e para os resultados de alto nível. Nesse caso, os menos habilidosos, que seriam os maiores beneficiários do esporte, são marginalizados e preteridos em benefício dos talentos. A Educação Física pode permitir essa discriminação? (p.76-77).

Vieira Pinto (2005) nos ajuda a compreender que o indivíduo assume diferença das máquinas à medida que possui um modo de fazer²⁵ próprio. Já as máquinas possuem um modo de fazer que elas mesmas não controlam espontaneamente ou que controlam dentro de padrões já previstos, que foram concebidos a elas pelo homem. Desse modo, o homem-máquina no qual Vitor Marinho se refere é o homem que não tem seu próprio modo de fazer, que reproduz de forma assimilada sem a consciência filosófica do que faz, seja relacionado aos movimentos corporais ou qualquer outro quesito da vida social.

Ainda sobre o livro *O que é Educação Física* podemos observar a terceira categoria que destacamos – a técnica como elemento presente na educação física – e como esta se relaciona com a segunda – a técnica sem fundamento filosófico como fator limitante ao desenvolvimento humano. Vitor Marinho entende que a técnica pode ser utilizada tanto quanto como fator limitante ao desenvolvimento das capacidades humanas quanto elemento essencial no ensino e prática da educação física. As duas perspectivas estão diretamente ligadas na concepção do autor. Para Vitor, quando o professor prioriza o ensino da técnica sem a fundamentação pedagógico-filosófica de seu trabalho, ela que deveria ser meio do processo educativo se torna fim. Logo, há o desenvolvimento do tecnicismo em detrimento de outras capacidades humanas. No entanto, o autor não descarta a importância do ensino da técnica nas aulas. As críticas não circundam a técnica em si, mas como

25 Segundo o autor, o modo de fazer está associado a duas possibilidades. Por um lado, o modo de fazer é uma série de operações ordenadas com objetivos previamente determinados como, por exemplo, o produto a se fabricar, mas, por outro lado, o modo de fazer pode ser compreendido pelas propriedades da matéria que é obrigada a utilizar e as resistências a vencer.

ela está presente na Educação Física. Para o autor isso pode se manifestar na área já que os currículos privilegiam as disciplinas biomédicas e as técnicas esportivas enquanto as disciplinas fundamentadas nas Ciências Humanas e Sociais são descartadas.

A crítica de Vitor Marinho à ausência do componente pedagógico e à supervalorização do componente técnico é relatada quando o autor se refere ao trabalho do professor que desenvolve essa perspectiva.

Encarada a Educação Física essencialmente sob o seu aspecto biológico, o professor fica reduzido simplesmente a um “educador do físico”. Será a Educação Física encarregada, apenas, de atender a aspectos físicos do ser humano? Ao analisar as ginásticas sueca, francesa e alemã, encontramos sistemas que foram criados com a pretensão de atender ao homem como um todo, facilitando o desenvolvimento humano sob os seus aspectos físico, moral e intelectual. Apesar da boa intenção, não conseguiram atingir plenamente as suas metas. De um modo geral, a prática constatava uma atenção exclusiva ao físico, em detrimento dos demais segmentos da personalidade. Isto porque a maioria daqueles métodos foi fundamentada em suportes biológicos, conferindo um caráter anatomofisiológico à prática dos exercícios físicos, levando-a a alcançar resultados limitados (OLIVEIRA, 2008, p.67).

Também se pode observar que na percepção de Vitor Marinho o componente técnico quando afastado do componente pedagógico pode tirar o significado da prática para os alunos, durante as aulas de Educação Física:

Nas aulas de Educação Física, desenvolver as qualidades físicas é, sem dúvida, um dos objetivos mais importantes a serem atingidos. Quando desejamos enfatizar a qualidade física chamada resistência aeróbica, imprescindível para os corredores, pedimos aos alunos que corram em torno da quadra. Voltas e mais voltas desenvolverão, por certo, a resistência almejada. Esse exercício, porém, carece de significado. Além de não promover um envolvimento intelectual e afetivo, em que circunstância essa tarefa será repetida? É fácil constatar que as pessoas só correm em círculos nas aulas de Educação Física! Por isso mesmo, todas as vezes que, durante uma aula, pedimos a adultos para correrem, eles imediatamente o fazem em círculo, embora haja bastante espaço e esta sugestão não tenha sido dada. Estão condicionados. Correr em círculo é um exercício com tão pouca significação - principalmente para crianças - quanto correr no mesmo lugar ou correr para trás, que contrariam os objetivos inerentes ao ato da corrida. Seria o mesmo que nadar sem água ou jogar voleibol sem bola. É preciso que os exercícios físicos não sejam o fruto da pura imitação mecânica; só assim a Educação Física passará a estimular a inteligência, não embrutecendo o indivíduo, é importante que as pessoas se movimentem tendo consciência de todos os seus gestos. Precisam estar pensando e sentindo o que realizam. É necessário que tenham a "sensação

de si mesmos", proporcionada pelo nosso sentido cinestésico (propriocepção), normalmente desprezado. Caso contrário, estaremos diante da "deseducação física". (OLIVEIRA, 2008, p.95-96)

No entanto, apesar das críticas à aplicabilidade da técnica quando feita isoladamente de um contexto pedagógico e filosófico, Vitor Marinho não refuga sobre a importância da técnica e de seu ensino. Tal afirmativa pode ser observada do capítulo "Afinal, o que é Educação Física?". Ao abordar a questão do desenvolvimento da aptidão física nos jogos e nos esportes, a ideia que a técnica não deve ser excluída fica clara.

Não pretendemos excluir o desenvolvimento da aptidão física das preocupações da Educação Física. Nem o desenvolvimento de habilidades motoras por intermédio dos jogos e esportes. Correríamos o risco de descaracterizar a profissão. O fundamental é que se compreenda que essas atividades são meios e não fins. À medida que o desempenho esportivo, materializado pelo recorde, passa a encher os olhos dos alunos, professores e administradores, os valores mudam de direção. O que devia ser meio transforma-se em fim. Essa cegueira pedagógica assume proporções inaceitáveis. Um bom exemplo são as escolas que oferecem bolsas de estudo para atletas de um clube, fazendo-se representar por uma equipe de alto nível em campeonatos escolares. Nessa escola, esporte não é Educação Física. Imaginemos qual o tipo de motivação que os alunos têm em suas aulas, conhecendo as barreiras intransponíveis para jogar nas equipes representativas. Alguém pode argumentar que a competição esportiva não é o único – nem o principal – objetivo da Educação Física. Nessa escola, porém, será o único que receberá todas as honras (OLIVEIRA, 2008, p.89).

No livro *Educação Física Humanista*, a perspectiva em que a técnica e suas questões são apresentadas é a mesma, porém, o espaço destinado a ela é menor. Ao pensar a Educação Física por um viés humanista, Vitor Marinho introduz os princípios filosóficos para pensar o homem. Nessa perspectiva, o autor delega críticas às técnicas comportamentalistas de ensino que recaem sobre a educação e sobre a prática pedagógica do professor. Vitor nota que há um mecanicismo na aplicabilidade da teoria comportamentalista e que a Educação Física no campo escolar é a maior aplicadora das dessas técnicas, dado o caráter eminentemente prático da disciplina e a facilidade de medir quantitativamente seus resultados. As questões que o autor evidencia, como o papel do professor, a maneira em que as aulas são realizadas, os métodos utilizados pelo professor etc, tanto no comportamentalismo quanto no humanismo, são analisadas, de forma positiva ou

negativa, pela forma que se manifestam na prática, ou seja, pelo componente técnico.

A mesma crítica encontrada em *O que é Educação Física* é feita pelo autor em *Educação Física Humanista*. Por vezes, os currículos privilegiam as disciplinas biomédicas e as técnicas esportivas e outras são descartadas como as matérias das Ciências Humanas e Sociais. Isso faz com que a Educação Física assuma uma postura dogmática e acrítica, no qual o homem é concebido de forma fragmentada e secundária. Com isso, o autor não pretende levantar uma bandeira contra o ensino das técnicas esportivas, mesmo porque, em sua visão, o desenvolvimento das habilidades motoras por meio do esporte e dos jogos caracteriza a profissão. No entanto, ressalta a necessidade de se pensar de forma crítica.

Outro ponto abordado em *Educação Física Humanista* é de que, apesar das tentativas dos métodos ginásticos francês, sueco e alemão em atender o homem como um todo atuando sobre o desenvolvimento físico, intelectual e moral, a história mostra que estas propostas não obtiveram sucesso. Para o autor, o que de fato acontecia e acontece atualmente é que a prática se concentra na parte física em detrimento das outras capacidades humanas. Logo, Vitor Marinho questiona se a formação pedagógica do professor permite olhar o aluno em todos os aspectos. Para ele o que se necessita é que nas aulas de Educação Física a prática física tenha sentido. Pouco importa se alguma qualidade física está sendo trabalhada se esta carece de significado. Pouco adianta focar na melhora da capacidade aeróbica, por exemplo, se isso é feito de forma assimilada, carente de significado, o que é o caso dos alunos que correm em volta da quadra a pedido do professor durante as aulas de Educação Física. A imitação mecânica nas crianças sem o desenvolvimento da inteligência tem como consequência a formação de adultos brutos, que reproduzem gestos sem consciência do que fazem. A criação de uma doutrina humanista para a Educação Física escolar para assumir um caráter fundamentalmente educativo. A técnica presente nos jogos e nos esportes não pode ser compreendida como o fim do processo, mas como um meio, um caminho para educar (MARINHO, 2010).

A perspectiva filosófica humanista-existencialista, embasada pelo referencial epistemológico fenomenológico no qual Vitor Marinho se fundamenta, apesar de lhe oportunizar uma referência crítica sobre o homem e a técnica, não considera as

determinações históricas para estas questões. Nessa perspectiva, Vieira Pinto (2005) considera como ingênuos os intelectuais que pensam a técnica a partir de uma visão existencialista, assim como os autores que buscam pensá-la e analisá-la numa perspectiva essencialista ou determinista. Para o autor, o verdadeiro crítico deve se fundamentar com o rigor e os instrumentos da lógica dialética, abandonando a lógica formal. A teoria epistemológica da técnica deve ser obra da consciência dialética. A negação da historicidade para a compreensão dos fenômenos que permeiam a sociedade leva o pesquisador ao entendimento de homem e de mundo fundamentado na lógica instrumental, o que ocasiona superficialidade. Junto à contribuição dos pensadores ingênuos vários conceitos são estabelecidos e se tornam consenso, de forma a se reproduzirem em todo meio social. Tal consciência ingênuo não se mostra capaz de compreender o mundo apropriando-se do Método dialético, ignorando as conexões históricas.

A fenomenologia, corrente filosófica na qual Vitor Marinho se embasa para escrever e analisar os livros *O que é Educação Física e Educação Física Humanista*, não ignora de todo modo às conexões históricas e expressa uma perspectiva crítica, pois se opõe ao positivismo. Segundo Triviños (1987), no que se refere aos estudos, na década de 1970 o positivismo teve um predomínio, mas começou a perder espaço já na década de 1980. Segundo o autor, isso aconteceu por diversos fatores, como por exemplo, a crítica ao enfoque positivista nas pesquisas das Ciências Sociais realizada principalmente pelos representantes da Escola de Frankfurt e da fenomenologia. O positivismo já era bem conhecido pelos diferentes pesquisadores, mas as condições históricas às quais eles estavam submetidos, cercados pelos governos autoritaristas e pela ditadura, não permitia a pretensão explícita de superação do *status quo*. Com a abertura política nos países em que esses pesquisadores viviam, estudavam e produziam, permitiu-se ampliar o leque de discussão sobre o positivismo e sobre as outras correntes do pensamento.

Foi exatamente o que aconteceu com a Educação Física brasileira. O final da década de 1970, início da década de 1980, ficou marcado pela inserção do conhecimento advindo das Ciências Humanas e Sociais na área, que contestava os paradigmas das Ciências Médicas e do esportivismo na maneira de pensar a Educação Física. Além disso, o questionamento ultrapassou a Educação Física e recaiu sobre a Educação, a política, a sociedade e o próprio homem. A

fenomenologia norteou algumas produções da década permitindo o pensamento crítico sobre esses assuntos. Essa perspectiva pode ser ilustrada pelos livros produzidos por Vitor Marinho nesse período, pois, junto a outras produções, iniciaram um debate sobre a identidade da Educação Física, propondo novos rumos para área e novas maneiras para pensá-la.

No entanto, Vieira Pinto (2005) compreende que a luta ideológica no qual as correntes filosóficas do pensamento contemporâneo estão postas também é um lugar onde se disputam conceitos, como por exemplo, a expressão consciência crítica. Segundo o autor, por vezes, essa expressão é utilizada por técnicos ou filósofos ao trazerem o debate sobre a tecnologia, manifestando uma visão que exprimem seus interesses pessoais ou de um grupo reduzido de pessoas, manifestando uma atitude de consciência que chamam de crítica. Entretanto, há uma visão equivocada e distorcida do que seria a consciência crítica. Ela seria aquela que “toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre, porém, apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais provados” (p.226).

Podemos trazer as ideias de Dartigues (2005) para compreender a fenomenologia quanto método. Segundo ele, para isso, deve-se trazer para o debate a intuição das essências. Não se deve conceber o fenômeno como uma película de impressões ou como uma cortina, tendo por objetivo abrir os mistérios da “coisa em si”. Todo fenômeno tem uma essência que permite nomeá-lo, designá-lo etc. Para o autor, não se pode cometer o erro de reduzi-lo à única dimensão do fato, ao simples fato que ele tenha se reproduzido. A intuição da essência se distingue da percepção do fato, ela permite ter uma visão do sentido ideal que atribuímos ao fato, permitindo identificá-lo. A essência constitui uma armadura inteligível do ser que, em um primeiro momento, deve entrar todo o mundo real ou possível e fora do qual nada possa se produzir, já que é a ideia mesma de produção. Conforme afirma o autor, “eis por que a fenomenologia, em vez de ser contemplação de um universo estático de essências eternas, vai se tornar a análise do dinamismo do espírito que dá aos objetos do mundo seu sentido” (p.22). Dessa forma, a fenomenologia deve elucidar a essência do objeto, podendo ser correlacionado e se estender com outros fenômenos.

Numa concepção oposta à maneira de compreender os fenômenos que a utilizada pela fenomenologia, a tecnologia como epistemologia nos ajuda a analisar a técnica. Muitos autores que estudam a tecnologia concebem a técnica na condição de *coisa em si*, examinando-a como se fossem estudar qualquer outro objeto material. Ao verem o produto da técnica julgam que o processo de fazê-la tem a mesma ordem de ser da coisa fabricada. Um objeto ou uma construção, seja mais antiga ou mais moderna, têm o mesmo valor da técnica utilizada para fabricá-lo ou construí-lo (VIEIRA PINTO, 2005).

No entanto, Vieira Pinto (2005) afirma que esses autores não elaboram a teórica da técnica, pois identificam a técnica pelos bens que resultam dela, ou seja, acreditam que para compreendê-la deve-se compreender o produto. A teoria não é cogitada e quando é utilizada não se desvincula dos objetos. Isso mostra o empirismo desses autores ao debaterem esse assunto, principalmente quando tentam elaborar uma teoria. Na visão de Vieira Pinto (2005) esses autores são, no mínimo, ingênuos, pois não ultrapassam a compreensão da técnica como sinônimo do objeto e não elevam o grau de abstração necessário para a universalidade da verdade. O que deve ser incluído na epistemologia da tecnologia que muitas vezes é desconsiderado por esses autores é a teorização da técnica com relação ao homem, uma vez que o ato e de fazer alguma coisa é a maneira na qual o homem produz algo exterior a si.

Dessa maneira, pode-se observar que o método fenomenológico apesar de descrever a manifestação do fenômeno, não atinge a sua essência, os determinantes históricos que levam a essa manifestação. Ao suspender os fenômenos para analisá-los, em *O que é Educação Física* e em *Educação Física Humanista*, Vitor Marinho segmenta as críticas que recaem, principalmente, no campo da Educação. Ou seja, o referencial epistemológico fenomenológico utilizado não permite que as críticas perpassem todos os elementos no qual se dispõe a analisar, sendo feitas de formas estanques. Não considerar as questões sociais e a própria condição de classe para análise das obras, torna a crítica mais fragmentada e não aponta para a transformação social. Nessa perspectiva, Vieira Pinto (2005) afirma que tentar compreender a técnica afastando-a do processo social produtivo faz com que o homem desconheça a sua ação racional, convertendo-se em um inimigo da filosofia, com histórias otimistas ou pessimistas, mas, de qualquer forma,

equivocadas sobre a técnica. Por fim, a técnica é relacionada ao homem, porém, todo o contexto social e as determinações históricas do passado e do presente são desconsideradas.

Por outro lado, pode-se notar que Vitor Marinho, apesar de uma proposta humanista-existencialista sobre outras questões, não demonstra uma concepção idealista da técnica. Isso porque o autor não entende que a história seja produto da técnica. Vitor não desconsidera que as relações que estão postas no presente são as mais evoluídas para explicar as questões da técnica. Desse modo, entende que gesto esportivo evidencia as individualidades, porém, afirma que a prática não revela a significação do movimento corporal.

Outra questão importante para compreender o papel que a técnica assume na obra de Vitor Marinho é o seu entendimento de que a atividade física não pode ser encarada como algo que só melhora o plano motor, mas que também permite ao indivíduo o processo de tecno-intelectualização. Esse processo significa a intelectualização integrada à ação, ou seja, o desenvolvimento de técnicas em virtude das necessidades, como a necessidade do homem primitivo de desenvolver e manusear algumas ferramentas necessárias para a sobrevivência. No entendimento do autor, o processo de desenvolvimento humano deve estar aliado ao movimento.

A integração físico-mente (material-imaterial) surge de inferências feitas desde a pré-história. Há três ou quatro milhões de anos, apareceu o primeiro ser bípede (homo hábilis), possivelmente o primeiro exemplar de quem hoje chamamos homem. O saudoso Cagigal, um dos maiores pensadores da Educação Física contemporânea, considera o fato como o início do processo de tecno-intelectualização do homem. Tecno-intelectualização não representa a adaptação da inteligência a uma determinada técnica, mas o processo de intelectualização integrado à ação. Uma autêntica revolução tem início quando as mãos são liberadas do solo. O homem começa a construir ferramentas. Não se tem certeza de que a liberação das mãos aconteceu em virtude da necessidade de construir ferramentas, ou se esta necessidade promoveu aquela liberação. Quem nasceu primeiro, o ovo ou...? Não importa. Vale a constatação de que o processo de desenvolvimento da inteligência humana sempre esteve em constante comunhão com o movimento. Atualmente já não se considera como inteligência a simples capacidade de compreensão. A criatividade seria a manifestação suprema de inteligência. A própria inteligência. A moderna tecnologia é capaz de reproduzir eletronicamente várias faculdades humanas (observação e memória, por exemplo), menos uma: o poder criativo. Este só se deve esperar do homem. Através do desenvolvimento desse potencial, as pessoas encontram-se consigo mesmas, ao mesmo tempo que se habilitam a estabelecer relações com o

meio ambiente. O excesso de tecnicismo (gerador de hábitos) afasta a Educação Física de sua fundamental participação no desenvolvimento da inteligência (criatividade). No momento em que, pela ginástica ou pelo esporte, as atividades são baseadas na repetição, não está havendo mais Educação Física (OLIVEIRA, 2008, p. 91-92).

Para Vitor Marinho, especificamente no campo da educação, não é o conhecimento vinculado à área das Ciências Humanas e/ou Sociais que vai tornar o professor um verdadeiro educador. Sobretudo, o autor espera que as disciplinas com inspiração humanista possibilitem esse profissional a entender o objetivo de seu trabalho e realizá-lo sem perder o caráter eminentemente pedagógico. Para Vitor é somente isso que permite a manutenção e dá relevância à Educação Física no complexo educativo.

Nesse aspecto, as ideias de Vitor Marinho vão ao encontro às ideias de Vieira Pinto (2005). Segundo, Vieira Pinto (2005), a falta do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, bem como da Filosofia, pode aprisionar os estudiosos sobre o assunto no campo das noções. A falta do conhecimento filosófico tem como consequência a dicotomia a qual o trabalhador está submetido, pois conhece a prática, mas pouco sabe da teoria. Nesse sentido, o professor no qual Vitor Marinho se refere não utiliza dos fundamentos filosóficos para orientar sua prática docente e desenvolve sua aula tendo como principal fim a técnica ou a prática sem fundamentação teórica. Esse professor encontra-se no patamar do que Vieira Pinto (2005) vai denominar de técnico, pois “são que sempre as pessoas menos indicadas para emitir juízos sobre uma atividade na qual desempenham o papel de agentes” (p. 222). Dessa forma, observa-se a dissociação entre teoria e prática no trabalho do professor. Apesar do conhecimento prático do componente técnico, não consegue entender teoricamente o sentido de sua prática. Para Vieira Pinto (2005), deve-se embasar teoricamente a técnica. A tecnologia desempenha o papel epistemológico de atribuir significado teórico à prática, de modo a estabelecer uma compreensão da realidade em sua totalidade, uma unificação do saber teórico e prático, constituindo um único conhecimento.

Na segunda parte de *Educação Física Humanista*, ao abordar sobre os Métodos de Ensino na Educação e na Educação Física escolar fica mais evidente a percepção de Vitor Marinho sobre o ensino. O autor afirma que há um equívoco na área da Educação Física ao tratar sobre método de ensino, havendo uma

concepção simplista de que o método é interpretado como “como fazer” ou “modelo de aula”. Para Vitor, o foco no ensino da técnica em detrimento de outros conhecimentos relacionados à docência pode causar outro embaraço: ao ensinar os professores confundem métodos de ensino com método de preparação física. O autor afirma que é necessária a formação do homem em sua totalidade, sendo a educação física uma forma de alcançar aspectos indissociáveis, como o cognitivo, o afetivo e o social.

Desse modo, o ensino da técnica como fim de si mesma direciona o foco apenas para o caráter físico da educação. Além disso, as aulas organizadas para atender esse modelo de ensino são fragmentadas em partes, momentos estanques e que desviam o olho pedagógico do professor. A compreensão que Vitor Marinho tem sobre “método” é de que são conjuntos de princípios. Para o autor, o método adequado não é o caminho, mas sim um caminho que pode abrir outros. Durante o processo de organização das ideias, pesquisa e escrita, podem ser alcançadas finalidades que não foram propostas inicialmente. O princípio da universalidade dos métodos permite que eles sejam aplicados por qualquer um, porém, os procedimentos escolhidos para tal fim estão impregnados da personalidade, revelando o posicionamento ideológico e/ou filosófico de quem aplica.

Para Vitor Marinho, a mesma lógica pode ser aplicada às técnicas. A técnica não é propriamente o método e sim um recurso, a parte instrumental do método. No entanto, o conjunto das técnicas pode configurar um método de ensino. Já, os procedimentos, estes se identificam com os estilos de ensino que são a aplicação pessoal de determinadas técnicas. Em síntese, na percepção do autor, o método é algo maior, nele estão presentes os princípios no qual se deve seguir. A técnica adequada para se utilizar deve estar diretamente relacionada aos princípios presentes no método. Já os procedimentos serão a aplicação, o estilo de ensino dessas técnicas.

Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) faz compreender que não há “técnica” no sentido *stricto* da palavra. O que chamamos de técnica é a execução de certos atos que recebem dele mesmo essa qualificação. De fato, quando nos referimos à técnica estamos diante de uma abstração, um produto da nossa capacidade de pensar. A técnica não pode ser pensada sem o homem, assim como ela nunca chegará a dominá-lo.

Os “filósofos da técnica”, na grande maioria, não atentam para o papel das relações sociais de produção e por isso inculcam a máquina ou a técnica pelos malefícios presenciados. Supor a malignidade da técnica significa conferir poder demiúrgico ao que, veremos, constitui um simples adjetivo, expressão de um modo de ser do sujeito real a que se refere, nem sendo sequer logicamente um substantivo (p.158).

A perspectiva político-ideológica marxista de Vitor Marinho se torna evidente na escrita e na análise de suas obras que são embasadas pelo materialismo histórico-dialético. Em *A categoria reprodução na perspectiva de Bourdieu e de Passeron*, de 1988, parece marcar o início dessa perspectiva em sua produção acadêmica. Por ser um texto da Educação, nesta obra, a questão sobre a técnica não aparece de forma explícita, a não ser pelas críticas do autor à Pedagogia Tecnicista. A partir desse texto, Vitor Marinho toma consciência de um importante elemento para pensar o homem, a sociedade, a Educação e a Educação Física, elemento que virá permear todas as suas produções: a consciência de classe. A dimensão política – que aprofundaremos adiante, em um tópico próprio – assume na obra de Vitor Marinho um papel mediador com as demais questões.

Na perspectiva marxista²⁶, as análises do autor não desconsideram os determinantes históricos, muito menos os aspectos políticos que envolvem os fenômenos a serem estudados. Desse modo, ao tratar sobre a técnica e suas questões, Vitor Marinho procura compreender os determinantes históricos que expliquem a maneira pela qual a técnica ou o componente técnico se manifesta, compreendendo que a dimensão política está relacionada ao processo de investigação da essência do fenômeno. Mais que isso, Vitor Marinho entende que o pensamento político serve não apenas para explicar a técnica, mas que essas duas coisas devem estar integradas na prática e no ensino da educação física.

26 A doutrina marxista no qual Vitor Marinho se embasa epistemologicamente foi criada com as contribuições deixadas por Karl Marx na década de 1840 – e difundida por Friedrich Engels e Vladimir Ilich Lênin. O marxismo se tornou grande responsável por revolucionar o pensamento filosófico principalmente pelas conotações políticas explícitas em suas ideias e se apropria de três aspectos fundamentais: o materialismo dialético, o materialismo e a economia política. O idealismo hegeliano contribuiu para o marxismo com conceitos que foram fundamentais para a sua estruturação, como por exemplo, o conceito de alienação. Entretanto, o marxismo se desvinculou da ideia do espírito absoluto hegeliano e desenvolveu a compreensão da realidade dentro da concepção materialista do mundo. A base filosófica do marxismo é o materialismo dialético que busca explicar de forma coerente, lógica e racional os fenômenos da natureza e da sociedade (TRIVIÑOS, 1987).

Influenciado por uma nova corrente epistemológica, uma nova maneira de pensar o mundo ganha forma na obra de Vitor Marinho. O materialismo histórico-dialético permite que o autor transpasse a barreira da aparência e chegue à essência dos fenômenos. No entanto, isso não aparece de maneira simples e evidente. Kosik (1996) nos ajuda compreender que o óbvio não transmite, de fato, a clareza das coisas. Essa percepção sobre a real essência das coisas pode ser ratificada na famosa expressão de Karl Marx em que relaciona a aparência e a essência, marcada por uma ferramenta capaz de diferenciá-las. O próprio filósofo afirma em uma famosa expressão que toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas.

A dialética do materialismo-histórico quanto método do marxismo permite a Vitor Marinho estabelecer mediações do presente com o passado para pensar os fenômenos, como as coisas são de fato e não como aparentam ser. Segundo Kosik (1996), a “existência real” não se manifesta para aqueles que reproduzem determinada *práxis* histórica a partir das categorias do “pensamento comum” ou do senso comum de uma determinada forma, que não necessariamente é a essência do fenômeno. Ou seja, por vezes, a visão que se tem da estrutura da coisa é contraditória à lei do fenômeno. O homem mantém relação com diversas coisas que foram criadas pelos próprios homens, entretanto, isso não garante que ele compreenda as coisas e a realidade, não o garante superar a aparência e chegar até a essência do fenômeno, pois reproduz o senso comum ao qual está submetido, o que o aliena da compreensão da essência. A *práxis* histórica na qual Kosik (1996) se refere é determinada e unilateral “fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (p.14). É nessa *práxis* que se encontra o homem que se guia pela aparência do fenômeno em detrimento da essência, incorrendo numa visão superficial da realidade. A partir do entendimento de como a *práxis* histórica em que os homens estão inseridos tem relação direta com a compreensão dos fenômenos, o autor afirma que:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (p. 15).

O mundo da pseudoconcreticidade é um mundo de contradições, claro-escuro, verdade e engano, de duplo sentido. O fenômeno, questão central da pseudoconcreticidade, ao mesmo tempo em que indica a essência, o esconde. Em si, a essência se manifesta no próprio fenômeno, mas de forma parcial, sendo percebida pelo homem em apenas alguns aspectos.

O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente que não é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1996, p.15).

A pseudoconcreticidade se apropria de diversos mundos, são eles: o mundo dos fenômenos; o mundo do tráfico e da manipulação; o mundo das representações comum e o mundo dos objetivos fixados (KOSIK, 1996). Todos esses são responsáveis por esconder a essência do fenômeno, mas, ainda sim, mesmo que não se torne aparente, a essência está no próprio fenômeno. O fenômeno em si não é completamente diferente da essência, assim como a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa do fenômeno. Isso justifica o fenômeno estar ligado intimamente à essência de forma a manifestá-la e a escondê-la, sendo uma relação interna. Logo, o autor afirma que “compreender o fenômeno é atingir a essência” (p.16). A essência é oculta, mas o fenômeno se manifesta imediatamente primeiro e com maior frequência. Para compreender a “coisa em si” ou a essência da coisa é necessário um esforço e estabelecer um desvio, uma vez que ela não se manifesta imediatamente. Ele explica que o homem só realiza esse esforço na descoberta da verdade, pois pressupõe a existência da mesma, ou seja, reconhece a existência da “coisa em si”.

A filosofia é a ciência que tem o papel histórico na investigação da verdade e na busca da “coisa em si”, sendo uma atividade humana indispensável para atingir a essência da coisa. Conforme Kosik (1996), “a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (p. 18). A dialética como método de

investigação da verdade permite ao homem enxergar a “coisa em si”, pois parte do princípio do conhecimento consiste na decomposição do todo. No entanto, a dialética não revela a essência do fenômeno de imediato e nem tampouco constitui suas qualidades. Em uma concepção dialética, o “conceito” e a “abstração” são formas de decomposição do todo, permitindo ao homem reproduzir a estrutura da coisa e, conseqüentemente, compreender o fenômeno. Podemos entender que:

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (p. 20).

A destruição da pseudoconcreticidade se dá a partir da dialética, uma vez que ela não despreza sua objetividade e sua existência, mas aponta as contradições de independência da pseudoconcreticidade. Dessa maneira, compreender a essência dos fenômenos não é uma coisa rápida, muito menos simples. É preciso transpor o campo da aparência para a compreensão da “coisa em si”, sem ocorrer no erro de cometer os desvios que algumas correntes do pensamento contemporâneo nos leva. O método dialético permite ao homem traçar esse *detour* e não cometer os desvios. Conforme Kosik (1996), a ciência é o caminho utilizado para compreensão dos fatos, à medida que reproduz artificialmente todo o trajeto histórico, servindo “para nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos que nos distanciar delas” (p.28). Esse distanciamento promovido pela ciência isola as coisas e os acontecimentos para que no processo investigativo seja utilizada a maneira mais adequada e isenta de falsificações. Olhares superficiais ou meras reflexões não nos permitem entender a essência das coisas, o que só é conseguido mediante determinada atividade, que deve compreender os fenômenos da criação do que se busca investigar. Essas atividades podem ser entendidas como o modo de apropriação do mundo pelos homens, ou seja, o prisma utilizado pelo homem para enxergar, pensar e compreender o mundo.

Ao comparar-se as diferentes particularidades, o debate sobre o método permite compreender que ao se afastar da fenomenologia e se aproximar do

marxismo, Vitor Marinho transpõe a barreira das aparências, destrói a pseudoconcreticidade e atinge a essência concreta dos fenômenos.

Segundo Vieira Pinto (2005), alguns pensadores dedicaram-se a estudar as grandes inovações, elaborando longas reflexões sobre todo o produto do engenho humano e desenvolvendo diversas concepções abstratas sobre a natureza, a origem e as consequências das máquinas na vida do homem. Poucos foram os estudiosos que, partindo da observação das perturbações sociais acarretadas com a criação da maquinaria, desenvolveram suas reflexões acerca das mazelas geradas pela introdução de novas forças produtivas e das mudanças do trabalho tradicional para o trabalho mecânico, compreendendo que as máquinas são produto do gênio inventivo do homem. Desse modo, a técnica na obra de Vitor Marinho quando pensada à luz da corrente filosófica marxista não se separa do contexto social em que está inserida. Vitor considera os determinantes históricos para desenvolver sua crítica acerca do assunto, seja evidenciando os pontos positivos ou a maneira negativa em que ela está inserida na sociedade capitalista.

No livro *Consenso e Conflito, Educação Física brasileira*, bem como nos textos organizados no livro *O Esporte Pode Tudo*, as críticas de Vitor Marinho ao tecnicismo continuam – assim como em *Educação Física Humanista* e *O que é Educação Física*. Entretanto, as críticas não são mais fundamentadas simplesmente pelo uso da técnica como fim de si mesma e nem somente por acreditar que as capacidades intelectuais são reduzidas à medida que se supervaloriza o componente técnico. Vieira Pinto (2005) afirma que entender o significado da técnica e como ela está associada às grandes mudanças só se torna possível em uma análise a partir da visão de homem e mundo integrados, aí se torna possível chegar a sua essência.

Na perspectiva teórico-epistemológica marxista, Vitor Marinho enxerga a relação dialética dos elementos que compõe a Educação e a Educação Física. Observa as consequências do desenvolvimento do componente técnico em detrimento das outras capacidades humanas podem trazer ao indivíduo e a sociedade. Numa relação dialética, também observa a necessidade do modo de produção capitalista em reproduzir-se e com isso fazendo do tecnicismo na Educação e na Educação Física uma das maneiras de propagar parte de seu sistema hegemônico. O autor aponta como em uma sociedade de classes os

elementos da constituição e da sociabilidade humana são utilizados como forma de controle da classe trabalhadora, elementos como o trabalho, a educação, a técnica, o esporte etc. Desse modo, pode-se afirmar que Vitor Marinho chega à essência do tecnicismo e sua manifestação na Educação, na Educação Física, no esporte etc.

No texto *A categoria reprodução na perspectiva de Bourdieu e de Passeron* questão da técnica aparece aliada às pedagogias. Por ser um texto da área da Educação, Vitor Marinho faz críticas à pedagogia tecnicista. As bases dessa pedagogia vão de encontro com os princípios da perspectiva marxista, pois se fundamenta no positivismo e na metodologia funcionalista, adotando a neutralidade científica e a racionalidade como pressupostos básicos. Perde-se a essência do ato educativo e o foco de atenção dos professores e dos alunos é deslocada para a organização racional dos meios. Em *Educação Física: ideologia e contraideologia*, as críticas ao tecnicismo continuam, no entanto, o autor trata especificamente da Educação Física e suas questões. Vitor Marinho observa que a prática da educação física foi utilizada historicamente para auxiliar o desenvolvimento da função social de reprodução material. Nesse caso, o autor compreende que o corpo humano não se movimenta apenas em seu aspecto biomecânico e sim historicamente.

Vieira Pinto (2005) afirma que existe uma técnica que é originária das outras e está muito acima delas, a prototécnica. Pensar o mundo constitui uma técnica primordial, pois representa o ato específico de relacionar o homem com a realidade. Sem o reflexo da existência objetiva dos seres e dos fenômenos o homem não hominiza e não poderia de fazer abstrações, de desenvolver atividades intelectuais transformadoras, etc. Desse modo, o entendimento de Vitor Marinho nos leva a compreender que limitar o indivíduo com movimentos técnicos que são sejam espontâneos e naturais seria impedi-lo de desenvolver-se e agir historicamente, bem como da capacidade de se desenvolver intelectualmente e com capacidade transformadora.

Vitor Marinho, entretanto, afirma que o tecnicismo é algo que é combatido na Educação Física por alguns autores desde o início da década de 1980. Porém, a crítica era feita somente as consequências do tecnicismo e não atribuída ao que causava, ou seja, as contradições sociais não eram evidenciadas.

O tecnicismo e o mecanicismo já haviam sido contestados numa perspectiva existencialista, mas ainda de forma ingênua, em que as contradições sociais não eram exaltadas. Rodava-se em círculos e, no fundo, ainda se tinha uma postura de caráter funcionalista. A sociedade tinha de continuar do jeito que era e a modernização era única alternativa. É o que se chama *re-forma* (MARINHO, 2010, p.89).

O tecnicismo criticado por Vitor Marinho ratifica a estratificação da sociedade em classes e a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, no qual o professor de Educação Física se destina apenas ao corpo. Com isso, ao observar a sociedade por suas contradições sociais o autor entende que o problema da Educação Física não é apenas técnico e sim político. O autor faz a análise de que o problema da Educação Física no Brasil não está apenas vinculado à maneira que a técnica é utilizada na área e sim na maneira que a técnica é utilizada nessa sociedade. Vitor Marinho defende que se deve contestar o tipo de sociedade que estamos inseridos, já que no seu entendimento transformando a sociedade a Educação Física será transformada.

Nota-se que o entendimento do autor muda. Antes, a preocupação era somente mudar a maneira com a qual a técnica e as metodologias estavam postas nas aulas. Com a mudança de perspectiva teórica, Vitor compreende que seria apenas uma mudança superficial e não transformadora.

A partir daí, seus agentes podem optar pela reprodução ou pela transformação, o que não se esgota numa escolha técnica, e sim política. Quando falamos em educação transformadora é necessário saber o que se quer transformar. Entendendo que precisamos apenas rever técnicas e metodologias, assumimos uma postura modernizadora e estamos tendo uma “recaída” existencialista, *re-formista*. Os recursos metodológicos têm de ser estudados, sim, de modo que nossas aulas não continuem a parecer instrução de ordem unida. A negação desse momento já aconteceu. Agora ele tem de ser superado, criando uma síntese que, articulada com a realidade histórica, ajude-nos a enxergar uma saída (MARINHO, 2010, p.89).

No texto *Pedagogia do Esporte*, Vitor Marinho inicia uma abordagem que foi aprofundada em *Consenso e Conflito*: os elementos constituidores das pedagogias do consenso e do conflito. Já no livro *Consenso e Conflito, Educação Física Brasileira* a questão da técnica não é tratada de forma explícita, mas devido o referencial teórico no qual o autor se embasa e mantido o pensamento humanista,

pode-se compreender que a técnica é o meio e não propriamente o fim. A pedagogia do conflito embasada na escola unitária e no princípio educativo de Gramsci, bem como na pedagogia socialista de Charlot, demonstra os princípios antagônicos ao tecnicismo. Na pedagogia do conflito não há espaço para as dicotomias de *corpo e mente*, *trabalho manual e trabalho intelectual*, *escola de dirigentes e escola profissional*. Desse modo, a técnica não é tratada de forma estanque como fim ou objetivo principal a ser alcançado. A formação proposta por Vitor Marinho visa à formação integral do indivíduo, desenvolvendo as múltiplas capacidades. Não seria educar simplesmente para o trabalho, seja para o trabalho intelectual ou manual, pois essa fragmentação aliena o homem e favorece os interesses hegemônicos. Assim, a técnica é instrumento e por meio do trabalho, na concepção marxista, o homem alcançará a elevação do nível de consciência.

Entretanto, apesar do debate sobre a técnica não aparecer de forma explícita nos textos em que Vitor Marinho se fundamenta a partir do materialismo-histórico não quer dizer que ela esteja fora de sua preocupação. A partir da produção de *A categoria reprodução na perspectiva de Bourdieu e de Passeron*, de 1988, o autor rompe com a perspectiva filosófico-epistemológica da fenomenologia, visto que fica mais evidente a sua radicalidade política em romper com essa sociedade capitalista. Dessa forma, a falta de historicidade e de crítica do método fenomenológico – no qual suspende e isola o fenômeno para estudá-lo, que resulta apenas em descrições e não propriamente em análises – abre espaço para a compreensão do mundo em sua totalidade, a partir dos determinantes históricos. Assim, a cultura – como determinante histórico já começava a aparecer em *O que é Educação Física* com o esforço do autor em relacioná-la às manifestações sociais, porém, ainda de ingênuo ou não crítica – passa a ser um elemento importante compreender seus objetos de estudo: o homem, a sociedade, a Educação e a Educação Física. A técnica não fica de fora disso. Segundo Vieira Pinto (2005) a técnica está inserida na natureza humana através do conhecimento, transformando-se em uma ação e se reproduzindo ao longo dos anos, através da transmissão cultural. Da mesma maneira que a cultura transmite o aparato técnico ela também pode transmitir dentro dos aspectos políticos os interesses de determinadas classes, que são difundidos de maneira hegemônica. Vitor Marinho mostra isso ao abordar os elementos fundantes da pedagogia do consenso.

Para Vieira Pinto (2005), na perspectiva hegemônica, os consensos estabelecidos dão uma superficialidade no papel da tecnologia e das técnicas em que os técnicos com pouca fundamentação teórica ratificam o *status quo*. Por outro lado, a dialética permite uma interpretação em busca da verdade diferente dessa que se reproduz beneficiando as minorias. O pensamento realizado pela consciência crítica permite a manifestação de valores que não contemplam o pensar ingênuo. A forma de se compreender a técnica resulta na maneira de se compreender o produto que ela possibilita produzir. A teorização da técnica se mostra relevante nesse sentido para atribuir valores que são aqueles estabelecidos pela classe trabalhadora e que defendam seus interesses. A tecnologia permite esse diálogo entre teoria e prática, técnica e homem, desde que seja utilizado o método dialético em busca da investigação da verdade e para criar subsídios teóricos que tenham o sentido de elucidar as questões da técnica, como a capacidade do homem criar algo, constituindo como homem social a partir das relações de trabalho.

A fenomenologia promovia o desconhecimento do caráter cultural da técnica nas análises de Vitor Marinho. O verdadeiro sentido da cultura evita que considerações errôneas sejam elaboradas ao analisar a técnica. Segundo Vieira Pinto (2005), não se deve pensar nas produções do ser humano sem considerar as exigências da sociedade e os fundamentos materiais, o descobridor de uma nova técnica fabricadora não está desconectado dos interesses coletivos. Também não se deve desconsiderar a acumulação de conhecimento social que explica o sucesso do trabalho do intelectual inventivo.

A técnica é sempre um modo de ser, um existencial do homem, e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando este último de acordo com o projeto que dela faz. Tendo de realizar-se a si mesmo, pois não encontra pronto e fixado o elenco de comportamentos invariáveis para lhe assegurarem a existência, obrigado a descobrir, na luta travada com a natureza, os meios de vencê-la, para substituir, encontra tanto nos insucessos quanto nos limitados êxitos um conjunto de dados perceptivos que se converterão em representações corretas das condições exteriores. Com esses elementos, desde o degrau mais baixo do desenvolvimento cultural, das fases incipientes do processo de hominização, aprende a evitar a repetição de experiências negativas e a reconhecer das positivas os aspectos significativos que possibilitarão intentar outras, ainda mais complexas, mas também mais prometedores de resultados melhores e originais. Essa evolução culmina no ato autenticamente heurístico, na apreensão algumas vezes súbita, chamada pelos psicólogos *insight*, ou vislumbre intelectual, de uma correlação entre

as ideias não previsíveis pela interação dos conhecimentos adquiridos (VIEIRA PINTO, 2005, p.238).

Desse modo, ao reconhecer o caráter cultural na sociedade de classes, Vitor Marinho compreende que na sociedade capitalista a indústria cultural monopoliza as atividades corporais extraescolares, comprometendo as expectativas dos alunos e dos professores nos colégios. São vendidas práticas que só estão ao alcance das classes sociais mais favorecidas.

No texto *Educação Física não é um Fim em Si Mesma*, escrito como contribuição à Revista *Motrivivência*, em 2008, Vitor Marinho discorre especificamente sobre a técnica. O autor entende que os fatores determinantes da Educação Física ficam em segundo plano quando comparados à utilização dos componentes técnicos nas aulas. A exclusão de questões de caráter político-ideológico faz com que a prática da atividade física se desenvolva em uma perspectiva tecnicista. Para Vitor Marinho, isso acontece devido à sociedade em que estamos sendo produzidos, em que a classe dominante reproduz consenso em torno dos valores da sociedade capitalista: individualismo, competitividade, desigualdade, etc. Mesmo afirmando que a técnica vem sendo usada a favor do modo de produção capitalista, expropriando dos indivíduos outras competências da dimensão intelectual, o autor entende que nas aulas de Educação Física os professores e alunos não devem abandonar a discussão da técnica, mas aliá-la ao fundamento político.

No posfácio escrito para a segunda edição do livro *O que é Educação Física*, em 2011, vinte e oito anos após a primeira edição, Vitor Marinho vê a necessidade de deixar suas impressões de como andam as coisas na Educação Física. O autor compreende que com o passar dos tempos algumas coisas mudam e mudaram. A sociedade mudou, mas não necessariamente para a transformação social. Vitor afirma que também mudou. Sendo assim, o autor aproveita a oportunidade para atualizar sua concepção sobre alguns pontos referentes à área, agora, na perspectiva ideológica marxista. As mudanças são observadas, principalmente, na concepção político-ideológica, na epistemologia e no método. Na concepção marxista, como já abordado anteriormente, o pensamento político permeia a obra do autor, a consciência de classe orienta a maneira de pensar o homem e a sociedade,

e relacionando as questões atuais com determinações históricas é a maneira com a qual o autor analisa as questões de seu tempo. Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) nos ajuda a entender a importância de se relacionar as determinações históricas ao estudo da técnica.

Na sociedade capitalista em que as massas são exploradas pela divisão do trabalho e pela expropriação dos meios de produção, não se torna possível que os trabalhadores substituam as técnicas tradicionais por vontade sua própria vontade, pois estas sempre foram mantidas incultas e os bens de conhecimento não foram sociabilizados para que pudessem inventar novas fórmulas produtivas. Com as inquietações e pressões causadas no seio da classe dominada, os indivíduos possuidores de alta qualidade intelectual, que compõem a classe dominante, conscientemente ou inconscientemente, contribuem para o desenvolvimento da ação, buscando o enriquecimento e o progresso do processo produtivo, fazendo com que o homem possua instrumentos de ação mais perfeitos para agir na natureza. Essa correlação de forças presente na sociedade que são o motor do processo histórico, e não a técnica em si. Por isso, para se pensar a tecnologia e, conseqüentemente, a técnica, é preciso considerar os fatores determinantes (VIEIRA PINTO, 2005).

Vitor Marinho percebe que a Educação Física ainda reproduz as contradições da sociedade com a exclusão dos menos hábeis, em qualquer campo da sociedade. O esporte, assim como as aulas de Educação Física, reproduz os valores e as contradições das estruturas sociais. Ele afirma que nas atividades o elemento técnico é fragmentado e repetido exaustivamente para o ensinamento de determinado fundamento. As críticas são feitas a essa fragmentação, entendendo que o jogo pode ter um papel importante no ensino da técnica.

Um dos princípios básicos do treinamento desportivo é que a técnica se aprimora pela repetição do gesto. Não podemos esquecer que só se aprende a jogar, jogando, assim como só se aprende a nadar, nadando (OLIVEIRA, 2011, s/p).

Para Vitor Marinho a concepção de esporte presente em nossa sociedade está a serviço dos interesses político-ideológicos da classe dominante, pautando-se na cobrança da perfeição técnica do gesto esportivo e resultando na especialização

precoce que inibe o desenvolvimento do potencial psicomotor da criança. Por conta disso, o tecnicismo está presente em todas as atividades deixando-as voltadas para o alto nível e desempenho. Com isso a Educação Física é associada ao esporte, remetendo-se ao sinônimo de competição, o que pode levar a exclusão dos menos habilidosos durante as aulas. Em contrapartida, na perspectiva do autor, no jogo as pessoas têm oportunidade de se reconstruírem como tais, reintegrando o cognitivo psicomotor e afetivo-social. Para o autor, o jogo é uma manifestação autêntica do ser humano, nele há possibilidade de desenvolvimento da criança por conta da riqueza de possibilidades que o lúdico traz. O jogo concorre para a descoberta e minimiza o caráter artificial e tecnicista dos meios educacionais, devido ao seu conteúdo pedagógico-social. Assim é importante manter no jogo suas características livres, evitando o aparecimento de regulamentos rígidos que cristalizam a espontaneidade original, pois com a universalização das regras o jogo se torna em esporte. Ainda que inserido numa sociedade competitiva e individualista, com o jogo, o professor tem a possibilidade de trabalhar uma proposta contrária a esses valores hegemônicos. Para Vitor Marinho no jogo é possível que os menos hábeis joguem com os mais hábeis em uma perspectiva de cooperação entre eles, como é o caso do frescobol e do altinho, no qual o objetivo é não deixar a bola cair. Logo, em vez de induzir o erro do outro jogador é necessário que eles se ajudem.

A técnica não está presente na obra de Vitor Marinho apenas como um conceito, uma questão, um elemento presente nas ações humanas e na Educação Física. Mais que isso, a obra de Vitor Marinho é permeada por um componente técnico na própria maneira de escrever do autor. Ao realizar um passeio histórico para compreender a interatuação da educação física com as diversas manifestações da cultura humana, Vitor Marinho utiliza-se da historiografia como recurso técnico. Independente do momento epistemológico em que as produções de Vitor Marinho estão sendo pensadas, o resgate histórico que o autor faz para problematizar e pensar seu objeto de estudo sempre está presente. Isso não deixa de ser um componente técnico. Para Vieira Pinto (2005), o homem historiciza o tempo, pois observa a sucessão dos fenômenos em que impera a ordem do tempo evolutivo, atribuindo-lhe diferenciações qualitativas em razão dos momentos históricos distintos, periodizando a história, ou seja, “é o homem que cria a história e a divide à

sua maneira, em virtude de criar-se a si mesmo nela, pela produção dos bens exigidos” (p.159).

Desse modo, observa-se a organização histórica que Vitor Marinho faz ao longo de suas produções. Em *O que é Educação Física*, Vitor observa as sucessões dos fenômenos responsáveis por colocar a educação física em diferentes patamares, dividindo a história em momentos e qual era a concepção de educação física em cada um desses momentos. O mesmo acontece em *Educação Física Humanista* ao tratar os elementos fundantes da teoria comportamentalista e da teoria humanista e como estas se reproduzem na educação. Em *Consenso e Conflito* os elementos que precedem a teoria do consenso e do conflito.

3.4.2 O Pensamento Político-Pedagógico de Vitor Marinho

A política está aliada a componentes como sociedade e cultura, de maneira que para compreendê-la torna-se necessário abordar também estes elementos. Essa tríplice, de forma consciente ou reproduzida, faz parte da construção do pensamento humano. No entanto, ao conhecê-los potencializam-se as orientações das nossas próprias ações, individualmente e coletivamente. Entre as tantas definições atribuídas à política, podemos entendê-la, também, como manifestação da arte, da ciência ou do modo de administrar a vida coletiva da sociedade. Compreender as questões políticas sugere, necessariamente, conhecer a própria sociedade em que se vive e a cultura em que se está inserido. Assim, possibilita-se a formação de indivíduos autônomos e emancipados.

Desse modo, o pensamento político é um elemento importante para o entendimento da obra de Vitor Marinho, bem como de seu pensamento epistemológico. A presença ou a ausência desses componentes – política, cultura e sociedade – em suas produções pode elucidar como a política e suas questões – em seu sentido *lato* e/ou *stricto* – se manifestam na perspectiva teórico-epistemológica na qual o autor se embasa. Ainda, a partir da concepção política expressa por Vitor, é possível indagar sobre a sua visão de mundo e como a representação política está presente em sua obra, bem como discutir sobre a sua própria atuação quanto intelectual da Educação Física.

O entendimento de política que aqui nos referimos vai ao encontro da política na perspectiva gramsciana. Ela se desenvolve nas tensões entre a sociedade civil e a sociedade política. A estratificação da sociedade faz com que as classes sociais produzam seus próprios intelectuais, que tem um papel político essencial. A função do intelectual pode estar vinculada a duas perspectivas distintas: dominação do homem sobre o homem com a reprodução das determinações históricas de manutenção dessa sociedade ou desenvolver uma *práxis* possibilitadora da emergência e desenvolvimento de ações conscientes do pertencimento de classe e de luta pela emancipação humana.

O livro *Educação Física Humanista* representa as circunstâncias históricas do pensamento crítico da década de 1980. Dessa maneira, negar sua relevância seria negligenciar os acontecimentos históricos da Educação Física que são essenciais para compreendê-la atualmente. Independente da corrente de pensamento utilizada para pensar a área, há de se considerar que o movimento humanista difundido pela publicação do livro que acompanhou e ainda acompanha a prática docente de muitos professores. No entanto, essa prática humanista, nesse momento, não foi capaz de ultrapassar as quadras ou as salas de aula e penetrar na maneira de compreender a sociedade. Isso porque apesar do contexto histórico que culminou na quebra dos paradigmas e em uma nova maneira de pensar a Educação Física, a questão política não é tratada diretamente por Vitor Marinho no livro, que se limita em apenas discutir a Educação e a Educação Física numa perspectiva psicologista.

Na perspectiva de Gramsci (1999), podemos entender que a política e a ideologia têm um papel fundamental na organização social. É a política – *práxis*; elemento de catarse – que possibilita a elevação do nível de consciência, formada nas determinações imediatas da vida cotidiana. Ao desenvolver os apontamentos para a introdução e o encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura, o autor afirma que uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como a superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente. Logo, uma introdução ao estudo da filosofia deve expor os problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral que só parcialmente se reflete na história da filosofia. O que cabe destacar é que para o autor algumas relações são asseguradas pela política. Dessa maneira, a posição da filosofia da *práxis* deve se fundamentar do elemento político,

de maneira que permita conduzir os indivíduos a uma concepção de vida superior. Nessa proposta, o contato entre os intelectuais e os demais indivíduos não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, “mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (p.103).

Segundo Malina (2016), o conceito de intelectual em Gramsci não se refere necessariamente, a um letrado, um universitário ou a um *honoris causa*. Ao contrário disso. Gramsci produz uma generalização com a capacidade humana de pensar e de objetivar o pensamento a uma atividade qualquer. Segundo o autor:

Por princípio, portanto, há algo inerente ao homem em sociedade que os iguala no seu potencial, na sua capacidade. É uma antropologia filosófica bela, sobre a qual cabem milhares de páginas a serem descritas e que podem remeter o leitor diretamente ao conceito de *práxis* e de trabalho tal como encontramos em Marx (p. 54).

A quebra de paradigmas comportamentalistas que o livro *Educação Física Humanista* propõe representa a tentativa de uma demarcação política de Vitor Marinho. No entanto, à luz de Gramsci (1999) podemos compreender que na construção do texto, ao não se manifestar teoricamente a aproximação da política à educação, a crítica construída por Vitor Marinho não é fundamentada na filosofia da *práxis*, se aproximando do senso comum. Ao discutir apenas os aspectos do âmbito educacional e não tratar como esses aspectos estão relacionados a outras contradições da sociedade, Vitor Marinho parece considerar a educação como elemento isolado e imune das mazelas sociais.

A ausência do componente político também se manifesta nas conclusões do autor, no capítulo 5. Ao sintetizar as características da prática humanista na Educação Física e ao orientar a prática do professor, Vitor não aborda o papel social transformador que o professor pode desenvolver. Desse modo, em *Educação Física Humanista*, o pensamento crítico sobre as questões do ensino e do papel do professor, por não serem pensadas a partir do prisma político, não extravasam as questões de ordem pedagógica.

No entanto, a contradição que parece haver na relação entre a representatividade do livro *Educação Física Humanista* – ao propor, de forma indireta, o rompimento com os valores hegemônicos da sociedade capitalista que se manifestam na Educação e na Educação Física – e a não sistematização dessa representação política no livro, pode ser explicada. Nesse caso, a perspectiva teórico-epistemológica fenomenológica, apesar de crítica, desconsidera os determinantes históricos, o que impede uma análise da totalidade dos fatos. A compreensão do objeto de estudos não é construída partindo relação dialética com os demais elementos. Desse modo, as críticas aos paradigmas comportamentalistas na educação inauguram de certa forma uma proposta contra-hegemônica, pois até então as propostas não buscavam romper com o modelo de educação vigente. Mas a compreensão de Vitor não considera que esse processo também é político e por isso não deve se restringir somente a um segmento da sociedade. Essa militância que gera resultados no campo prático, mas que é feita sem a compreensão político-ideológica, pode ser explicada por Gramsci (1999) pelo comportamento do homem ativo de massa. Segundo o autor:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e

uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (p.103-104).

A transição do senso-comum para o pensamento crítico no qual Gramsci (1999) refere-se, ainda que não de forma concreta, mas como um ensaio para a crítica, pode ser observado no livro *O que é Educação Física*. Ao fazer um resgate da concepção de Educação Física e de seu papel social em diferentes momentos históricos, desde a Pré-História até seu tempo, Vitor Marinho introduz o pensamento político e as questões políticas na construção de suas ideias. A política enquanto embasamento para a manifestação das ações humanas foi utilizada por Vitor como uma categoria para observar como o homem se comportou em diferentes tempos históricos. Desse modo, o pensamento político começa a se manifestar na obra e permeia a análise do autor na construção de seu pensamento.

Outras manifestações dessa categoria são as conotações políticas que Vitor associa ao esporte nesse modelo de sociedade em que vivemos, acreditando que o esporte tem tomado caráter de aparelho ideológico; o entendimento de que a ginástica foi usada historicamente para disciplinar os corpos tornando-os obedientes e preparando-os para servir ao Estado; o entendimento da escola como reprodutora do projeto societário vigente; entre outras mediações.

Ainda nessa mesma produção, além de trazer o prisma político para olhar as diferentes sociedades, Vitor Marinho também procurou entender como o homem se manifestava politicamente e qual era a relação com a educação física. Mais que isso, Vitor procurou evidenciar o papel político que era atribuído à educação física em diferentes períodos históricos, como é feito no tópico “Antes de tudo o poder” e ao tratar da educação física no Brasil.

Diferente do que foi visto em *Educação Física Humanista*, Vitor Marinho não destina suas análises apenas ao campo educacional e ao trabalho do professor, apesar de também abordá-los, mas trata a Educação Física como uma prática social e dialoga a área com os demais segmentos da sociedade. Em *O que é Educação Física*, as questões abordadas no livro que ganham conotação política ou que foram pensadas pela ótica dos acontecimentos políticos são sintetizadas pelo autor nos tópicos “Educação física é política?”, “A Educação física e a sociedade”, “A função do professor” e “Ser ou não ser, eis a resposta”.

A manifestação dessa categoria no pensamento de Vitor Marinho fica clara ao autor afirmar que, conforme pode ser constatado pela História, as influências políticas estão presentes em todas as épocas, como no caso em que as lideranças se utilizavam da educação física, seja para preparar os corpos para a guerra; como instrumento ideológico para falsear a realidade social; como mecanismo de poder; ou para mostrar uma falsa superioridade como nação ou por controle social. No entanto, outra questão que pode ser observada é que Vitor Marinho compreende que dentro do embate político-ideológico não há espaço apenas para os valores dominantes. Isso mostra a transição do pensamento teórico-epistemológico fenomenológico para o pensamento teórico-epistemológico marxista, pois, implicitamente, demonstra compreender que há classes sociais que lutam pela hegemonia e que reproduzem seus valores nos mais diversos campos da sociedade. Dessa forma, Vitor não atribui à educação física apenas elementos de dominação, mas compreende que a política em sua perspectiva contra hegemônica e aliada à educação física também pode ser utilizada como forma de indignação e resistência, conforme podemos observar no seguinte trecho:

Os Jogos Olímpicos da antiguidade grega eram um poderoso veículo de paz: paralisavam guerras. Os da atual idade estimulam-nas e retratam-nas. Recentemente, as Olimpíadas de Moscou ampliaram o problema. O então presidente norte-americano promoveu uma campanha de boicote - vitoriosa -, pois contou com o apoio de vários adeptos. Essa insensibilidade não o ajudou na sua pretendida reeleição e foi uma punhalada que feriu, talvez de morte, os Jogos Olímpicos. Principalmente levando em conta a cidade-sede da próxima competição: Los Angeles. [...] Mas a interferência política vem de um passado bem distante. Para ser mais exato, desde 1896, quando o sonho de Coubertin tornou-se realidade. O chauvinismo grego, os problemas Alemanha-França e os vetos do Império Austro Húngaro à participação da Hungria e Boêmia com delegações independentes marcaram, politicamente, os I Jogos Olímpicos.

Daí em diante, nenhuma Olimpíada ficou isenta de ingredientes políticos e raciais. Feminismo - as mulheres conseguindo competir; racismo - brancos, amarelos e negros ficando em alojamentos separados; e o imperialismo - países impedindo que outros se representassem autonomamente - marcaram a realização das Olimpíadas até a sua 5ª edição, em Estocolmo (1912). A 6ª, que seria em Berlim (1916) recebeu apenas o registro cronológico, em virtude do advento do I Conflito Mundial. O impedimento da participação de vários países vencidos neste conflito marcou o reinício das competições, em Antuérpia (1920). As hostilidades entre franceses e alemães caracterizaram, politicamente as três competições seguintes. Chegamos finalmente à XI Olimpíada: 1936, Berlim, Hitler. Traíndo a não-discriminação prometida ao Comitê Olímpico Internacional, o ditador transformou a competição num verdadeiro espetáculo de arbitrariedade política, religiosa e racial. Preocupado em vender a ideologia nazifascista, tudo foi organizado com o maior "carinho", antevendo a vitória da raça

ariana. Em vão. O atletismo era onde mais poderia ficar evidenciada a superioridade apregoada. Doze medalhas de ouro foram ganhas pelos EUA, sendo nove obtidas por negros. Após um destes, Jesse Owens, ganhar a sua quarta medalha, a teoria e a pretensão nazista não se confirmariam no terreno esportivo. O segundo Conflito Mundial impediu a realização dos XII e XIII eventos que, mais uma vez, foram registrados simbolicamente. As três Olimpíadas seguintes continuaram a acentuar rivalidades ideológicas, até que Roma (1960) assinala uma ostentação política sem precedentes. Essa retrospectiva termina tragicamente: Munique, 1972. O brilho esportivo do nadador judeu Mark Spitz e suas sete medalhas de ouro foi ofuscado pelo massacre promovido por um grupo terrorista palestino à concentração israelense. Saldo: 18 mortos (OLIVEIRA, 2008, p.80-81).

Como evidência da transição para a consciência crítica concreta, ao tratar dos assuntos educacionais, Vitor Marinho não aborda apenas o caráter educativo como fez em *Educação Física Humanista*, mas já se refere ao papel político da escola e do professor, aprofundando o nível de criticidade em relação ao seu primeiro livro. O autor entende que as escolas e os meios de comunicação trabalham para produzir indivíduos adaptados à sociedade a que pertencem, formando pessoas dependentes, acríticas e submissas, visto que “o restabelecimento dos laços que identificam o homem com a sociedade implica, inicialmente, a identificação desse homem consigo mesmo” (OLIVEIRA, 2008, p.96). Já, quanto às funções da Educação Física na sociedade o autor afirma:

As funções da Educação Física, porém, não se esgotam no seu relacionamento com o indivíduo. Este não deve ficar isolado do contexto no qual está inserido, pois corre o risco de se transformar num simples paciente (agora no sentido social) das forças que interagem à sua volta. A Educação Física, apesar de ser uma atividade essencialmente prática, pode oferecer oportunidades para a formação do homem consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve. Mas pode, também, gerar o conformista. Inúmeras passagens históricas ilustram a utilização da Educação Física como meio de adaptação dos indivíduos ao pensamento dominante. Um dos exemplos mais enfáticos é o da formação de associações civis destinadas a “prestar culto à pátria”. São bem significativos os modelos do tipo “Juventude Hitlerista”, “Juventude Brasileira”, “Mocidade Portuguesa”, “Juventude Comunista” etc., criados na primeira metade do século. Essas instituições tinham, oficialmente, a finalidade de proporcionar educação cívica, moral e física aos cidadãos. Longe de pretender uma autêntica participação social, os seus objetivos eram, principalmente, ajudar a implantar um clima de passividade social. Não propiciavam oportunidades para o desenvolvimento de mentes críticas. Existiam apenas para massificar consciências, unificando-as de acordo com os interesses dominantes. A educação cívica não nascia de um comprometimento do indivíduo com interesses comunitários. Era a subserviência às normas arbitrariamente estabelecidas pelo poder. A educação moral não emanava do convívio grupal. Era imposta sob forma de disciplina moral. A Educação Física não

era propriamente educação, era adestramento, vigor físico. Cultura do físico (OLIVEIRA, 2008, p.97-98).

No entanto, o que se pode notar no livro é que apesar da evolução da radicalidade no pensamento crítico de Vitor Marinho, trazendo uma visão mais crítica da sociedade, a referida obra não aponta para a transformação social, mesmo mostrando em seus escritos que entende a necessidade das mudanças no âmbito educacional. *O que é Educação Física* marca a transição de Vitor Marinho da fenomenologia para o pensamento marxista, em que o entendimento crítico da Educação e da Educação Física pelo autor se alinha com o fundamento político, eliminando a contradição entre entendimento teórico e prático. À luz de Gramsci (1999), pode-se afirmar que o desenvolvimento da filosofia da *práxis* é um processo de autoconsciência que resulta na formação do intelectual, conforme o autor nos esclarece:

Todavia, nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito de unidade entre a teoria e a prática permanece ainda numa fase inicial: subsistem ainda resíduos de mecanicismo, já que se fala da teoria como “complemento” e “acessório” da prática, da teoria como serva da prática. Parece justo que também este problema deva ser colocado historicamente, isto é, como um aspecto da questão política dos intelectuais. Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de debandadas e de reagrupamentos; e, neste processo, a “fidelidade” da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo) é submetida a duras provas. O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova “amplitude” e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos, ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados. No processo, porém, repetem-se continuamente momentos nos quais entre a massa e os intelectuais (ou alguns deles, ou um grupo deles) se produz uma separação, uma perda de contato, e, portanto, a impressão de “acessório”, de complementar, de subordinado. A insistência sobre o elemento “prático” da ligação teoria-prática — após se ter cindido, separado e não apenas distinguido os dois elementos (o que é uma operação meramente mecânica e convencional) — significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente

primitiva, uma fase ainda econômico-corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da “estrutura” e a qualidade-superestrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada (p.104-105).

Em síntese, o fundamento político está presente nas duas obras analisadas – *Educação Física Humanista* e *O que é Educação Física* – principalmente, pela relevância que os livros ganharam na área, com a proposta de um intelectual da Educação Física para (re)pensá-la. O pensamento progressista de Vitor Marinho vai de encontro ao autoritarismo, ao individualismo, à neutralidade científica e política engendrada pelos ideais positivistas na pesquisa e contra o sistema social político-econômico do país na década de 1980. Desse modo, a militância política de Vitor Marinho também está presente em seus textos ao propor (e iniciar) um debate acerca dos paradigmas da Educação Física. A consequência desse processo que se iniciou décadas atrás pode ser observada na área nos dias de hoje: a introdução das Ciências Humanas e Sociais no campo da Educação Física; os subsídios da filosofia e da pedagogia como elementos norteadores na prática docente; a busca por explicar a Educação Física partindo de outras áreas do conhecimento; a Educação Física como prática social e; o entendimento de uma prática mais humana no trabalho docente.

A mudança do referencial teórico-epistemológico fenomenológico para o marxismo, como já abordado anteriormente, permitiu a Vitor Marinho introduzir em seus textos análises que se substanciam no elemento político, que começavam a ser esboçadas em *O que é Educação Física*. Daí em diante, as produções aqui analisadas ganharam conotação política, independente do objeto de estudo – a Educação; a Educação Física; o papel (social) do professor; o esporte; a sociedade.

O livro *Consenso e Conflito, Educação Física Brasileira* é a consolidação dessa nova perspectiva do autor. Um livro que, apesar de tratar sobre teorias educacionais, traz um forte caráter político em seu texto por abordar a luta pela hegemonia presente no seio da sociedade e, conseqüentemente, na Educação. Entretanto, antes de discutirmos sobre o *Consenso e Conflito* é importante destacarmos como a questão política se manifestava nos textos anteriores, que foram escritos após *O que é Educação Física*.

No texto *A categoria de reprodução na perspectiva de Bourdieu e de Passeron* o pensamento político se manifesta na compreensão que Vitor Marinho tem das correntes do século XIX – o positivismo e o marxismo – entendendo-as como norteadoras filosófico-políticas das discussões contemporâneas. À luz de Marx, Vitor afirma a luta de classes como impulsionadora da história e que, conseqüentemente, esse processo atravessa o fenômeno educacional. Para o autor, quebrando-se os princípios positivistas, o marxismo afasta a educação e seus agentes do espaço de neutralidade que lhes era reservado. A ação pedagógica passa a ser problematizadora da realidade social que se pretende modificar. Segundo Marinho (2010), “o marxismo, em última análise procura orientar um processo de desreificação, não só em nível de consciência, mas principalmente na prática social” (p.90).

O entendimento da perspectiva marxista pelo autor se materializa em críticas à Teoria da Reprodução que considera a escola monopólio das classes dominantes. Vitor compreende a escola como uma arena de conflitos sociais, e, portanto, há espaço para a reprodução do *status quo*, mas também há espaço para a luta de classes. Vitor Marinho aprofunda essa questão, ainda fazendo críticas a Teoria de Reprodução, porém, com foco no contexto político-social no texto *Educação Física: ideologia e contraideologia*. O autor faz um resgate histórico sucinto para mostrar como os interesses ideológicos sempre estiveram presentes nos rumos da sociedade e de seus setores constituintes, especificamente da Educação Física. Mediando as questões políticas com a Educação Física e com as demais práticas sociais, Vitor demonstra uma concepção de transformação que não era vista em seus dois primeiros livros: a transformação da sociedade para, então, transformar a educação.

A Educação – e a Educação Física – é um elemento superestrutural e como tal deve ser entendida. Não se pretende alterar a base atuando unicamente no nível ideológico. Aí, sim, seria idealismo. O que se pode, entretanto, desvelar as contradições de uma dada formação social, questionado os valores dominantes que lhe dão contorno ideológico. Esse é o papel da Educação que não queira ser reprodutivista. Essa postura é que dará um caráter transformador, tornando-a revolucionária na medida em que os valores contestados serão os desta sociedade em que vivemos (MARINHO, 2010, p.87).

Ao discutir sobre a *Pedagogia do esporte*, Vitor Marinho também atribui conotação política ao texto – que, cronologicamente, antecede o livro *Consenso e Conflito*, mas que apresenta algumas questões que são aprofundadas somente no livro –, pois relaciona as pedagogias do consenso e do conflito ao esporte e à prática docente dos professores de Educação Física no Brasil. Dessa forma, o autor discute sobre a pedagogia que está situada nessa sociedade capitalista que pertencemos, evidenciando as principais contradições que aqui se manifestam.

O livro *Consenso e Conflito* marca a consolidação da presença do pensamento político na obra de Vitor Marinho. O autor retoma o pensamento sobre o momento histórico da década de 1980, mas pensando a época a partir de um prisma político-ideológico. As formulações das pedagogias do consenso e do conflito aliadas ao ensino da Educação Física no espaço escolar demarcam uma posição sistemática do autor ao conservadorismo da área que, diferente na perspectiva fenomenológica, assume um pensamento crítico voltado para a crítica social e não apenas para alguns segmentos da sociedade. A proposta de intervenção na sociedade e no campo da educação fica clara ao Vitor afirmar que:

A intervenção de um pensamento à esquerda prioriza temas de inspiração político-ideológica, no encalço do desvelamento de problemas sociais. Partindo do pressuposto de que Educação Física é educação, buscam-se alternativas para criar uma outra Educação Física. Esses profissionais demonstram que a prática pedagógica é atravessada pelo político, e vêm sendo questionados pela maioria conservadora que os rotula militantes políticos. Alegam que a Educação Física é uma coisa, e política, outra. O debate, porém, está instaurado, e aos conservadores só resta a alternativa que tanto criticam: a militância política. Militância conservadora, mas militância antes de tudo. A pedagogia consensual não mais se sustenta com a energia de antes. As contradições da pedagogia do consenso cedem terreno para o surgimento daquela que se lhe opõe: a pedagogia do conflito (MARINHO, 2005, p. 32).

Em suas conclusões ou, como o próprio autor se refere “na agenda para o conflito”, Vitor Marinho radicaliza seu pensamento crítico à essência marxista quando comparado ao pensamento crítico que ele desenvolveu na escrita norteadada pela fenomenologia. Entre as principais diferenças da concepção do autor nas diferentes perspectivas é que em *Consenso e Conflito*, Vitor compreende a necessidade de reconhecer essa sociedade como capitalista. Outra questão é o entendimento do autor de que os valores postos nessa sociedade, por mais que

pretendam algum tipo de justiça – diminuir as desigualdades –, estão a favor da organização social que os produziu. Vitor Marinho afirma ainda que, nessa sociedade, o capitalismo é a fonte geradora da desigualdade social e que a situação de classe é uma determinação histórica e não uma ocasionalidade como alguns acreditam. Assim, não há espaço na escola para uma ação conciliatória entre as diferentes concepções e perspectivas, se o que se deseja, de fato, é o fim das desigualdades.

Outro ponto importante a ser observado é de que nessa produção Vitor Marinho utiliza vários conceitos e categorias marxianas para traçar contrapontos entre as questões consensuais e as questões conflitantes que estão presentes em nossa sociedade, como a mais-valia, o trabalho, o capital, a alienação, a elevação do grau de consciência, a alteração da base econômica, o máximo de consciência possível, entre outros, conforme pode ser visto em um trecho:

Urge que se resgatem os valores autenticamente marxistas que propõem não só a *elevação do nível de consciência* dos trabalhadores como também a *alteração da base econômica* da sociedade. Aliás, não são momentos diferentes. A conscientização só se dá no processo de luta para a transformação da sociedade. É a *práxis*, que recupera dialeticamente as unidades teoria/prática e sujeito/objeto (MARINHO, 2005, p.195).

A disseminação do pensamento político continua dos textos subsequentes, mas em uma discussão mais teórica. Nos textos *Ideologia: pontos para reflexão* e *Um olhar para o futuro: perspectivas do ensino, pesquisa e pós-graduação em Educação Física, esporte e lazer no Brasil*, Vitor Marinho faz uma discussão sobre o conceito de ideologia e sobre o método e suas correntes, respectivamente. O fundamento político do autor se manifesta no debate sobre o conceito de ideologia, dialogando com autores marxistas que sistematizaram e analisaram o conceito. No texto sobre o método, Vitor descreve qual é o papel social do professor e da Educação Física em uma sociedade político-ideológica pautada na perspectiva crítica marxista. Por último, no texto *O esporte pode tudo* o debate político se manifesta na análise do esporte na sociedade de classes, sem deixar a crítica de lado.

Em *A Educação Física não é um Fim de Si Mesma*, Vitor Marinho deixa claro seu pensamento sobre o fundamento político e como ele está relacionado à técnica.

O autor afirma que a exclusão de questões de caráter político-ideológico, deixa a prática das atividades físicas em uma perspectiva tecnicista. A expressão do pensamento marxista se manifesta nesse texto quando Vitor afirma que a compreensão de qualquer fenômeno social só é alcançada quando estabelecemos relações com todas as suas possíveis determinações, sejam elas de caráter político, social, econômico e cultura. Segundo o autor:

Acredito que hoje somos poucos a pensar politicamente. Temos que compreender a sociedade em que estamos sendo produzidos. Identificá-la como sociedade de classe, do tipo capitalista, onde a classe dominante produz consenso em torno de seu ideário (individualismo, competitividade, etc.). Temos que compreender que não será com medidas corporativas – como a regulamentação da profissão – que esse panorama será alterado. Urge um trabalho de base nas Escolas de Educação Física, onde professores e alunos não abandonem a discussão da técnica, mas que a entendam com fundamento político (MARINHO, 2008, s/p).

Em 2011, na segunda edição do livro *O que é Educação Física*, foi publicado um posfácio escrito pelo próprio Vitor Marinho em que ele faz uma atualização do seu pensamento sobre determinados assuntos que são tratados no livro. A riqueza deste texto está presente no olhar de um intelectual sobre a sua própria obra, quase 30 anos depois de tê-la escrito. Outro ponto valioso são as considerações que o autor faz sobre a sua percepção de alguns temas, visto que entre a primeira edição do livro e o posfácio muitas coisas acontecem na sociedade e na própria vida de Vitor Marinho, como a mudança do referencial teórico-epistemológico do autor. Nesse texto, além da atualização de alguns temas que foram tratados no livro, o autor reforça algumas questões de seu pensamento político. Vitor reconhece que apesar do esforço iniciado ainda na década de 1980 em tentar transformar a Educação Física, parece que tudo voltou ao modelo antigo. Nesse caso, de forma generalista, a falta do pensamento político com que as pessoas naturalizem os fatos sociais, como se estes fossem fenômenos naturais e não múltiplas determinações de ordem político-econômica. Na Educação Física, especificamente, a falta de visão política não permite a destruição dos valores estruturantes da sociedade burguesa, podendo resultar na exclusão dos menos hábeis durante as aulas, o individualismo, entre outras coisas.

As múltiplas determinações históricas que fizeram a Educação Física se tornar o que é nos dias de hoje também deram a Vitor Marinho a condição de um ator importante para a área. A transição da corrente filosófica de pensamento da fenomenologia para o marxismo o colocou na condição de intelectual da Educação Física, pois segundo Gramsci (2001) o conceito de intelectual não está destinado àqueles que tem poderes superiores do intelecto, mas sim para quem está inserido em determinada sociedade tendo como função social introduzir, inspirar sugerir conhecimento.

Malina (2016) ao interpretar como o conceito de intelectual podem presente na obra de Gramsci, afirma que para o filósofo podem ser chamados se intelectuais as pessoas que conseguem exercitar sua capacidade plenamente. Devido diversos fatores sociais, durante o processo de aprendizado ou de surgimento de oportunidades da vida, algumas pessoas não conseguem alcançar o desenvolvimento pleno das capacidades, mas ainda sim, continuam com o potencial de se tornarem intelectuais. O indivíduo, produto de um grupo social, que dentro de suas próprias fileiras é organizador ou dirigente da sociedade, pode ser denominado de intelectual orgânico. Esse indivíduo é fundamental a busca por uma nova ordem vigente para a sociedade a partir de determinada classe social.

Nesse sentido Vitor pode ser considerado um intelectual orgânico da Educação Física e, conseqüentemente, da nossa sociedade, pois, os intelectuais orgânicos estão interligados ao mundo do trabalho, da política e da cultura, sendo os mais avançados em seu grupo social, desenvolvendo-se para dirigir a sociedade, fazendo parte de um organismo em expansão.

O pensamento marxista promoveu algumas mudanças significativas no entendimento de Vitor Marinho para algumas questões. Entre elas, o referencial teórico-epistemológico do autor, culminando em nova maneira de fazer pesquisa e desenvolver seus estudos; a utilização de um novo método em suas produções – o materialismo histórico-dialético, bem como; a concepção político-ideológica, que lhe orientou uma nova visão de mundo. Como consequência disso, a maneira de enxergar o homem, a sociedade e a educação também se modificaram.

A concepção de homem presente em *Educação Física Humanista* e *O que é Educação*, livros embasados pelo referencial fenomenológico, é de um indivíduo múltiplo, constituído de diversos aspectos afetivo, intelectual e psicomotor.

Entretanto, Vitor Marinho afirma que esses aspectos quando tratados de forma individual podem sofrer modificações dos demais. Nessa visão, para o autor, o trabalho do professor deve estar adequado para atender tal perspectiva. Na proposta de Vitor, ao compreendendo o ser humano como um todo se torna incoerente o professor de Educação Física tratar apenas do é expresso pelo movimento, o que derruba a visão de “educador físico” que foi associada ao professor pelo olhar essencialmente biológico dado à Educação Física. O professor age sobre o corpo, porém, os benefícios dessa ação influenciam os demais aspectos. Assim, o homem em sua totalidade é dotado de inteligência em suas ações, sejam elas intelectuais ou motoras e elas se completam no desenvolvimento do ser, independente de qual atividade esteja desenvolvendo as duas progredem juntas. Para Vitor, o homem enquanto ser total se opõem a concepção behaviorista, pois os comportamentalistas buscam explicar o homem a partir da maneira que este se manifesta, não levando em consideração os atributos internos como as personalidades, os propósitos e as intenções.

O homem a qual Vitor Marinho se refere, quanto ser livre das fragmentações e das visões comportamentalistas, insere-se num modelo de sociedade rompida dos paradigmas tradicionais. No entanto, na perspectiva fenomenológica, a crítica de Vitor não se aprofunda na questão das contradições sociais. O rompimento proposto pelo autor é com os paradigmas tradicionais encontrados na Educação, como se apenas o rompimento com esses paradigmas seria capaz de resolver os problemas das outras esferas a qual o homem está inserido. Assim como o fenômeno analisado, a crítica fica reduzida a um plano *micro* que não permite ao autor enxergar as causas reais dos problemas quem envolvem a sociedade. Os problemas na educação ficam em primeiro plano e a consequência disso atinge os indivíduos. Porém, a exclusão do caráter político-ideológico torna a análise incapaz de apontar o ciclo que é esse processo e que para se transformar a educação deve-se transformar a sociedade e os indivíduos que a compõe.

Na mesma perspectiva fenomenológica, nos livros *Educação Física Humanista* e *O que é Educação Física*, Vitor Marinho nos mostra sua concepção de sociedade. Para entendê-la, a visão sobre o papel da escola e do papel social do professor, bem como o papel da própria Educação Física, são essenciais. Vitor critica as teorias behavioristas que extrapolam as paredes dos laboratórios e recaem

sobre outras áreas como a educação e a escola. A partir dessa visão, na escola desconsidera-se o que é interno ao homem, seus interesses, sentimentos, atitudes, emoções, valores, etc, numa perspectiva que contraria a própria concepção de existência. Além disso, a proposta de formação dessas escolas inibe o desenvolvimento do pensamento crítico e reproduz todas as desigualdades da sociedade. As escolas reproduzem o modelo fabril, trabalham para produzir indivíduos adaptados à sociedade que pertencem, indivíduos acríticos e submissos. Nesse sentido, a Educação Física pode desempenhar um papel que tende aos dois lados: o conformismo, como forma de adaptar os indivíduos ao pensamento dominante ou para o desenvolvimento das capacidades individuais.

A sociedade observada por Vitor reproduz seus valores através da escola, adaptando-os a sociedade em que vivem. Apesar de apontar que há contradições, o autor não dá conotação de classes às análises, o que parece que a disputa pelos interesses e o domínio de uma classe sobre a outra é algo que está intrínseco na sociedade ou que acontece pelo acaso. A falta da consciência de classe para pensar a sociedade elimina a possibilidade de entender sua essência concreta, bem como se elucidar suas questões.

Já em outra perspectiva teórica – a marxista – conforme já abordamos, o livro *Consenso e Conflito* é construído. Nessa nova perspectiva, o entendimento do autor é de que as correntes que representam o pensamento pedagógico da Educação, bem como da Educação Física brasileira, transitam entre tendências conservadoras e progressistas. Isso o faz acreditar que a Educação Física só dará um salto qualitativo quando os envolvidos na área entenderem quais são os valores presentes em nossa sociedade e que, ainda assim, na sociedade em que vivemos não circulam apenas os valores dominantes. Assim, a escola acaba se tornando um instrumento pelo qual a classe dominante instaura e reproduzem os seus interesses e o máximo que se consegue alcançar na sociedade de classes é diminuir as desigualdades. Dessa maneira, a mudança epistemológica de Vitor Marinho para o marxismo o fez acreditar na necessidade de uma postura mais radical, pois não se modifica a Educação ou a Educação Física sem se transformar a sociedade. Na sua concepção não se deve evitar o confronto entre a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito, pois as duas por serem antagônicas não devem ser conciliadas dentro da perspectiva marxista de transformação.

O professor, nessa perspectiva, deve ser o intelectual orgânico que tem o papel transformador, elevando a classe trabalhadora o máximo de consciência possível. Segundo Vitor Matinho, as massas não vão despertar espontaneamente para a necessidade da transformação social, então, se torna papel do professor, através do seu trabalho, ajudar na superação do senso comum. A perspectiva crítica auxilia é ponto central nesse processo, pois permite ter a visão da totalidade, resultando no entendimento da sociedade em que se vive. Diferente dessa perspectiva, as críticas serão referidas ao sistema educacional ou nas práticas pedagógicas ou ainda mesmo nas próprias pessoas, o que dá uma visão atomizada da sociedade e enfraquece a luta contra o sistema capitalista. Quanto à educação, pode-se afirmar que está pautada na pedagogia do conflito e que traz elementos apresentados na pedagogia socialista, na escola unitária e no princípio educativo, buscando romper com a hegemonia burguesa através da proposta contra-hegemônica marxista.

Quanto ao homem, Vitor Marinho entende-o como fruto de múltiplas determinações, diferente da visão holística que rejeita o dualismo entre corpo e mente, mas aprisiona o homem a si mesmo por negar a dimensão política dos indivíduos e por descartar as relações sociais no entendimento do homem. As determinações históricas são essenciais para compreender o homem e a sociedade em que se vive. Desse modo, na dimensão política, Vitor Marinho assume uma luta contra o capitalismo. A questão central não está relacionada apenas a reivindicar a manifestação dos problemas, mas sim a raiz desses problemas, no caso o modo de produção capitalista. Diante da perspectiva marxista, o autor, além de reconhecer a gênese dos problemas sociais, que, conseqüentemente, são os problemas da Educação e da Educação Física, aponta para uma intervenção concreta, o rompimento com esse modelo de sociedade, apontando para o comunismo como superação do capitalismo e como meio de atingir a realização plena do ser humano. Vitor vê a necessidades de resgatar os valores autenticamente marxistas para atingir não somente a elevação do nível de consciência dos trabalhadores, mas também a alteração da base econômica da sociedade. Segundo o autor, deve-se compreender que essas duas etapas não são momentos diferentes, mas que acontecem de forma simultânea: a conscientização se dá no processo de luta para a transformação da

sociedade. É a *práxis* que recupera dialeticamente as unidades teoria/prática e sujeito/objeto.

Para Vitor Marinho, as questões ideológicas se manifestam na área das mais diversas formas, como na tentativa de mascarar a verdadeira função social da Educação Física que a compreender como uma prática social ou com a separação do curso em duas vertentes – Licenciatura e Bacharelado – como se fossem dois campos de atuação distintos. O autor ressalta a própria inserção da lógica de acumulação de capital que tomou conta das academias de ginásticas e das escolinhas de futebol que visam apenas o lucro, assim como a onda de privatização da educação. Nesses casos pouco importa o indivíduo, mas o que está em questão é o bem-estar de uma pequena parcela que detém os meios de produção. Por último, Vitor critica os órgãos regulamentadores da Educação Física que a afastam da categoria do magistério, como se fosse uma categoria independente, diferente dos demais professores. O autor afirma:

As contradições do Capitalismo ficam maquiadas. A criação do Conselho deu-se exatamente no bojo a implantação do chamado neoliberalismo, que ideologicamente era contra toda e qualquer regulamentação. É necessário lembrar, ainda, que a Educação é uma prática social. Práticas sociais não são regulamentáveis (OLIVEIRA, 2011, s/p).

Fora as produções de Vitor Marinho devem se pensar outras questões que também são importantes. Gramsci (2001) nos ajuda a compreender que os intelectuais orgânicos além de especialistas na profissão que exercem – fato que os vinculam com o modo de produção de seu tempo – elaboram uma concepção ético-política própria que os permitem exercer funções educativas, culturais e organizativas, de modo a assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Os intelectuais orgânicos não manifestam sua concepção política de forma inconsciente, pelo contrário, conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas e em diversos espaços, na sociedade civil de modo a construir o consenso em torno do projeto de classe que defendem, no trabalho, como especialistas dos conhecimentos mais avançados, na sociedade política para garantir a manutenção do poder de seu grupo social, entre outras maneiras. Nesse mesmo sentido, podemos compreender a

relevância e a representatividade de Vitor Marinho, não apenas por sua obra, mas por sua própria figura. Apesar da formação inicial em Educação Física, Vitor Marinho sentiu a necessidade de recorrer a outras áreas do conhecimento para expandir seus estudos e o seu entendimento sobre a área. Desse modo, sem abandonar seu objeto de estudo, Vitor encontrou no aporte das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e da Educação os elementos necessários para subsidiar suas análises. Sem negar sua visão de mundo, seu posicionamento político-ideológico norteou sua concepção pedagógica e o seu trabalho docente. Por se entender como classe trabalhadora, suas produções foram a maneira que Vitor encontrou de militar no segmento social da educação em prol dos interesses de sua classe, seja em debates direcionados à Educação Física ou à Educação, no geral. Pelo *Conflito*, Vitor Marinho tentou romper com os valores dominantes e estabelecer os valores da classe trabalhadora. Esses valores contra-hegemônicos, fruto das determinações históricas no qual o autor esteve submetido, constituíram seu pensamento político-pedagógico.

Vitor reconhece ainda que a luta pela hegemonia presente na sociedade de classes se espalha por todos os seus segmentos, travando um embate ideológico. Em meio a esses debates que os intelectuais são formados. Em todo grupo social essencial, intelectuais constituem-se a partir da continuidade histórica que “não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Vitor Marinho relata a questão da luta ideológica presente na sociedade de classe:

Observo na nossa EF, com também nas demais áreas, um desencanto com posições que, se não chegaram a ser hegemônicas, estavam mais ativas. Tratava-se uma luta contra-ideológica que foi diminuindo a partir da derrubada do Muro. Foram-se os mestres que, a partir disso, começaram a produzir um consenso de que o Socialismo não dera certo. Pragmatismo puro. Hoje restamos poucos, apesar de a luta continuar. Mao nos disse, em outras palavras, que quando o inimigo nos bate estamos no caminho certo (OLIVEIRA, 2011, s/p).

Em síntese, nas próprias palavras de Vitor Marinho pode-se observar a necessidade do fundamento político para lutar contra os valores presentes na sociedade capitalista, almejando uma sociedade justa e igualitária.

O Capitalismo não nos dá muitas brechas. Mas elas existem, e temos que aproveitá-las. Como, aliás, tem sido feito. Não importa se o número de professores/alunos de EF militantes já não é o mesmo. Convém saber como estão fazendo aqueles já referidos, ou seja, os poucos que restamos [...] É claro que esta luta não tem resultados imediatos. A História vai sendo construída aos poucos, havendo fluxos e refluxos ao longo desse trajeto. Está sempre em processo de mudança, haja vista o acréscimo que este Posfácio dá ao texto de 1983. Sei que esta prática social só se materializará em Outra sociedade. A Socialista. Devemos deixar bem claro é que esta Outra sociedade não acontecerá alterando uma coisinha aqui, outra acolá. O esporte, mesmo, é visto como algo que pode tudo, tal qual a Educação. Temos que estabelecer relações entre políticas públicas de educação, saúde, transporte, emprego, moradia e alimentação (ah! Reforma Agrária), enfim, tudo que supra as necessidades humanas. Seguramente a sociedade dividida em classes não nos educa para vermos a mundo desta forma, pois nela prepondera homens que exploram outros homens, em lugar de serem educados para criar igualdade de oportunidades. O Capitalismo ainda tem espaço para desenvolver-se, pois só existe há duas ou três centenas de anos. Lembremo-nos de que a Idade Média durou mil anos. Temos que fazer e não esperar acontecer, conforme disse o poeta (OLIVEIRA, 2011, s/p).

O engajamento de Vitor Marinho com a condição de classe também se manifesta em seus livros para além da própria questão do conteúdo político propriamente dito. Em seus livros, para as epígrafes, os poemas escolhidos retratam o compromisso político e pedagógico do autor. Os poemas *Louvor ao Estudo*, *O Analfabeto Político e Terror e Miséria do Terceiro Reich*, todos de Bertolt Brecht, vistos em *O que é Educação Física*, *Educação Física Humanista* e *Consenso e Conflito*, respectivamente, ilustram a importância de se desenvolver o pensamento político.

A escolha das obras de Brecht, por Vitor Marinho, talvez se justifique pela perspectiva político-ideológica de Brecht, além da própria relação entre vida e obra, como se Vitor entendesse a importância de manifestar de forma escrita o que se vive ou a percepção que se tem do mundo, assim como Brecht fazia. Brecht, no campo das Artes, foi um importante poeta e dramaturgo que influenciado pela literatura marxista e pela militância no partido político desenvolveu textos, poemas, livros e peças atribuindo fortes críticas ao sistema capitalista e ao nazismo. Os poemas de Brecht são muito conhecidos e citados nos círculos da esquerda. O poema *O Analfabeto Político* parece responder diretamente a certa imagem de parte dos ditos “cidadãos comuns” que não tem um engajamento político, nem estão envolvidos em nenhuma atividade política e muito menos explicitam seu

posicionamento. A importância do estudo mesmo que em condições adversas para o desenvolvimento do pensamento crítico é abordado por Brecht em *Louvor ao Estudo*. O autor compreende ao papel no estudo para a formação de dirigentes provenientes da classe trabalhadora. Por último, em *Terror e Miséria do Terceiro Reich* a questão da militância da classe trabalhadora, que independente das condições não deve abandonar a luta.

Vitor Marinho também utiliza um verso de Mário Quintana como epígrafe no livro *O Esporte Pode Tudo*, além de citações filosóficas de outros autores, como de Karl Marx, Antonio Gramsci entre outro, no início ou no fim de alguns capítulos. Isso mostra que a questão político-ideológica está estreitamente relacionada ao campo da cultura, como abordamos no início desse tópico. Gramsci (1999) nos mostra como a relação entre cultura e política é bem próxima, pois o aspecto da organização cultural acaba por mediar a formação dos intelectuais e as suas relações com os demais componentes da sociedade.

Seria interessante estudar concretamente, em um determinado país, a organização cultural que movimenta o mundo ideológico e examinar seu funcionamento prático. Um estudo da relação numérica entre o pessoal que está ligado profissionalmente ao trabalho cultural ativo e a população de cada país seria igualmente útil, com um cálculo aproximativo das forças livres. A escola — em todos os seus níveis — e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam. Os jornais, as revistas e a atividade editorial, as instituições escolares privadas, tanto as que integram a escola de Estado quanto as instituições de cultura do tipo das universidades populares. Outras profissões incorporam em sua atividade especializada uma fração cultural não desprezível, como a dos médicos, dos oficiais do exército, da magistratura. Entretanto, deve-se notar que em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais, inclusive os mais numerosos e mais próximos à periferia nacional, como os professores e os padres. E isso ocorre porque o Estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados em vários estratos e no interior de um mesmo estrato. A Universidade, com exceção de alguns países, não exerce nenhuma função unificadora; um livre-pensador, frequentemente, tem mais influência do que toda a instituição universitária, etc (p.112).

A partir do estudo da obra de Vitor Marinho compreende-se que a técnica e a política estão postos como elementos indissociáveis em seu pensamento epistemológico. Essa perspectiva está aliada a ideia de politecnicidade na concepção marxista, pois entende que as dicotomias que tendem a fragmentar o homem devem

ser negadas. O debate a seguir, baliza a concepção de politecnicidade da linha de pesquisa *Trabalho e Formação Politécnica*, do *Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social*. Essa concepção também pode ser encontrada no pensamento epistemológico de Vitor Marinho, conforme será visto adiante.

3.4.3 A Concepção Politécnica do Pensamento Epistemológico de Vitor Marinho

Os termos trabalho e educação podem ter diversos significados e até mesmo se opor. Entretanto, na perspectiva marxista, essas duas palavras estão associadas e se contemplam através do conceito de politecnicidade ou de escola politécnica. Para Rodrigues (2011) é consenso entre os pesquisadores da área de trabalho e educação que a concepção de escola politécnica foi desenvolvida por Karl Marx ainda no século XIX, ainda que o filósofo alemão nunca tenha escrito um texto sistemático que tratasse especificamente a questão pedagógica da politecnicidade.

Para compreender os fenômenos do mundo do trabalho nessa sociedade, dentre eles a própria relação do homem com a técnica e com a política, mostra-se essencial entender o próprio modo de produção capitalista (MPC), pois este sistema foi o principal responsável pelas mudanças ocorridas na organização do trabalho e na vida social do homem contemporâneo. A principal consequência das mudanças geradas pelo MPC foi a modificação na maneira em que o homem se relaciona com a natureza, visto que a essência do trabalho humano como forma de existência foi subsumida pelo capital²⁷.

Ao tratarmos a questão do trabalho, Saviani (2007) tem o mesmo entendimento sobre o conceito ao se debruçar na teoria de Karl Marx, entendendo-o

²⁷ O conceito de subordinação formal do trabalho é observado por Marx (1978) como a primeira forma de subordinação do trabalho ao capital. O autor entende que essa subordinação tem como pressuposto a separação do produtor dos meios de produção e subsistência, transformando-o em trabalhador assalariado. Essa condição impõe a subordinação do trabalhador ao capitalista, que se apropria desses meios monopolizando e transformando-os em capital, em forças de coerção contra os próprios trabalhadores. De forma geral, a subordinação formal do trabalho ao capital implica nas relações de desigualdade social, pois é por meio da extração de mais-valia absoluta que ela se consolida. A compreensão mais profunda do conceito pode ser encontrada na própria obra do autor: MARX, Karl. *O Capital: Livro I, Capítulo VI* (inédito). São Paulo: 1978.

como a capacidade humana de transformar a natureza para sua própria existência, ou seja, como processo ontológico ao homem.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX & ENGELS, 1974, p.19 *apud* SAVIANI, 2007, p.154).

Na perspectiva apresentada, pode-se compreender o homem como um ser biológico, mas constituído socialmente, ou seja, constituído pelos próprios homens através do trabalho. Segundo Engels (1978), a evolução dos animais pode ser explicada na teoria que Charles Darwin denominou de correlação do crescimento, no entanto, o trabalho tem o papel de mediar essa evolução. Para o autor, isso explica a diferença da mão e do uso da mão entre homens e macacos.

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos [...] (p.3).

Dessa maneira, Engels (1978) compreende o trabalho como único responsável por constituir o homem, entendendo a necessidade humana de transformar a natureza, e delegando ao trabalho a capacidade de alterar os aspectos biológicos, como o desenvolvimento da linguagem verbal, da postura e das mãos.

Para Leontiev (1975), o processo de constituição do homem quanto ser social, chamado por ele de hominização, não depende apenas do trabalho, mas de fatos histórico-sociais. Para o autor, o processo de transformação é um processo longo e que compreende uma série de estágios que estão para além dos fundamentos biológicos do homem. Numa concepção que difere de alguns aspectos pensados por Engels (1978), o autor acredita que a herança genética não deve explicar as diferenças que permeiam a sociedade. É preciso considerar os fatores histórico-sociais, em especial, a cultura e a educação.

Já Saviani (2007) acredita que além do trabalho, a educação também é uma atividade especificamente humana. Somente o ser humano trabalha e educa. A essência do homem é um feito humano, é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo. É um processo histórico. O homem precisa produzir sua própria existência, uma vez que ela não é uma dádiva garantida pela natureza, mas deve ser produzida pelos próprios homens, ou seja, produto do trabalho. É nesse contexto que a educação junto ao trabalho, se legitimam como ontológica ao ser humano, visto que a construção do ser é um processo formativo. Segundo o autor:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (p.154).

Nas comunidades primitivas os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção e educavam-se, bem como educavam as gerações posteriores. Isso só era possível porque não havia divisão de classes nessas comunidades, havia uma apropriação coletiva dos meios de produção e da terra, o que possibilitava educar pelo trabalho. No entanto, o desenvolvimento das forças produtivas levou à divisão do trabalho, à apropriação privada da terra e, conseqüentemente, à divisão dos homens em duas classes distintas: a classe dos proprietários e a classe dos não-proprietários. A apropriação da terra e dos meios de produção por uma minoria separou as ferramentas do qual os homens utilizavam para trabalhar e educar. Com a ascensão do modo de produção capitalista a educação se separou do trabalho, tornando-se estranho a ele, estabelecendo uma relação de educação para o trabalho e não mais educação pelo trabalho. O resultado disso foi a separação entre escola e produção refletindo na divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. No caso do trabalho manual se tem uma proposta de educação que se realiza

concomitantemente ao próprio processo de trabalho. Por outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

A sociedade capitalista generaliza as exigências do conhecimento sistematizado gerando contradições, entre elas a relação do conhecimento com o trabalho, especificamente, o trabalho produtivo. Como o capitalismo beneficia apenas uma pequena parcela detentora dos meios de produção, espera-se que o homem melhore seus recursos para o aumento da produtividade, o que se dá através da Ciência incorporada ao trabalho. Na lógica capitalista, o conhecimento é um meio de produção, uma força de produção e, como os meios de produção, ele deve pertencer à classe dominante. Porém, os trabalhadores devem ter noções ainda que mínimas sobre determinados conhecimentos, pois, senão, seria impossível de produzir, o que limitaria a manutenção do sistema. Dessa maneira, a forma de ensino desenvolvida na sociedade capitalista tem por objetivo “expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada” (SAVIANI, 1989, p.12), dando a eles o mínimo de conhecimento para desenvolver tal atividade específica do trabalho produtivo. O indivíduo se torna alienado ao próprio processo de trabalho.

Todos já ouviram falar naquela famosa frase de Adam Smith, que reconhecia ser necessária a instrução para os trabalhadores: “Instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas”. Significa que os trabalhadores têm que dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite (SAVIANI, 1989, p.14).

O que melhor representou esse sistema de parcelamento do conhecimento aos trabalhadores foi o taylorismo. Taylor fez observações de como os trabalhadores produziam conhecimento e concluiu que isso era feito através da prática do trabalho, ou seja, o conhecimento era socializado e apreendido enquanto os indivíduos estavam trabalhando. A partir disto, os trabalhadores passaram a ser agrupados por suas especialidades, pois juntos produziam em mais quantidade e de maneira mais eficiente, tudo ao mesmo tempo, a serviço do capital. Segundo Saviani (2003): “a partir desse processo, a divisão foi se aprofundando e o capitalismo foi introduzindo mecanismos especificamente capitalistas de produção que culminam com a

introdução da maquinaria e o desenvolvimento da grande indústria” (p. 137). O taylorismo conseguiu identificar qual tarefa simples executada por trabalhador que contribuía para o aumento da produção. Após sistematizar tais informações, esse conhecimento passou a ser propriedade privada dos detentores dos meios de produção ou de seus representantes intelectuais.

O sistema taylorista/fordista foi responsável pela expansão da grande indústria durante o século XX, mais especificamente a partir da segunda década. Esse modo de organização do trabalho visava a uma larga escala de produção de mercadorias mais homogeneizadas possível (ANTUNES, 2009). A técnica surge como um dos principais mediadores desses sistemas, pois era necessário racionalizar as operações dos trabalhadores, controlando o gasto de tempo para cada ação produtiva. A medida tomada foi a separação dos trabalhadores em linhas de produção e a divisão do seu trabalho em gestos técnicos específicos, evitando a perda de tempo com outras coisas e sendo possível controlar o ritmo do trabalho.

Segundo Antunes (2009), o sistema taylorista/fordista fragmentava o trabalho, a técnica em detrimento do conhecimento, tomando o trabalho uma atividade repetida e desprovida de sentido, realizando uma expropriação intensa do operário-massa e destruindo qualquer participação do indivíduo na organização do processo de trabalho. Ainda assim, apesar de não utilizá-lo, o trabalhador possui o mínimo do conhecimento necessário para produzir, pois o operário-massa era frequentemente chamado para corrigir os erros ocasionados pela gestão da “gerência científica”. Para o autor, as próprias contradições da organização fordista, intensificavam a saturação do próprio processo.

Essa contradição entre autonomia e heteronomia, própria do processo de trabalho fordista, acrescida da contradição entre produção (dada pela existência de um despotismo fabril e pela vigência de técnicas de disciplinamento próprias da exploração intensiva de força de trabalho) e consumo (que exaltava o lado “individualista” e “realizador”), intensificava os pontos de saturação do “compromisso” fordista. Acrescido, do aumento da contradição essencial existente no processo de criação de valores, que subordina estruturalmente o trabalho ao capital, de algum modo esse processo pode ser “suportável pela primeira geração do operário--massa, para quem as vantagens do fordismo compensavam o ‘preço’ a pagar pelo seu acesso (p.43-44).

Procurando se afastar da concepção da escola capitalista, voltamos à noção de politecnia. O conceito de politecnia quando observado de forma reduzida, ou, literalmente, fora da perspectiva marxista, significaria somente múltiplas técnicas ou multiplicidade de técnicas. No entanto, a politecnia, no prisma teórico marxista, está relacionada ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo na sociedade moderna. Segundo Saviani (2003): “na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (p.144). A união entre processos de trabalho e processos educativos é essencial a uma nova concepção de formação humana, diferente da proposta hegemônica. A proposta dessa formação se opõe a um adestramento do trabalhador, enriquecendo-o com técnicas para diversas modalidades de trabalho, capacitando-o a perceber através do trabalho o seu caráter, a sua essência etc.

Dessa forma, a escola politécnica se mostra como alternativa mediadora à educação profissional, fragmentada, que reproduz as desigualdades estruturais que existem na sociedade. A proposta de politecnia traz a noção de trabalho manual e trabalho intelectual como uma unidade, indissociável:

A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 138).

Nesse sentido, os princípios e os fundamentos da formação politécnica remetem o homem a “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p.140). Podemos associar o conceito de escola politécnica a outro conceito, o de escola unitária, conforme Gramsci (2001) se refere, pois também busca a superação da dualidade escolar, que reforça o modo de produção capitalista ao apresentar duas formações: a voltada para o trabalho intelectual, que contempla as

classes dominantes e, a formação para o trabalho manual, que aliena e segrega os filhos da classe trabalhadora.

Frigotto (2005) sinaliza que a construção de uma sociedade igualitária oferece materialidade objetiva e subjetiva para o desenvolvimento da politecnicidade ou de uma escola unitária, porém, o processo histórico de luta contra o modo de produção capitalista está dentro do próprio sistema capitalista. O autor acredita que a escola pública no Brasil reitera e estabelece consensos de forma a produzir uma sociedade capitalista que se pauta nas desigualdades, refletindo uma escola funcional, elitista e dual. O plano educacional é composto por reformas educacionais neoliberais desencadeando em uma escola dualista, que articula em seu núcleo central o projeto pedagógico da pedagogia do capital. Como solução, o autor coloca a necessidade de haver “o resgate de políticas que possam viabilizar o projeto de escola unitária, pública e gratuita, universal e laica na concepção pedagógica da educação politécnica” (p. 246). É na tentativa de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual existente na sociedade moderna que se desenvolve a noção de politecnicidade. Segundo Marx (2011): “a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.” (p.86).

Após essa breve discussão sobre trabalho e politecnicidade, tema da linha de pesquisa em que este estudo foi desenvolvido, a escolha de analisar a epistemologia do pensamento de um sujeito está diretamente relacionada com o objetivo da própria linha de pesquisa. Nela discute-se como, historicamente e ontologicamente, o trabalho está relacionado ao homem e como ele foi se modificando com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. A concepção da linha “Trabalho e Formação Politécnica” vão de encontro à dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual existente na sociedade moderna e busca superá-la através da discussão teórica do pensamento crítico.

3.5 SÍNTESE: RETOMANDO OS ASPECTOS PRINCIPAIS DA ANÁLISE

A leitura da obra de Vitor Marinho permite observar que a perspectiva humanista atravessa toda a obra do autor, independente da concepção teórico-epistemológica que se manifesta no processo de criação de seus textos. Isso acontece pela maneira na qual Vitor desenvolveu suas teorias e análises, colocando

o homem sempre centro dos processos. A preocupação para as questões de ordem pedagógica que envolve a Educação e a Educação Física, além do olhar mais sensível ao tratar os problemas sociais e a sua gênese, são sinais dessa perspectiva em seu trajeto de criação e escrita.

O início desse movimento humanista na Educação Física no qual Vitor carrega como intelectual surge da aproximação da Psicologia com a Filosofia. Na Filosofia, a psicologia humanista identificou-se com pressupostos de conteúdo existencialista, pois dentre outras coisas, considera autêntica a reflexão de pensar os problemas do homem a partir de sua experiência concreta, principal característica desse movimento. Ou seja, os fatores de ordem interna – o “homem interno” – explicam o comportamento do homem em sua concretude não considerando apenas as manifestações exteriores para explicá-lo, no caso, o princípio que é adotado pela corrente comportamentalista (OLIVEIRA, 2008).

No final da década de 1970, início dos anos 80, período de escrita dos livros *Educação Física Humanista* e *O que é Educação Física* – produções de grande relevância na área, pois representavam as circunstâncias históricas do pensamento crítico da época – os enfoques fenomenológicos nas pesquisas em Ciências Sociais se acentuaram à medida que a tradição imperativa do positivismo diminuía. Segundo Triviños (1987) nessa época, o entusiasmo da utilização de uma nova corrente contagiava os pesquisadores na área da educação. Aos poucos se perdia o hábito positivista que amarrava os dados com a relação quantitativa na pesquisa, dando espaço às interpretações das realidades estudadas. Segundo o autor, a fenomenologia coloca o fenômeno em suspensão para poder compreendê-lo, trata-se de descrever o fenômeno e não de tentar analisá-lo e nem explicá-lo. Coloca-o entre parênteses das crenças e proposições possibilitante o estudo das essências e de todos os problemas, procurando compreender o homem e o mundo a partir da “facticidade”.

A década de 1980 buscou romper com os paradigmas históricos da Educação Física em que prevaleciam os conhecimentos advindos das Ciências Biológicas e que refletiam os aspectos mecanicista-tecnicistas na prática dos professores. O caráter higienista-militarista da Educação Física foi contestando veementemente por alguns intelectuais que, insatisfeitos com a perspectiva que a educação atendia, propuseram mudanças. Nesse período, Vitor Marinho apropriou-se do escopo

fenomenológico para pensar o mundo de maneira crítica, contrariando os valores hegemônicos da sociedade burguesa e da Educação Física. Ainda que não compreendendo a necessidade de mudar a sociedade para mudar as práticas sociais inseridas nela, como a Educação e a Educação Física, a fenomenologia, quanto método, se mostrou a mais adequada naquele momento para o estudo do homem e dos fenômenos sociais. Ela permitiu ao autor compreender e tentar revelar a essência do homem – que é o princípio do pensamento humanista – numa perspectiva crítica, oposta à maioria das pesquisas desenvolvidas na Educação Física até então, que em sua maioria se debruçavam na perspectiva teórico-metodológica positivista. O embasamento teórico para a quebra dos paradigmas positivistas pode ser notada nos textos de Vitor Marinho. As referências teóricas utilizadas pelo autor e a não utilização dos elementos advindos das Ciências Biológicas e das Ciências Naturais para entender o homem, buscando compreender os fenômenos em uma visão holística, mostra que Vitor Marinho tinha uma forma diferente da consensual para pensar a Educação Física. Dessa maneira, Vitor busca romper com os espectros dicotomizados da educação, num esforço de um pensamento dialético para tais questões.

A partir do contexto histórico, Vitor Marinho investiga as questões que orientam seus estudos. Em *O que é Educação Física*, a estruturação do livro, bem como a discussão apresenta um caráter dialético – ainda que não na dialética marxista – de estabelecer relações entre o presente e o passado. Nessa produção, o autor, metaforicamente, diz se encontrar em um labirinto devido os muitos caminhos que a Educação Física teve ao longo da história, influenciando e sendo influenciada no âmbito político, econômico, educacional e social. Torna-se possível afirmar que a partir da compreensão de Vitor Marinho todos esses aspectos são indissociáveis para compreendê-la. Mais que isso, esses aspectos são e ajudam a entender a Educação Física em sua essência, além de como ela se manifesta no próprio pensamento pedagógico de Vitor Marinho. O autor se embasa nesses preceitos para construir suas conclusões. Tanto em *O que é Educação Física* quanto em *Educação Física Humanista*, Vitor não se apressa em suas análises e busca compreender a Educação Física não pelo que ela aparenta ser, mas pelos fenômenos que não se relevam em um primeiro momento. Sendo assim, recorre aos contextos que, historicamente, foram fundantes de sua concepção. Ao se aproximar do referencial

de análise à luz das Ciências Humanas e Sociais, na perspectiva fenomenológica, foca no conhecimento que se destina ao estudo das atividades do homem.

No livro *O que é Educação Física*, após todo o percurso histórico feito por Vitor Marinho para tratar as diferentes manifestações culturais e corporais, é chegada à etapa de embaraços – afinal, O que é Educação Física? O autor faz um esforço metodológico não mais de trazer a sucessão linear dos fatos, mas sim de encontrar a essência da Educação Física. Essa perspectiva teórico-epistemológica se aproxima da fenomenologia, pois, segundo Dartigues (2005) a tarefa da fenomenologia quanto método será “analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como ai se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo” (p.26).

Ao pensar a Educação Física, Vitor Marinho, parte da redução fenomenológica e faz aparecer o mundo como fenômeno. Segundo Dartigues (2005), para compreender a fenomenologia deve-se trazer para o debate a intuição das essências. Não se deve conceber o fenômeno como uma película de impressões ou como uma cortina, tendo por objetivo abrir os mistérios da “coisa em si”. Todo fenômeno tem uma essência que permite nomeá-lo, designá-lo etc. Não se pode cometer o erro de reduzi-lo à única dimensão do fato, ao simples fato que ele tenha se reproduzido. A intuição da essência se distingue da percepção do fato, ela permite ter uma visão do sentido ideal que atribuímos ao fato, permitindo identificá-lo. A essência constitui uma armadura inteligível do ser que, em um primeiro momento, deve entrar todo o mundo real ou possível e fora do qual nada possa se produzir, já que é a ideia mesma de produção. A essência não existência alguma fora do ato de consciência que as visa, do modo sob o qual ela os apreende na intuição. Conforme o autor evidencia, “eis por que a fenomenologia, em vez de ser contemplação de um universo estático de essências eternas, vai se tornar a análise do dinamismo do espírito que dá aos objetos do mundo seu sentido” (p.22).

Dessa forma, a fenomenologia deve elucidar a essência do objeto, podendo ser correlacionado e se estender com outros fenômenos. É o que Vitor Marinho faz ao dialogar a Educação Física com algumas de suas representações sociais como a ginástica, a medicina, a cultura, o jogo, o esporte, a política e a ciência, chegando à essência do fenômeno – “afinal o que é Educação Física”. Esta conclusão é fundamental para captarmos o seu pensamento pedagógico nesta produção. Além

disso, é possível observamos e destacarmos elementos fundantes de seu pensamento e como eles estão presentes na obra, como a sua concepção de homem e sociedade.

Passada a década de 1980, mais especificamente nos anos 90, em seu trabalho intitulado de *Consenso e Conflito*, Vitor Marinho se embasa na corrente teórico-epistemológica do marxismo quanto método/filosofia para a construção de seu pensamento e *práxis*. O autor procura observar como se deu a década de transformação da Educação Física. Os intelectuais da área, na década de 80, tiveram uma densa produção de livros, artigos, cartilhas, trabalhos em congressos e capítulos de livros que a analisavam pensando-as com pelo prisma das Ciências Sociais e Humanas. Além disso, apropriaram-se dos conhecimentos pedagógicos e filosóficos para embasar suas produções. Em *Consenso e Conflito*, na primeira parte do livro, Vitor Marinho argumenta que a história mostra as diferentes educações que as diferentes classes sociais têm. Com isso, procura mostrar que essas diferenças podem ser atribuídas a duas visões filosófico-pedagógicas presentes em nossa sociedade. Desse modo, a partir da leitura de autores clássicos de diferentes perspectivas filosóficas, teóricas e político-ideológicas, Vitor Marinho desenvolve a teoria da pedagogia do consenso e da pedagogia do conflito. Assim, os conceitos sistematizados por Vitor, além do próprio método materialista-dialético, serviram como forma de análise para as produções que tiveram maior notoriedade²⁸ na década de 1980.

Nota-se, no entanto, uma assimetria na obra supracitada, observada no esforço de Vitor Marinho ao dialogar com os autores que fundamentam a teoria do conflito quando comparado aos autores de embasam à teoria do consenso. Vitor dedica maior atenção às teorias do consenso, talvez por conhecê-las menos, devido a não serem suas referências teórico-epistemológicas. Desse modo, pouco aprofunda na teoria do conflito, bem como nos autores que fundamental tal concepção. Fato é que a própria concepção de homem, sociedade e educação apresentada pelo autor se fundamenta na teoria do conflito além de trazer mais elementos dessa perspectiva, o que minimiza o fato de Vitor Marinho não ter aprofundado sobre o tema na primeira parte do livro.

²⁸ A notoriedade dos textos foi obtida a partir de uma pesquisa de Vitor Marinho com professores de Educação Física de diferentes Estados do Brasil. O resultado foi de 11 ensaios analisados. A metodologia utilizada pelo autor pode ser mais bem entendida em: *Consenso e Conflito, Educação Física Brasileira* (p.128).

Reconhecendo os avanços conquistados, o autor procura analisar os principais textos produzidos na década de 1980 – entre eles os seus próprios textos – e compreender quais as mudanças que estes propunham. O autor fez isso através de uma leitura minuciosa desses textos. Cabe ressaltarmos uma questão importante: pelo livro ser fruto da tese de doutoramento em Educação, nas análises dos textos, Vitor Marinho apenas discute a questão pedagógica das produções e não aborda as questões epistemológicas. Ao se fundamentar no marxismo como corrente teórica de pensamento, Vitor Marinho traz para suas análises um dos pontos mais importantes para se compreender a sociedade na perspectiva marxista: a consciência de classe. Entretanto, pode-se entender que ao analisar os textos e deixar de fora o componente epistemológico dessas produções, as considerações feitas por Vitor não aprofundam a essência dos textos, não atingindo como a questão social se manifesta no pensamento desses autores, algo que tem importância considerável dentro das análises de cunho marxista.

Entre os textos elencados, Vitor Marinho analisa duas de suas próprias produções: *Educação Física Humanista* e *O que é Educação Física*. Tal análise nos permite compreender as mudanças de perspectivas teóricas, filosóficas e metodológicas adotadas pelo autor, bem como evidenciar alguns elementos dessa nova perspectiva. O autor afirma que em *Educação Física Humanista* tinha uma visão de que as tendências comportamentalista e humanista eram antagonistas. No entanto, em *Consenso e Conflito*, a partir da concepção materialista-histórica e dialética passa a entender que as tendências se opõem, mas não no essencial. Para Vitor Marinho a tendência humanista contesta o autoritarismo comportamentalista, porém, sem contestar suas raízes que estão inseridas no campo social. Logo, a construção das críticas se dá apenas nos elementos ligados ao campo da Psicologia. Vitor Marinho refere-se que pensava o humanismo, mas que não era bem demarcado na teoria crítica e que pode estar presente e se manifestar no ideal liberal da Escola Nova. Desse modo, o autor afirma não ter apreendido o fenômeno em sua essência, mantendo-se apenas na aparência. Para Kosik (1996), em primeira instância o homem não é capaz de compreender a realidade. A realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços. O indivíduo que busca por resposta cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta o aspecto fenomênico da

realidade. É através do conhecimento que o homem se afasta do estado natural para se transformar no verdadeiro homem, dotado de consciência e capaz de chegar à verdade. No processo em busca ao conhecimento o homem percorre um longo caminho, uma vez que não se mostra capaz de compreender a essência das coisas a partir de um olhar superficial.

Kosik (1996) utiliza o termo *detour* para se referir às voltas que o homem dá para encontrar a verdade. Esse se mostra o único caminho para entender as essências das coisas e diferente disso, o homem corre o risco de cair no misticismo – termo utilizado para definir a impaciência humana nesse processo de investigação dos fatos. Tal impaciência pode levar à interpretação equivocada da realidade, ao remeter um olhar à obviedade das coisas e, assim, cometer um desvio. Assim, em *Educação Física Humanista*, Vitor Marinho esbarra na aparência do fenômeno compreendendo-a como a verdade. Apesar do aporte crítico da Fenomenologia que proporciona ao autor enxergar as contradições presentes na educação, não o permite ultrapassar a barreira das aparências e entender o real problema da questão educacional, que se encontra numa perspectiva além da dimensão psicologizadora. Ao descartar em suas análises as dimensões políticas, consequentemente, de classe, que explicam as relações sociais, o autor cai num falso estado de compreensão dos fenômenos estudados, cometendo um desvio. No entanto, não se deve negar as contribuições do livro, principalmente, pelo fato de inaugurar uma nova forma de se pensar o ensino da Educação Física. Além disso, o livro se consolidou como um marco na prática docente da área e um referencial muito utilizado em produções acadêmicas posteriores que tratavam das questões pedagógicas.

Em *O que é Educação Física* – que apesar de ter sido escrito depois da obra que fala sobre o humanismo foi publicado antes, como já foi ressaltado – Vitor Marinho utilizou o mesmo referencial teórico fenomenológico de sua dissertação. No entanto, como também já ressaltado, em *O que é Educação Física*, o autor introduz elementos de conteúdo político para a construção de suas análises. Em *Consenso e Conflito*, o autor afirma que o conceito de homem presente em *O que é Educação Física* está vinculado a visão holística, na qual a justaposição da dimensão material e não-material é substituída por uma interatuação. Essa visão, apesar de conceber o homem como um ser total, entendendo-o como indissociável nas suas dimensões,

entende-o independentemente das condições concretas que o produziu e não como síntese de múltiplas determinações.

Outra questão é que o autor continua demarcando que nessas duas produções se embasava na perspectiva humanista-existencialista. No entanto, o autor não explica o porquê. Nota-se que nessas obras Vitor Marinho não aprofunda nos pensadores clássicos responsáveis por inaugurar a perspectiva filosófica existencialista e nem evidencia as bases teóricas dessa perspectiva. Pode-se indagar que Vitor Marinho entende transitar por essa corrente por se embasar nos fundamentos da psicologia humanista, que considera autêntica a reflexão de pensar os problemas do homem a partir de sua experiência concreta e não propriamente por se fundamentar em elementos do existencialismo.

Voltando ao livro *Consenso e Conflito*, alguns elementos do pensamento pedagógico de Vitor Marinho estão diluídos pelo texto e podem ser observados, principalmente, na formulação das pedagogias de consenso e do conflito e em sua análise das produções da década de 1980. Nesse ensaio, a questão política perpassa por todo o texto: nas mediações que o autor estabelece com o consenso e com o conflito; na maneira de compreender o homem e o mundo e; nas categorias de análise do autor, visto que ao se apropriar da perspectiva marxista a política não pode ser entendida como algo externo ao indivíduo. Assim, além de trazer importantes contribuições no campo da Educação e da Educação Física, a partir dos conceitos e das categorias presentes nas Ciências Humanas e Sociais, o texto é uma forma de resistência aos paradigmas da Educação Física tradicional. Nele Vitor, Marinho evidencia as contradições presentes na sociedade de classes, que estão presente em todos os setores sociais. Dessa maneira, diferente do entendimento na perspectiva fenomenológica, o autor compreende que os problemas educacionais são de carácter axiológico e que refletem a posição filosófico-ideológica da sociedade burguesa.

O livro *O Esporte Pode Tudo*, de forma sucinta, amarra a trajetória intelectual de Vitor Marinho. Uma trajetória marcada por uma mudança de ideias e de textos relevantes no âmbito da Educação Física. Segundo Malina e Azevedo (2012) as ideias nesses textos demonstram a transição que Vitor Marinho viveu ao longo dos anos, com o passar dos anos radicalizou seu pensamento ao fundamentar suas análises e concepções ideológicas na perspectiva marxista. Os autores observam

que apesar de expressar em poucas páginas uma longa trajetória intelectual os textos são curtos, mas mostram densidade teórica. No entanto, para eles, o livro poderia ter trazido também uma introdução, elucidando aspectos teóricos e elementos importantes para uma melhor interlocução da profundidade que os textos retratam e da articulação que eles representam na trajetória intelectual do autor.

3.6 A CRIAÇÃO DO ARTIGO “VITOR MARINHO DE OLIVEIRA” NA WIKIPÉDIA COMO PRODUTO DA DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL²⁹

No meio acadêmico-científico tornar uma pesquisa pública é parte final de um longo processo que demanda estudo, rigor e tempo. Segundo Kuhlmann Jr (2015), o caminho percorrido por um pesquisador até publicar seu estudo passa pela ética, pelo rigor e pela relevância da investigação, pela publicação dos resultados, pelas avaliações dos produtos e pelos processos de formação para a pesquisa. Esses são elementos importantes que circundam a trajetória acadêmica de um pesquisador. Devida à complexidade do processo, publicar³⁰ é parte final, mas também ponto de partida para a sociabilização do conhecimento. Tornar público o estudo é uma forma de retornar à sociedade ou a parte dela todo o investimento que foi feito por seus membros. Segundo Vilaça e Palma (2013)

é consenso que os resultados das pesquisas têm de ser tornados públicos. Mas, se a questão é dar o maior acesso possível, poder-se-ia fazê-lo em um *site* ou meio impresso de grande circulação, através de uma linguagem que incluísse os não cientistas (p.475).

No âmbito acadêmico-científico, diversas são as maneiras de publicar um trabalho: congressos, seminários, convenções, periódicos impressos, periódicos

²⁹ Este tópico destina-se a apresentar o produto da dissertação, o artigo “Vitor Marinho de Oliveira” na enciclopédia livre da Wikipédia e relatar a experiência em criar um artigo na plataforma. Parte desse relato de experiência foi publicado em: DIAS, L. R. V; MALINA, A; AZEVEDO, A. C. B. A CRIAÇÃO DO ARTIGO “VITOR MARINHO DE OLIVEIRA” E A CONCEPÇÃO DE NOTORIEDADE DA WIKIPEDIA. In: **XX CONBRACE. VII CONICE. Democracia e Emancipação**. Goiânia – GO, Set, 2017.

³⁰ Utilizamos o termo publicar como sinônimo de tornar público; publicizar; sociabilizar o conhecimento. Nesse caso, publicar não está atrelado à pontuação e ao rigor científico do sistema Qualis/CAPES atribuído aos periódicos e aos pesquisadores. Ao enfatizarmos a importância de publicar não faremos menção ao chamado produtivimos acadêmico.

online, livros, entre outros. A mesma variedade de meios pode ser observada em espaços que não estão vinculados a pesquisa científica e que se propõem a apenas difundir informações: emissoras de televisão, canais de rádio, revistas e jornais, livros e *web sites*. Para a publicação dos conteúdos, seja nos veículos acadêmico-científicos ou em diferentes espaços, são requeridos diferentes graus de exigência, mediados por diferentes objetivos e que, por vezes, atraem diferentes públicos. Devido a isso, o crivo para a publicação de texto numa revista científica não é o mesmo para uma revista informativa, por exemplo. Nesse contexto, encontram-se os veículos de informação (e formação) que vêm ganhando maior visibilidade por conta, principalmente, da difusão da internet. Entre eles, as enciclopédias virtuais concorrem e ganham espaço no campo da pesquisa, utilizadas como uma espécie de dicionário *online*.

Nesse cenário, está inserida a Wikipédia, um projeto de enciclopédia livre de licença disponível em vários países e em diferentes idiomas, na qual os próprios usuários são colaboradores, possuindo mais de 43 milhões de artigos, em média um milhão escritos na Língua Portuguesa. A plataforma foi lançada em 15 de janeiro de 2001 por Jimmy Wales e Larry Sanger, mas atualmente a Wikipédia é mantida pela Wikimedia³¹. A Wikimedia como proprietária dos direitos da página do Wikipédia descreve em sua página oficial que o propósito atual do grupo aprovado pela resolução de conselho, em abril de 2007 é de:

empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente. Em colaboração com uma rede de capítulos, a Fundação fornece a infraestrutura essencial e uma forma organizacional para apoiar e desenvolver projetos wiki multilíngues e outros empreendimentos que sirvam a esta missão. A Fundação irá disponibilizar e manter disponíveis as informações úteis de seus projetos gratuitamente através da Internet, para sempre³².

No entanto, conhecer melhor o funcionamento dessa enciclopédia virtual se mostra relevante, visto que, apesar da incumbência de informar, sua estruturação é diferente das demais enciclopédias convencionais. Isso porque os artigos encontrados na Wikipédia foram escritos de forma conjunta por diversos voluntários de diferentes países, podendo ser editados por qualquer pessoa com acesso à

31 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia#Hist.C3.B3ria>. Acessado em: 09/04/2017.

32 Disponível em: <https://meta.wikimedia.org/wiki/Mission/pt>. Acessado em: 09/04/2017.

internet e com uma conta no sítio da Wikipédia, possuindo então uma mescla de conteúdo acadêmico e não-acadêmico. Essa situação quando olhada por um prisma pode gerar questionamentos referentes a fidedignidade dos conteúdos, superficialidade das informações, banalização da pesquisa científica, reprodução do senso-comum, plágio e falta de qualidade da escrita. No entanto, olhando por outro prisma, a plataforma pode ser uma ferramenta pedagógica, não apenas informativa, mas também como provedor ao exercício da escrita, possibilitando aos estudantes criar artigos de forma clara e sucinta para públicos heterogêneos.

LiAnna Davis, diretora de programas da Wiki Education Foundation, afirma que a plataforma pode ser uma rica fonte de informação e que utilizá-la como ferramenta de pesquisa deveria ser incentivada pelos professores, ensinando os alunos a usá-la ao em vez de proibi-la. Durante uma palestra em São Paulo, a convite do centro de pesquisa NeuroMat da USP, LiAnna Davis falou sobre uma iniciativa que é coordenada por ela: a de integrar a Wikipédia à educação. O projeto Wiki Education Foundation foi criado em 2010 nos Estados Unidos com o objetivo promover o uso da Wikipédia por professores e alunos no Ensino Superior. Segundo LiAnna Davis:

Funciona assim: os docentes participantes pedem para que seus alunos adicionem conteúdo a artigos sobre o curso na Wikipédia. Para isso, passam por um treinamento online onde aprendem como utilizar a Wikipédia como uma ferramenta de ensino e então criam uma página de seu curso conosco. Hoje, apoiamos 300 classes nesse modelo, envolvendo cerca de 7 mil alunos do Ensino Superior. Nós, da Wiki Education Foundation, não somos especialistas nos assuntos de todas essas classes, mas somos especialistas em Wikipédia e orientamos os professores que, por sua vez, proveem suas expertises nos tópicos e asseguram que os conteúdos adicionados pelos alunos são de alta qualidade e confiáveis. Nesse processo, os alunos também recebem treinamento online e diretrizes para que possam fazer contribuições valiosas para a plataforma. Além disso, temos uma equipe de apoio disponível para responder perguntas que os estudantes possam ter, rever o trabalho deles e assim por diante³³.

A iniciativa também está se propagando em solo brasileiro, levando a USP a ser a primeira universidade no Brasil a realizar uma maratona de edição de conteúdos disponíveis na Wikipédia em português. O evento ocorreu com semelhança ao promovido nos EUA, chamado de “Ano da Ciência na Wikipédia” em

33 Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/a-wikipedia-e-uma-ferramenta-de-ensino-eficaz/>. Acessado em: 09/04/2017.

professores e alunos de centenas de universidades se reúnem para aperfeiçoar os verbetes sobre temas de ciência³⁴.

Com o objetivo de tornar público informações relevantes para os estudantes, professores e pessoas que estudam a Educação Física no Brasil, bem como para a preservação da memória de um importante intelectual da área, viu-se a necessidade sociabilizar parte de uma pesquisa sobre o professor Vitor Marinho de Oliveira³⁵. Para isso, optou-se por utilizar a plataforma da Wikipédia como forma de atingir um maior e diverso grupo de pessoas, além da própria visibilidade que é dada à plataforma. Logo, criou-se o artigo “Vitor Marinho de Oliveira”, abordando parte de sua trajetória profissional, pessoal e acadêmica, sua relevância para a Educação Física no cenário nacional e explicações sobre a sua obra. No processo de construção e publicação do artigo no Wikipédia uma série de experiências foram vivenciadas, tendo como as principais: (a) adequar o texto acadêmico às políticas da publicação do Wikipédia; (b) dificuldade de compreensão de alguns tópicos relacionados a política de publicação; (c) dificuldade em tornar aceita a relevância social do biografado da área de Educação Física aos administrados responsáveis pelo Wikipédia; (d) tentativas de retirar a poluição visual causada pelas mensagens dos administrados da página; (e) inserir a imagem do biografado no artigo.

Desse modo, este relato de experiência tem por objetivo (1) apontar as facilidades, as dificuldades para criação de uma página na Wikipédia e (2) analisar o critério de relevância do biografado presente na Wikipédia.

A coleta de dados foi realizada no *site* da Wikipédia, com os tópicos norteadores dos usuários na criação dos artigos: 1) Cinco Pilares; 2) Lista de Recomendações; 3) Critérios de Notoriedade; 4) Lista de Políticas; 5) Tutorial; 6) Guia de Edição/Formatação e; 7) Discussão do Usuário³⁶. Este último é um espaço

34 Disponível em: <http://jornal.usp.br/universidade/usp-sedia-maratona-de-edicao-de-verbetes-na-wikipedia/>. Acessado em: 09/04/2017.

35 https://pt.wikipedia.org/wiki/Vitor_Marinho_de_Oliveira.

36 [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia#Edi.C3.A7.C3.A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia#Edi.C3.A7.C3.A3o;);
https://pt.wikipedia.org/wiki/Vitor_Marinho_de_Oliveira
https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Livro_de_estilo
https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Cinco_pilares
https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Lista_de_recomenda%C3%A7%C3%B5es
https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Lista_de_pol%C3%ADticas
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Tutorial/Refer%C3%Aancia>
https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Formata%C3%A7%C3%A3o

destinado à troca de mensagens entre o usuário e o administrador responsável pela página. Em seguida, esses critérios foram comparados aos critérios exigidos para a criação do artigo “Vitor Marinho de Oliveira”. Por último, a presença ou a ausência desses critérios foram procurados em outras páginas de professores/intelectuais biografados, disponíveis para a visualização na Wikipédia e comparadas a página “Vitor Marinho de Oliveira”.

Criar uma publicação no sítio eletrônico da Wikipédia implica em seguir uma série de normas fixas da enciclopédia. Para isso, estão disponíveis na plataforma algumas páginas que se propõem a orientar a criação e a edição de artigos. Para publicação de um artigo, algumas páginas podem ajudar ao usuário a compreender o funcionamento da plataforma: os Cinco Pilares, a Lista de Recomendações, a Lista de Políticas, o Tutorial e o Guia de Edição/Formatação. A Wikipédia possui ainda administradores³⁷, os *sysops* – usuários com direito de operador de sistema – responsáveis por dialogar com o usuário/colaborador sanando dúvidas e orientando na criação e formatação do artigo. Os administradores também tem a importante função de verificar se as normas da plataforma estão sendo cumpridas por seus colaboradores, bem como verificar a relevância e a fidedignidade das informações prestadas pelos usuários.

Segundo a Wikipédia, estão atribuídas ao administrador as competências de: proteger, desproteger e editar páginas protegidas; eliminar e restaurar páginas e revisões específicas; visualizar páginas e imagens eliminadas e os seus respectivos históricos; restaurar páginas e imagens eliminadas e os seus respectivos históricos; bloquear endereços IP, intervalos de IP e contas de utilizador; desbloquear endereços IP, intervalos de IP e contas de utilizador; ter as próprias edições automaticamente marcadas como patrulhadas; reverter a última edição de um artigo; ocultação de vandalismos na página de mudanças recentes.

O chamado “Cinco Pilares” são os princípios fundadores que definem a natureza da enciclopédia. Enciclopedismo, neutralidade de ponto de vista, licença livre, convivência comunitária e liberalidade nas regras são os princípios fundadores comuns a todas as Wikipédias. Com vista nos Cinco Pilares é possível observar que ao mesmo tempo em que a Wikipédia se afasta de um veículo de publicação de pesquisa acadêmico-científica por não aceitar estudos inéditos, no âmbito da criação

37 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Administradores>;

https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Pol%C3%ADtica_de_administradores.

de artigos a plataforma apresenta traços do pensamento epistemológico positivista. Isso se justifica pela exigência da imparcialidade do autor ao escrever um artigo, acreditando que deve fazê-lo de forma neutra e sem expor opiniões pessoais, ainda que essas possuam embasamento. Segundo a plataforma, isso significa mostrar diferentes pontos de vista sem demonstrar um posicionamento, pois “a Wikipédia não é local apropriado para inserir opiniões, teorias ou experiências pessoais³⁸”.

Após a leitura de alguns tópicos de orientação presentes no sítio eletrônico da Wikipédia, o artigo “Vitor Marinho de Oliveira” foi redigido e salvo no domínio eletrônico. Observou-se que imediatamente a criação, o artigo se tornou público sendo possível a qualquer um visualizá-lo. Para confirmar a publicidade da página foi pesquisado no *site* de busca Google, o sítio eletrônico de pesquisa mais utilizado no mundo, o nome do artigo “Vitor Marinho de Oliveira”. Como resultado, a página da Wikipédia foi a primeira a aparecer, antes mesmo do currículo *Lattes* feito em vida pelo próprio Vitor Marinho de Oliveira. Assim, isso pode demonstrar relevância significativa à Wikipédia, visto que seus artigos estampam as primeiras páginas sobre diversos assuntos nos principais *sites* de busca no mundo.

Entende-se que a questão da publicação imediata de conteúdos também pode ocasionar em veiculação de informações falsas ou equivocadas para quem está realizando uma busca. No entanto, cabe aos administradores verificar a fidedignidade do conteúdo. Pouco tempo após a criação da página “Vitor Marinho de Oliveira”, recebemos a seguinte mensagem do ADMINISTRADOR X³⁹:

A página Vitor Marinho de Oliveira que criou foi indicada para eliminação rápida por não cumprir a seguinte regra: O artigo não cumpria os critérios de notoriedade. Caso acredite que houve uma violação da política de eliminação, abra um pedido em Wikipédia: Pedidos/Restauração ou, se preferir, deixe uma nota em minha página de discussão caso tenha qualquer dúvida sobre o assunto.

38 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Cinco_pilares. Acessado em 09/04/17.

39 Na plataforma da Wikipédia os administradores não utilizam seu próprio nome, são identificados por *nicknames* (apelidos). No intuito de preservar a figura do administrador será referido a ele como ADMINISTRADOR X.

Após o envio de uma mensagem ao ADMINISTRADOR X, relatando a dificuldade de utilizar a plataforma e demonstrando o interesse em colocar a página de acordo com as políticas do *site*, recebemos a seguinte mensagem: “Pesquisei sobre o biografado e vi que parece ter uma certa relevância. Com isso, removi a marca de eliminação”. Apontamos o critério de notoriedade do artigo, demonstração da relevância do biografado e adequação às políticas do Wikipédia como as maiores dificuldades no processo de publicação.

Os “Critérios de Notoriedade” são responsáveis por estabelecer se alguns artigos serão enviados para discussões de eliminação de artigos. Nota-se que os critérios presentes na plataforma da Wikipédia apontam que “um tópico é presumido como notável se recebeu cobertura significativa de fontes reputadas e independentes do assunto tratado”. Logo, é preciso de fontes que cubram todo o texto sobre determinado assunto, independente do canal de comunicação, para que publicação seja considerada um artigo e não um esboço. Também se mostra importante demonstrar a relevância do artigo ou no caso de uma biografia, a relevância social do biografado. Fato que se torna passível de questionamento é que a relevância de um artigo é analisada por um administrador que, muitas das vezes, não possui o amplo conhecimento em todas as áreas.

Para se tornar um administrador da Wikipédia o usuário precisa ter o registro de no mínimo seis meses na plataforma e ter realizado duas mil edições válidas no domínio principal. Além disso, é necessário que o usuário se candidate à função sendo necessário passar por um processo de votação, de acordo com a política de administradores. O critério de seleção do administrador não está relacionado ao conhecimento específico da área e desse modo, tornando-o uma espécie de “parecerista” não qualificado para determinados assuntos. Em nossa experiência, foi necessário legitimar a relevância social do biografado para que fosse mantido.

No caso do biografado em questão, sua relevância pode ser justificada por diversos pontos de vista. Vitor Marinho possui livros que foram e ainda são utilizados na área. Foi um indivíduo atuante em um momento histórico para a própria Educação Física. É citado e serviu como referências para outros professores que ganham destaque na área sociocultural da Educação Física. Foi professor do programa de pós-graduação de uma das universidades de maior importância na

Educação Física, entre outros. No entanto, houve a dificuldade de mostrar sua relevância para a plataforma, apesar da importância do autor para a Educação Física. Segundo a Wikipédia “o conceito de notoriedade é diferente do conceito de fama, importância ou popularidade, embora estes possam ter uma correlação positiva com a notoriedade”. Porém o que se observa quando comparado a páginas de outros professores encontramos algumas discrepâncias nos critérios.

Além da questão da notoriedade, outras mensagens ficaram estampadas na página do artigo, como:

1- Este artigo não está em nenhuma categoria (desde dezembro de 2016). Por favor, categorize-o para que seja listado com suas páginas similares.

2- Esta página ou seção cita fontes confiáveis e independentes, mas que não cobrem todo o conteúdo (desde dezembro de 2016). Por favor, adicione mais referências e insira-as corretamente no texto ou no rodapé. Material sem fontes poderá ser removido. —Encontre fontes: Google (notícias, livros e acadêmico).

3- Esta página ou seção precisa ser wikificada (desde dezembro de 2016). Por favor ajude a formatar esta página de acordo com as diretrizes estabelecidas.

4- Esta página precisa ser reciclada de acordo com o livro de estilo (desde dezembro de 2016). Sinta-se livre para editá-la para que esta possa atingir um nível de qualidade superior.

No momento em que as notificações estavam na página do artigo já havia uma grande quantidade de conteúdo alimentando o texto. Ainda assim, a solução para a questão da notoriedade do biografado foi aumentar as referências que citavam Vitor Marinho, o que ocasionou, conseqüentemente, o aumento do texto. As demais pendências foram resolvidas ao alocar o artigo em uma categoria e ao fazer algumas ligações do texto com outros artigos da própria Wikipédia.

O outro passo foi comparar se os critérios exigidos para a criação do artigo “Vitor Marinho de Oliveira” também eram cumpridos em outros artigos da Wikipédia. Para verificar e relacionar tais critérios à notoriedade dos sujeitos buscou-se os artigos “Leandro Karnal”, “Luís Felipe Pondé” e “Mauro Sérgio Cortella”, biografados da categoria professores, mesma categoria em se encontra o artigo “Vitor Marinho

de Oliveira”. Ao compararmos os artigos, pôde-se compreender que não havia relação direta na notoriedade do artigo ou do biografado (Vitor Marinho) com demais artigos ou biografados nos seguintes aspectos: 1) quantitativos; a) tamanho do texto do artigo; b) número de referências utilizadas no artigo; c) número de publicações de livros do biografado; 2) qualitativas; d) formação acadêmica do biografado; e) posicionamento político-ideológico do biografado; f) formatação do artigo. Quanto às similitudes entre os artigos somente verificou-se pertencerem à categoria professores.

Os critérios presentes na plataforma da Wikipédia apontam que “um tópico é presumido como notável se recebeu cobertura significativa de fontes reputadas e independentes do assunto tratado”. Por outro lado, apontam que “o conceito de notoriedade é diferente do conceito de fama, importância ou popularidade, embora estes possam ter uma correlação positiva com a notoriedade”. Para Novello e Trevisol (2014), na sociedade pós-moderna a visibilidade é uma das principais características proporcionadas de forma instantânea e global. Assim, a partir das relações estabelecidas, pode-se apontar como um dos resultados desse estudo que a concepção de notoriedade da Wikipédia está estreitamente ligada à visibilidade midiática do biografado e não a sua importância intelectual ou factual.

Com vista nos Cinco Pilares considera-se que a política de publicação da plataforma induz uma pretensa neutralidade, pois “a Wikipédia não é local apropriado para inserir opiniões, teorias ou experiências pessoais”. Observando-se esta mídia, no entanto, parece que, apesar de carregar um discurso neutralidade em prol da informação, toma-se partido, por exemplo, quanto à questão da notoriedade apontada.

O processo de criação do artigo “Vitor Marinho de Oliveira” traz elementos sobre os critérios de aceitação de artigos na Wikipédia. O biografado foi protagonista da ascensão da perspectiva sociocultural com os livros *O que é Educação Física*, de 1983 e *Educação Física Humanista*, de 1985. No entanto, durante o processo de criação do artigo sobre Vitor Marinho a notoriedade social do autor foi colocada em questão pela administração da página.

O surgimento de novos segmentos da mídia produziu espaços virtuais de “produção de saberes”. Nesse quadro, está inserida a Wikipédia, uma enciclopédia

livre de licença, no qual os usuários são colaboradores..Os canais de comunicação podem configurar-se como colaboradores de formação do senso comum na esfera pública, instaurando consensos públicos pelo mercado cultural (CANIN, 2013). Segundo Adorno (2002), as produções da industrial cultural mostram a consequência da intensificação do poder ideológico, do desenvolvimento técnico e do capitalismo.

Compreende-se aqui que a maneira em que os sujeitos ganham visibilidade está atrelada aos canais midiáticos. A Wikipédia atribui como um dos pilares de notoriedade de seus biografados a influência da mídia sobre a imagem do sujeito, realçando a importância de alguns indivíduos na mesma medida em que gera dificuldades técnicas para que seja exposto o pensamento de outros indivíduos para um público ampliado. Assim, arrisca-se a produzir uma banalização da relevância social dos indivíduos promovida pela indústria cultural.

CAPÍTULO IV

4 CONCLUSÃO

Tendo como ponto de partida da pesquisa a análise epistemológica da obra de um intelectual, deve-se considerar o maior número de elementos possíveis para compreendê-la. Ao se estabelecer uma relação dialética, o estudo da obra de um sujeito pode nos revelar alguns elementos essenciais para a compreensão da epistemológica de seu pensamento e a compreensão desse pensamento ajuda a compreender o próprio indivíduo, bem como as condições em que suas produções foram escritas. Logo, o que é chamado de obra pode ser considerado a manifestação do próprio pensamento de Vitor Marinho.

A cronologia adotada nesta pesquisa possibilitou analisar e construir a epistemologia de seu pensamento. A organização da obra do autor de sua primeira produção – *Educação Física Humanista* (1981) – a sua produção mais recente – *Posfácio* do livro *O que é Educação Física* (2011) – foram elencadas algumas questões essenciais para entender seu pensamento, como: 1) o rompimento de Vitor Marinho com a fenomenologia e a transição para o marxismo; 2) a maneira pela qual Vitor Marinho compreende a técnica e a política; 3) a mudança de perspectiva de ensino de Vitor Marinho.

Cabe ressaltar que os elementos evidenciados na obra de Vitor Marinho para analisar e compor seu pensamento epistemológico não pode ser entendido quando pensados separadamente. As análises feitas por etapas apenas servem para reforçar o trajeto de seu pensamento epistemológico e tornar evidentes as mudanças ao longo da vida do autor. Somente a simultaneidade desses elementos nos permite ir a fundo e entender o pensamento epistemológico de Vitor Marinho.

Vitor Marinho representa o pensamento crítico da Educação Física que busca romper com a dicotomia entre teoria e prática, pensar e fazer, técnica e política, manual e intelectual. Conforme Saviani (2003), a união entre processos de trabalho e processos educativos é essencial para uma nova concepção de formação humana, diferente da proposta hegemônica. Nessa mesma perspectiva, se encontra o pensamento de Vitor Marinho, marxista e humanista assumido, idealizador e

disseminador de valores contra-hegemônicos na Educação. Desse modo, compreender o pensamento epistemológico de Vitor Marinho significa compreender a maneira com a qual se manifesta a perspectiva crítica de trabalho e de politécnica na Educação Física a partir da leitura e interpretação da obra de um intelectual da área.

A leitura aprofundada dos livros e textos de Vitor evidenciou a mudança do referencial teórico-epistemológico ao longo de sua vida. Pode-se afirmar que as demais questões – a mudança de perspectiva de ensino e a maneira pela qual o autor compreende a técnica e a política – estão diretamente relacionadas a esse ponto. O livro *Educação Física Humanista* representa a essência do pensamento fenomenológico na obra de Vitor Marinho, principalmente no que se refere ao método. Vitor Marinho reduz a Educação a um fenômeno e o analisa isoladamente dos demais elementos. O livro representou um marco na Educação Física brasileira ao contestar os paradigmas do ensino comportamentalista.

Ainda na mesma perspectiva teórico-epistemológica, o livro *O que é Educação Física* (1983) foi escrito. No entanto, ele aparece como o início da transição do pensamento epistemológico do autor. É possível identificar o princípio dialético na produção, ainda que não na perspectiva marxista. Ao discutir as questões da Educação Física levantando o debate sobre a identidade da área, Vitor Marinho enxerga a problemática de seu tempo e recorre à história para entendê-la. Nesse percurso, o autor dialoga com elementos que podem ajudar a responder seus questionamentos. Além disso, a transição fica evidente nos próprios questionamentos de ordem política para pensar e entender a maneira que Educação Física se manifesta em seu tempo.

Os textos seguintes ao livro *O que é Educação Física – A categoria reprodução de Bourdieu e de Passeron* (1988); *Educação Física: ideologia e contraideologia* (1988); *Pedagogia do esporte* (1993) – dá continuidade a transição do referencial fenomenológico para o marxista. A consolidação dessa perspectiva pode ser vista em *Consenso e Conflito* (1994). No livro, tanto o embasamento teórico quanto o método utilizado evidenciam o rompimento epistemológico do pensamento de Vitor Marinho com a fenomenologia. O marxismo e o materialismo histórico-dialético e dialético se manifestam ao pensar os fenômenos, pois Vitor Marinho considera os determinantes históricos e insere às suas análises o

pensamento de classe, o que o leva a acreditar que a transformação da educação só é possível através do rompimento com os valores da sociedade hegemônica, ou seja, com a transformação social. As demais questões destacadas do livro acompanham a mudança de referencial teórico-epistemológico do autor. A transição da perspectiva fenomenologia para o marxismo promoveu também a mudança do autor em relação a sua perspectiva de ensino e formação, bem como a perspectiva de homem e de sociedade, como observamos no livro. Tais questões não podem ser separadas do papel que a técnica e a política assumem em sua obra.

Observou-se que a perspectiva humanista de Vitor Marinho atravessa toda sua obra, independente do momento teórico-epistemológico em que o autor se encontra. No entanto, a maneira pela qual esse humanismo é compreendido pelo próprio Vitor Marinho se modifica nas diferentes concepções filosóficas. Ao não reconhecer que a essência de contestação das perspectivas antagônicas ao humanismo deve estar fundamentada no campo social, Vitor Marinho não demarca os valores que defende, idealizando apenas a mais *um* humanismo, como observado pelo próprio autor em *Consenso e Conflito*, ao entender estar numa perspectiva humanista-existencialista. Em uma perspectiva oposta, a corrente filosófica marxista possibilitou a Vitor Marinho um pensamento materialista ao se identificar com os valores contra-hegemônicos, apontando a concepção de sua perspectiva humanista dentro da sua visão de mundo, como denominada por Malina e Azevedo (2010) como humanista-concreta.

A análise da obra de Vitor Marinho permite afirmar que sua compreensão acerca da técnica se manifesta como um elemento fundamental da ação e por isso está aliada ao desenvolvimento humano, já que para o autor todas as ações humanas são dotadas de um componente técnico. No entanto, ao pensar a técnica na perspectiva fenomenológica Vitor Marinho não estabelece as mediações, fundamentadas teórica e filosoficamente, entre a técnica e o conceito de trabalho. Em *O que é Educação Física* Vitor compreende o trabalho como formador das capacidades físicas e intelectuais do homem. No entanto, o entendimento de que o desenvolvimento humano está atrelado ao desenvolvimento técnico não se manifesta numa perspectiva crítica-materialista em que a técnica está fundida ao trabalho e, portanto, é ontológica ao homem.

Apesar de serem observadas mudanças no referencial epistemológico ao longo da trajetória acadêmica de escrita de Vitor Marinho, verificou-se que a concepção pedagógica sobre a técnica permanece a mesma. Embasado pelo pensamento marxista, Vitor entende que a técnica carece de fundamentação para que seja utilizada pedagogicamente nas aulas. Para o autor, quando o professor prioriza o ensino da técnica sem a fundamentação pedagógico-filosófica de seu trabalho, ela que deveria ser meio do processo educativo se torna fim. Logo, há o desenvolvimento do tecnicismo em detrimento de outras capacidades humanas. Vitor compreende que a maneira que ela é difundida na sociedade capitalista limita a elevação do patamar de consciência dos indivíduos. Desse modo, a técnica não aparece na obra de Vitor Marinho como um problema. A questão para Vitor é a qual perspectiva filosófica que ela está vinculada. Na concepção do autor, a superação do tecnicismo acontece ao aliar a técnica à política ou ao pensamento político.

Outro ponto observado é que apesar de não manifestar a compreensão do trabalho quanto elemento da formação humana, Vitor Marinho não tem uma visão determinista sobre a técnica. Ele não a trata como elemento autônomo, muito menos uma força própria que se desenvolve sem o homem. O entendimento de Vitor é de que a técnica se desenvolve conforme as necessidades humanas. Desse modo, independente a corrente de pensamento, a técnica não aparece em seus livros como algo externo ao homem. Essa visão pode estar relacionada ao pensamento humanista do autor, ao tratar o homem como o centro do processo nas mais diferentes questões.

Quanto à questão pedagógica no pensamento epistemológico de Vitor Marinho, observa-se que permanece a mesma, apesar da transição teórico-epistemológica do autor. Porém, o que muda é a visão social de Vitor. A perspectiva de ensino do autor está relacionada ao aprender jogando. Ainda subsidiado pelo pensamento fenomenológico, Vitor Marinho compreende que no jogo é possível romper com os paradigmas do esporte de rendimento ensinando valores antagônicos. Reconhecendo o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, para o autor através do jogo a prática humanista deve se consolidar e valores como a cooperação, o respeito mútuo, a inclusão dos menos hábeis, entre outros, devem ser apresentados aos alunos. Além disso, Vitor afirma que no jogo é possível eliminar o tecnicismo das aulas tradicionais de esporte, em que se

supervaloriza a repetição do gesto motor pelo método parcial de ensino. Na perspectiva marxista, para Vitor Marinho, o jogo continua como recurso para romper com os valores que foram historicamente construídos na sociedade de classes. No entanto, o aprender nessa perspectiva tem como objetivo romper com o modelo de sociedade vigente. Para isso, Vitor enxerga a necessidade de fundamentar politicamente os alunos nas aulas. As questões que permeiam a consciência política dos professores e dos alunos passam pela própria formação política destes. A política deve estar associada aos demais campos da sociabilidade humana principalmente ao que se refere à educação. Com ela é possível uma prática docente consciente, objetivando a formação de alunos críticos-reflexivos. A fundamentação política também permite ao professor dar sentido às suas aulas. No caso da Educação Física, possibilita trabalhar os conteúdos da área de maneira crítica e contextualiza, conforme Vitor Marinho compreendia necessário. Torna-se possível desenvolver a técnica sem deixar de lado a finalidade pedagógica que não se encerra na própria técnica, mas de utilizá-la como meio para o pensamento desenvolver as capacidades intelectuais.

A política na obra de Vitor Marinho também se manifesta como a atuação de um intelectual – no sentido gramsciano da palavra – ao pensar a sociedade em que vive. Por mais que nos livros *Educação Física Humanista* e *O que é Educação Física* o autor não tenha sistematizado uma discussão política, as produções representaram o pensamento político de um intelectual sobre o seu trabalho. Isso interferiu diretamente em toda a Educação Física nacional ao incomodar as alas conservadoras ao propor e iniciar uma nova maneira de pensar a área. Assim, na perspectiva fenomenológica, a política está presente na obra de Vitor Marinho em seu sentido *lato*, mais pelo que representou a Educação Física do que propriamente pelo debate político. No sentido *stricto*, a política se materializa na obra de Vitor Marinho na perspectiva marxista. Nessa proposta, introduz o elemento político em suas análises, tendo uma nova visão sobre os fins da educação, o papel social do professor e função da Educação Física na sociedade, influenciando, inclusive, sua concepção sobre o conceito de técnica.

Notou-se que ao romper com o referencial epistemológico fenomenológico, a maneira de compreender a técnica e as críticas a tecnicismo feitas por Vitor Marinho englobaram a totalidade dos fatos, evitando análises fragmentadas e conclusões

apressadas. Em sua fase marxista, à medida que a preocupação com a discussão sobre a técnica diminui, o debate sobre a política se potencializa. Isso pode ser entendido como a superação da técnica por Vitor Marinho, pois ao entendê-la como elemento ontológico ao homem, não a discute sem discutir o próprio homem. Se a técnica se desenvolve à medida que o homem evolui, estabelecida por uma relação dialética, é necessário entender esse homem em suas diferentes esferas. Logo, o autor não desconsidera a importância do elemento técnico na formação do homem, na prática do professor ou nas aulas de Educação Física, mas entende que é preciso compreender qual é a proposta da técnica nesse contexto e por isso a necessidade da discussão política. A introdução do elemento político é quem vai esclarecer a perspectiva que a técnica pode assumir na vida do homem, no trabalho do professor ou nas aulas de Educação Física. Se o debate político é omitido da ação humana ou tende para a “neutralidade”, a técnica se manifestará de forma assimilada, acrítica. Se o pensamento político está atrelado ao componente técnico, a técnica pode ser entendida como instrumento para a superação da alienação do indivíduo, afastando toda e qualquer ação da perspectiva tecnicista. Logo, pode-se entender que a técnica e a política assumem um caráter pedagógico na obra de Vitor Marinho em que o componente técnico sem o fundamento político recai sobre uma prática alienada e que o pensamento político sem a técnica não cumpre o papel da Educação Física na sociedade.

Retomando ao início, a análise da obra de Vitor Marinho faz-se necessária para entender o seu pensamento epistemológico. A escrita é a maneira pela qual alguns intelectuais se expressam e, mais que isso, intervém na sociedade, manifestando algumas questões relacionadas ao contexto histórico que estão inseridos. Como vimos em Gramsci (2001), os intelectuais orgânicos são possuidores de um conhecimento amplo, para além da especificidade de sua atividade. Nesse caso, a relação entre Vitor Marinho e a Educação Física não se limitou a relação “*professor x ensino*” ou “*professor x aluno*”, como é concebido na concepção tradicional em que o papel de um professor é “ensinar”. A relação de Vitor com a Educação Física ultrapassou os paradigmas tradicionais do ensino e de suas concepções fundantes – as perspectivas militar, eugenista, médica e higienista. A visão contestadora de Vitor Marinho – seja para as questões do ensino da

Educação Física ou para a função social que ela manifesta – o colocou na condição de intelectual orgânico da Educação Física brasileira.

A contribuição deixada por Vitor Marinho oferece elementos para pensar não somente a Educação Física, mas toda a Educação, a formação, o ensino e o homem, ou seja, toda a sociedade e os elementos que a compõe. Sua obra mostra isso. A organização temporal de suas produções permite essa afirmação. Ela explicita a consolidação do pensamento formado a partir de uma continuidade histórica e que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas, como Gramsci (2001) compreende a formação dos intelectuais. De *Educação Física Humanista* ao *O Esporte Pode Tudo* se observa um sujeito que não se refutou às suas questões, ao contrário, buscou radicalizar-se. Os anseios, as aspirações e as indagações, ponto de partida dos problemas estudados por Vitor ganharam concretude, manifestando o materialismo histórico-dialético em sua obra. O pensamento ingênuo, no qual Vieira Pinto (2005) se refere, desapareceu à medida que Vitor atrelou os determinantes históricos para pensar os fenômenos sociais, manifestando um pensamento crítico, dialético e materialista.

Conhecer a vida de Vitor Marinho pode possibilitar o aprofundamento na epistemologia de seu pensamento, além de mostrar a manifestação do pensamento humanista em outras áreas além dos livros que escreveu, como nas relações interpessoais, no campo familiar e no trabalho, entre outros espaços da sociedade. Desse modo, se torna possível verificar a gênese desse humanismo e como ele se difundiu ao longo da vida de Vitor. Para isso, um possível desdobramento desse estudo pode ser feito, no sentido de construir a biografia intelectual⁴⁰ de Vitor Marinho.

40 A apropriação dos acontecimentos da vida de um indivíduo pode servir como um importante balizador para a compreensão de suas ideias. É nesse sentido que encontramos a *biografia intelectual* como uma importante ferramenta nesse processo. Construir a biografia pode ser uma importante maneira para entender a perspectiva epistemológica do pensamento, pois através dela se torna possível resgatar alguns fatos históricos do sujeito, a fim de esclarecer determinadas questões sem que estejam encadeadas cronologicamente e nem buscando atinar sentido através de um único caminho. Segundo Dosse (2015), a biografia intelectual visa o estudo de filósofos, escritores e de homens de letras em geral, ou seja, aquele homem de ideias que se deixar ler pelo cotidiano ou por suas publicações. Há necessidade da vida e da obra serem tratadas em conjunto, mas em seus respectivos recorte, compreendendo o vínculo entre o pensar e o existir. Para o autor, a biografia intelectual “procura, sobretudo, compreender o outro e se permite principalmente avanços na ordem do conhecimento na medida do grau de intensidade na implicação do biógrafo” (p.374).

Em uma sociedade de supressão e cooptação dos intelectuais orgânicos, o pensamento epistemológico de Vitor Marinho mostra a trajetória de um intelectual que transitou entre diferentes correntes filosóficas do pensamento contemporâneo, porém, não deixando de lado a essência humanista de seu pensamento. Mostra a postura de um intelectual atuante que lutou contra os valores hegemônicos da sociedade vigente e a favor de uma sociedade sem classes, entendendo as mazelas causadas pelo capitalismo não apenas à esfera político-econômica, mas às próprias relações interpessoais que afastam a essência humanista dos indivíduos. Diante desse contexto, pode-se afirmar que: a essência do pensamento epistemológico de Vitor Marinho é humanista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Industria Cultural e Sociedade**.4ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

ALBUQUERQUE, L.R. A constituição histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia, Anais – PUCPR, outubro, 2009.

ANTUNES, Ricardo L. C. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e anegação do trabalho.São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARAUJO, M. P; SANTOS, D.R; SILVA, I..P. (Org). Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho. 1.ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013

AZEVEDO, Â. C. B. Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil: memória e documentos. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1999.

BARROS, S.M.A formação político professor e uma introdução à teoria da reprodução cultural no ensino formal. **Revista Solta a Voz**, v. 16, n. 2, 2005.

BETTI, M. Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação. Unijuí. 2009.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug.1999 .

CANIN, D.O. **Mídia massiva e legitimidade: a notoriedade das ONGs e temas sociais pelas lentes dos folhetins na Rede Globo**.In: Encontro Nacional de História da Mídia, Ouro Preto, 2013.

CARTA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/a-wikipedia-e-uma-ferramenta-de-ensino-eficaz/>

CASTELLANI FILHO, L.. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. (2010b) Prefácio. *In*: MARINHO; V. **O Esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORTIANO, M.L; ROMANOWSKI, J.P. As Pesquisas sobre Formação Política do Professor, 2007.

COSTA, G.C.Educação Física: Sobre o Modo Tecnista de Pensa. **IX EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**, 2011.

COSTA, L.C.A; NASCIMENTO, J.V.O ENSINO DA TÉCNICA E DA TÁTICA: NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS. **R. da Educação Física/UEM** Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004.

CUNHA, L. B. A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: primeiros apontamentos, 2014.

DAÓLIO, J. Educação Física Brasileira: Autores E Atores Da Década De 80. Campinas: s.n., 1997.

DAÓLIO, J. VELOZO, E. L.A TÉCNICA ESPORTIVA COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA DO ESPORTE. **PENSAR A PRÁTICA** 11/1: 9-16, jan./jul. 2008.

DARTIGUES, A. O que é a Fenomenologia. São Paulo: Centauro, 2005.

DESLAURIERS, J. P. & KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

DIAS, L. R. V.; MALINA, A; AZEVEDO, A. C. B. A CRIAÇÃO DO ARTIGO “VITOR MARINHO DE OLIVEIRA” E A CONCEPÇÃO DE NOTORIEDADE DA WIKIPEDIA. In: **XX CONBRACE. VII CONICE. Democracia e Emancipação**. Goiânia – GO, Set, 2017.

DIAS, L. R. V.; AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Formação Profissional e Formação Humana. In: Ângela C. B. Azevedo; André Malina. (Org.). **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Apontamentos Críticos**. 1ed.Campo Grande: Editora da UFMS, 2017, v. 1, p. 45-68.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? Campinas: **Caderno Cedes**, v.34, n. 94, p. 297-316, Set-Dez, 2014.

DOSSE, F. O Desafio Biográfico: Escrever uma Vida – 2. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

ENGELS, F.; Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Edição eletrônica RidendoCastigat Mores. 1876.

FISHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. V.2, n.4, 2005

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva, 2005.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira.v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROULX, L. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUHLMANN JR., M.. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 45, n. 158, p. 838-855, Dec. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400838&lng=en&nrm=iso>.accesson09Apr.2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/198053143597>.

LEONTIEV, A. N.: “O homem e a cultura”. In: Superación para profesores de psicología. 1ª. Ed. Habana (CUBA): Editorial Pueblo y Educación, Compilación de Dra. Josefina Lopez Hurtado (org.) e Lic. Berta Durna Gondar, 1975.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**– São Paulo : Cortez, 1994.

MALINA, A; AZEVEDO, A. C. B. O ESPORTE PODE TUDO: O LIVRO SÍNTESE DO INTELLECTUAL VITOR MARINHO. In: **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 1047-1051, out./dez. 2012.

MALINA, A; AZEVEDO, A. C. B. Prefácio à 2ª Edição. In: OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Shape, 2010.

MALINA, A. **Gramsci e a questão dos intelectuais**. Editora UFMS, 2016.

MARI, C. L. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: **Domingos Leite Lima**

Filho. (Org.). Trabalho e Formação Humana: o papel dos intelectuais e da educação. 1 ed. Curitiba: UFTPR, 2011, v.1, p. 65-84.

MARINHO, V. Consenso e Conflito, Educação Física Brasileira, 2ª ed. - Rio de Janeiro: Shape, 2005.

MARINHO; V. **O Esporte pode tudo.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, M. Z. *et al.* Cidadania e direitos dos jogadores de futebol na Democracia Corinthiana. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 3, p. 429-440, 2014.

MARX, K. O Capital: Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: 1978.

MARX, K. O Capital: Crítica da Economia Política: livro I, volume 1, O processo de produção do capital. 26ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. [Cap. 13: A maquinaria e a indústria moderna, pp. 7-68].

MARX, K; ENGLES, F. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MELO, V. A. de. História da educação física e do esporte no Brasil: panorama, perspectivas e propostas. **Revista Eletrônica de História no Brasil**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 12-31, maio, 1997.

MARINHO, V. A Educação Física não é um Fim em Si Mesma. *In*: **HOMENAGEM VITOR MARINHO -Revista Motriciência** - n. 31. p. 369-370, 2008.

MOURA, D.L; ANTUNES, M.M. Aprendizagem Técnica, Avaliação e Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 835-848, jul./set. 2014.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. 1992.

OLIVEIRA, V. M. Educação Física Humanista. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Shape, 2010.

OLIVEIRA, V.M. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 2008.

OLIVEIRA, V. M. Posfácio. *In*: OLIVEIRA, V.M. **O que é Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Educação física/ **Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA, M.F.R; PEIXOTO, E.M.M. Política de Formação de Professores: Desafios no Contexto da Crise Atual. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.216-224, mai.2009.

PIRES, A. C.A Função dos Intelectuais e o Papel da Escola na Organização da Cultura.*In*: **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n.47, p.349-362 Set.2012.

PIRES, A. G. M. G. VITOR MARINHO DE OLIVEIRA: UM MERGULHO NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA. *In*: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia** – Paraná. Out, 2009.

PRADO, V.M; MATTHIESEN, S. Q. Para além dos procedimentos técnicos: o atletismo em aulas de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.13 n.2 p.120-127, abr./jun. 2007.

RANGEL, M; PETRY, P; Educação política de professores: conceitos e Importância. **Revista Movimento**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 352 – 360, Maio/Ago. 2005.

RESENDE. H.G; SOARES, A.J.G; MOURA, D, L.Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.37-49, jan./mar. 2009.

RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a Prática**, v. 1, p. 47-58, 1998.

RODRIGUES, J. **Educação Politécnica**, 2011. Disponível em: >>><http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>

RODRIGUES, H.A; DARIDO, S.C. A Técnica Esportiva em Aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Revista Movimento**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 137-154, maio/agosto de 2008.

SAES, D. A. M. Educação e Socialismo. **Crítica Marxista** (Roma), n.18, p. 73-83, 2004.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. Rio de Janeiro, 2007.

SCHMIDT, L.L. A Política de Formação de Professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. **Ponto de Vista**, v.1, p.18-29, jul./dez. 1999.

SILVA, G.G; m Estudo sobre a Formação Política de Professores de Educação Física. Dissertação. Escola de Educação Física ESEF/ UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SILVA, G.G; MOLINA NETO, V. Um Estudo sobre a Formação Política de Professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 859-873, jul./set. 2012

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES JÚNIOR, N. E.O Professor Reflexivo e a Produção sobre Formação de Professores em Educação Física. **Revista Motrivivência** Ano XXII, Nº 35, P. 301-315 Dez./2010.

TREVISOL, M.G; NOVELLO, J.D. **Visibilidade midiática na pós-modernidade: reflexões acerca do papel da mídia na organização da estrutura social**. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 5, n. 1, p. 131, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. R. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.883-889, out./dez. 2009.

VIEIRA PINTO, Á. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1 vol. 2005.

VILAÇA, M. M; PALMA, A. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 467-484, 2013.

UNIVERSIDADEDESAOPAULO. Disponível em: <http://jornal.usp.br/universidade/usp-sedia-maratona-de-edicao-de-verbetes-na-wikipedia/>

WIKIPEDIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/>