



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

AMADOR CORDEIRO BATISTA FILHO

**AS DUAS CULTURAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Londrina
2018

AMADOR CORDEIRO BATISTA FILHO

**AS DUAS CULTURAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ademar Avelar de Almeida Junior

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Batista Filho, Amador Cordeiro.

As duas culturas da educação física escolar e suas repercussões na formação do professor / Amador Cordeiro Batista Filho. - Londrina, 2018.
362 f.

Orientador: Ademar Avelar de Almeida Junior.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Esportes, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Educação física escolar - Tese. 2. Educação física - Duas Culturas - Tese. 3. Formação de Professores - Tese. 4. Iluminismo, Romantismo - Tese. I. Almeida Junior, Ademar Avelar de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esportes. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

AMADOR CORDEIRO BATISTA FILHO

**AS DUAS CULTURAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Dr. Ademar Avelar de Almeida Junior (UEM/PR)

Dr^a Leoni Maria Padilha Henning (UEL/PR)

Dr. Carlos Herold Junior (UEM/PR)

Dr. Hécio Rossi Gonçalves (UEL/PR)

Dr. Juliano Casonatto (UNOPAR/PR)

Londrina, 25 de junho de 2018.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ATP	Trifosfato de Adenosina
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
ICG	Índice Geral de Cursos da Instituição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MET	Equivalentes Metabólicos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
USP	Universidade de São Paulo
UEL	Universidade Estadual de Londrina

Para minha família: Adilséia, Carla e Karen

AGRADECIMENTOS

Ao professor Ademar Avelar de Almeida Junior, que esteve presente em cada um dos parágrafos redigidos através de uma constante vigilância intelectual e também pela prontidão em aceitar o meu pedido de orientação e ainda por compartilhar os desafios dessa investigação.

Ao professor Marcelo Romanzini, coorientador dessa tese, por toda ajuda oferecida nos momentos mais cruciais.

Ao professor Dartagnan Pinto Guedes, pela sua contribuição à minha formação acadêmica e prontidão em sempre ajudar os professores da Educação Física Escolar, assim como na participação da banca de especialização, mestrado e inclusive de qualificação dessa tese.

À professora Leoni Maria Padilha Henning, por ter me acolhido no Grupo de Pesquisa Positivismo e Pragmatismo e suas Relações com a Educação, e pelos valiosos apontamentos que tanto contribuíram para tornar essa tese melhor.

Ao professor Carlos Herold Junior, pelas discussões que se mostraram valiosíssimas para a compreensão do verdadeiro significado das duas culturas no curso de licenciatura em Educação Física.

Ao professor Antônio Carlos Dourado, pelas conversas de incentivo e pelas sugestões preciosas que deu para o bom andamento do presente trabalho.

Aos professores Mauro Virgílio Gomes de Barros e José Cazuza de Farias Junior, por aceitarem prontamente o convite de participar como membros da banca de qualificação.

Aos membros da banca do exame final, professores Juliano Casonatto, Alex Silva Ribeiro e Jorge Both.

Ao professor Alvaro Emídio Ferreira, pelo impagável auxílio na revisão da língua portuguesa.

BATISTA FILHO, Amador Cordeiro. *As Duas Culturas da Educação Física Escolar e suas Repercussões na Formação do Professor*. 2018. 362 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina; Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a repercussão das duas culturas da Educação Física Escolar na formação do professor. Dentro desta perspectiva, a pesquisa bibliográfica se mostra de grande valia para a incursão sistemática, ampla e quase completa nos domínios das duas culturas que influenciam até hoje a formação dos professores do curso de licenciatura em Educação Física. Ora, em decorrência da abertura política, a comunidade acadêmica existente no país, durante o governo militar, passou a reclamar maior liberdade. Com isso, em todo o território nacional, o fluxo das ideias educacionais alterou-se de modo significativo. De tão sufocante foi a influência do marxismo sob o quadro dos professores, que terminou por fortalecer a dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais nutrida na Alemanha nos primeiros anos do século XX. Certamente, houve uma continuidade entre as tendências sociológicas que vinham se consolidando no campo da Educação e no espaço conquistado, desta feita, principalmente no movimento renovador da Educação Física Escolar. Em particular, escapou praticamente aos olhos dos vários membros do movimento renovador, o não reconhecimento da inserção do pensamento social na medicina. Na verdade, a falta de consenso, em torno da natureza e dos valores da Educação Física Escolar entre os professores atuantes na escola, tem comprometimento quase por completo a crescente reivindicação de muitos estudiosos pela difusão do conhecimento da área da Atividade Física ou do Exercício Físico. Na verdade, escapou a todos os estudiosos do movimento renovador a diferença crucial exibida entre o “saber que” e o “saber como” e que se mostrou tão útil aos teóricos cognitivos da psicologia educacional. Assim, o trabalho foi estruturado inicialmente (Capítulo I) em torno de uma proposta naturalista para a Educação Física Escolar. O ponto importante é que no estado atual da evolução da espécie humana, muitos comportamentos desenvolvidos e transmitidos às novas gerações acabaram deixando bilhões de pessoas doentes. O capítulo II, denominado “As duas culturas do curso de licenciatura em Educação Física”, tem a pretensão de apresentar os aspectos fundamentais da cultura iluminista e romântica norteiam a formação do professorado de Educação Física Escolar. A cultura iluminista toma o ser humano como parte da natureza e dá muita importância a ciência. Principalmente porque acolhe a Tradição Crítica consolidada nas antigas cidades da Jônia. Quanto à cultura romântica, tornou-se lugar comum na segunda metade do século XVIII na Alemanha. Ao ver dos românticos, a questão mais importante está diretamente associada às ações adequadas ao viver bem ou emancipação do mundo atual. O capítulo III apresenta as implicações gerais dessas duas culturas para o tipo de homem que a Educação Física Escolar espera formar. Destacam-se aí as correntes teóricas da filosofia educacional que encabeçam a formação do licenciado em Educação Física. Devido ao retrato romântico pintado pelos autores do movimento renovador, a oportunidade de uma Educação Física Escolar naturalista foi perdida. Nas considerações finais procurou-se sintetizar prioritariamente o desenvolvimento progressivo da cultura iluminista e a mudança na missão da universidade em face da infiltração dos radicais de esquerda nos cursos identificados com as humanidades e as ciências sociais.

Palavras-chave: Atividade Física, Duas Culturas, Educação Física Escolar, Formação de Professores, Iluminismo, Romantismo.

BATISTA FILHO, Amador Cordeiro. *The Two Cultures of School Physical Education and its Repercussions in Teacher Training*. 2018. 362 f. Thesis (PhD in Physical Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina; Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ABSTRACT

This project has the objective of analysing the repercussion of the two cultural part of the physical education teacher's training. By this perspective, the biographic research shows valuable importance to the systematic incursion in a broad and almost complete view of the two cultural domination that until today influences the teacher's formation of the undergraduate course of physical education. In consequence of open politics, the academic community existent in the country during the military dictation years proclaimed more liberty. Inside the national territory, the educational ideas changed significantly. So much influenced by Marxist ideas inside the teacher's community that ended up reinforcing the dichotomy between the natural and social science nourished by Germany first years of XX century. Certainly, there was a continuing sociological trend that was becoming consolidated in the education field and the acquired space, especially because of the renovator movement in physical school education. In particular, it practically escaped from the eyes of the many members of the renovating movement and the non-recognition of the social thoughts insertion in medicine field. Actually, the lack of consensus surrounds the nature and values of Physical Education in Schools among the based teachers has almost completely compromised the growing demand of many scholars for the dissemination of knowledge in the area of Physical Activity or Physical Exercise. In fact, it has escaped to all scholars of the renovating movements the crucial difference between "knowing" and "knowing how" has proved so useful to the cognitive theorists of educational psychology. Thus, the work was initially structured (Chapter I) around the naturalistic proposal for Physical Education in Schools. An important point is that the current state of human species evolution many behaviours developed and transmitted to new generations have left billions of people sick. Chapter II entitled "The Two Cultures of the Physical Education Undergraduate Course" has the pretension to present fundamental aspects of Enlightenment and Romantic culture that guide the formations of the Physical School Education teachers. The Enlightenment culture takes the human being as part of nature and gives much importance to science. Especially because englobe the Critical Tradition consolidated in the old cities of Ionia. As for the Romantic Culture, it becomes commonplace in Germany during the second half of XVIII Century. Chapter III introduced the general implications of this two cultures to the professionals the Physical School Education hopes to graduate. It stands out the current theories of educational philosophy that lead the formation of the graduate program in Physical Education. Due to the romantic portrait painted by the authors of the renovating movement, the opportunity for a naturalistic School Physical Education was lost. In the final considerations was tried to synthesize as a priority the progressive development of the Enlightenment culture and the mission change of the university because of the infiltration of the left radicals in the courses identified as the humanities and the social sciences.

Key words: Physical Activity, Two Cultures, School Physical Education, Teachers Formation, Enlightenment, Romanticism.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - O PONTO DE PARTIDA DA FORMULAÇÃO DE UMA TEORIA NATURALISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	51
1.1 O PAPEL DOS PROCESSOS COGNITIVOS NA PRODUÇÃO DO COMPORTAMENTO.....	68
1.2 O PESO DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA E CULTURAL NA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA	76
1.3 O PAPEL EVOLUTIVO DA ATIVIDADE FÍSICA	83
1.4 A ARTIFICIALIDADE DO AMBIENTE EXTRA-SOMÁTICO HUMANO E SEUS EFEITOS NO COMPORTAMENTO SAUDÁVEL	89
1.5 A QUESTÃO EM JOGO: DESCRIÇÃO VERSUS PRESCRIÇÃO.....	99
CAPÍTULO II - AS DUAS CULTURAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	109
2.1 A FORMAÇÃO DIFERENCIADA DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA....	111
2.2 DO DEBATE ACADÊMICO À BRIGA IDEOLÓGICA	116
2.3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENTRE AS LICENCIATURAS....	123
2.4. O PENSAMENTO MÉDICO SOCIAL	127
2.5 O CONFLITO ENTRE AS CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	133
2.6 OS PERIGOS DA CIÊNCIA NORMAL KUHNIANA	135
2.7 A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA À MODA SOCRÁTICA	141
2.8 A QUALIFICAÇÃO PARA O CÉTICISMO NA APRENDIZAGEM DO OFÍCIO DE CIENTISTA NAS CIÊNCIAS NATURAIS E NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	148
2.9 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90 E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	156
2.10 O DUALISMO ENTRE ESTRUTURA SOCIAL E AÇÃO INDIVIDUAL.....	157
2.11 O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL.....	161
2.12. LIBERAL, SIM. NEOLIBERAL, NÃO.	169

CAPÍTULO III - AS BASES FILOSÓFICAS ROMANTICAS DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	176
3.1 FILOSOFIA CONTINENTAL OU FRANCO-GERMÂNICA?	178
3.2 A DIREÇÃO GERAL TOMADA PELA FILOSOFIA ALEMÃ, DEPOIS DE KANT .	184
3.3 A DIALÉTICA HEGELIANA	195
3.4 OS XAMÃS TRAVESTIDOS DE FILÓSOFOS.....	211
3.5 AS TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS ROMANTICAS CONTEMPORÂNEAS	225
3.6 ENCANTAMENTO JÔNICO E XAMANISMO ALEMÃO NA DISPUTA SOBRE O CURRÍCULO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	231
3.7 AS VÁRIAS FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO E A DIVISÃO INSTAURADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	235
3.8 A DIVISÃO DA TEORIZAÇÃO SOBRE CURRÍCULO	245
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS	340

1. INTRODUÇÃO

Enquanto disciplina escolar, a Educação Física, embora possua uma trajetória devidamente caracterizada no nível superior e na educação básica, jamais se revelou de categoria semelhante às demais. Tudo isso, tem a ver com o formato de sua consolidação no sistema educacional. Em primeiro lugar, ao longo de toda a sua existência como disciplina escolar e curso do ensino superior brasileiro, A Educação Física guardou íntima relação com um status profissional secundário. No geral, isso ocorreu porque a preparação profissional não ia além da de um mero executor (TANI, 2011). Concebida nos termos de uma disciplina que privilegiava a “execução”, era destacada a falta de uma área de conhecimento, explicitamente, científica (MANOEL; CARVALHO, 2011). E mais, a falta de livros “didáticos” escritos por autores nacionais e internacionais (para consumo interno) na área, somada a perspectiva instrumental, de possuir um conteúdo somente técnico sobre o “como fazer”, além de uma formação de professor “superficial”, só serviu para agravar a situação.

Diante de tal cenário, tanto no curso superior como na escola, a absorção da Educação Física Escolar pelos professores dos outros cursos de licenciatura foi cheia de vicissitudes. Desnecessário dizer que, até hoje, o professor de Educação Física Escolar detém o estigma de profissional orientado para a prática. Por essas condições desfavoráveis, no processo de evolução, a Educação Física foi considerada pela maior parte dos professores da educação básica, uma disciplina de segunda categoria (ROCHA JUNIOR, 2005). Conforme o entendimento de Go Tani (2011, p. 46):

Como profissão, os professores de educação física têm sido considerados, muitas vezes, simples executores com baixo reconhecimento profissional e marginalizados pelos próprios colegas de outras disciplinas curriculares. Agora essa imagem que esses profissionais possuem não é fruto de mero acaso. Para compreendê-la melhor, basta verificar o curso de preparação profissional a que foram submetidos.

Obviamente, no momento em que as investigações em atividade física estão em plena expansão, não se pode falar do curso de licenciatura em Educação Física, sem tratar desses avanços. Contudo, desde logo, é importante frisar que, de certo modo, no Brasil, a partir da década de 1980, uma extensa produção de trabalhos sobre o tema, denominada em seguida de movimento renovador, monopolizará por inteiro o curso de licenciatura de Educação Física e dada a intervenção do professor, o plano escolar. Nesse sentido, apenas recentemente, a consagrada formação técnica que se limitou a fornecer ao professor de

Educação Física Escolar um “receituário” de diretivas relacionadas ao ensino de ginástica e do gesto esportivo foi colocado em questão.

O momento era propício. Em decorrência da abertura política, a comunidade acadêmica existente no país, durante o governo militar, passou a reclamar maior liberdade. Com isso, em todo o território nacional, o fluxo das ideias educacionais alterou-se de modo significativo. Para tanto, muito contribuiu a criação dos cursos de pós-graduação em várias áreas, durante a década de 1970 (GHIRALDELLI, 2003).

Na realidade, a partir das décadas de 1980 e 1990, a expansão do mundo acadêmico no Brasil auxiliou o crescimento vertiginoso da literatura marxista. No começo, de forma humilde e, depois, com bastante alarido em todas as ciências sociais. Isso fez com que se espalhasse também pelo campo da Educação. Para todos os efeitos, principalmente “no interior do chamado ‘pensamento progressista’, a referência é a *análise crítica* do sistema capitalista” (GADOTTI, 2001, p.8).

Também é importante realçar que nessa época, o campo da educação brasileira sofria forte influência da opção teórica do professor Dermeval Saviani (GARCIA, 1996). Dada a grande popularidade e a liderança de Saviani no meio educacional brasileiro, a corrente marxista foi amplamente aceita. Concomitantemente a isso, as velhas “ideias”, pontos de vistas, esquemas de pensamento ou referenciais teóricos vigentes foram atacados com vigor partidário. De tão sufocante foi a influência do marxismo sob o quadro dos professores, que terminou por fortalecer a dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais nutrida na Alemanha nos primeiros anos do século XX (GORMAN, 1979).

Na Educação Física Escolar, os partidários da vertente histórico-crítica, de Saviani, serviram-se dela como uma arma intelectual contra os adversários norteados pela cultura esportiva. É possível dizer que o propósito central do ideário dos “savianistas” era o de combater qualquer um que se apresentasse como um professor de “direita”. Mesmo que no espectro político a posição adotada fosse favorável à democracia (por exclusão, bastava não ser marxista).

Na Educação Física Escolar, o movimento progressista também se tornou reluzente e emblemático. O que foi fundamental para a configuração do conhecido movimento renovador na Educação Física Escolar. Por esse desdobramento, a adoção de um projeto político de esquerda na formação do professor gerou uma visão “militante” do profissional da Educação Física. Em outras palavras, a formação profissional do professor de Educação Física restrita a atividade esportiva começou a ser questionada. A confluência do ativismo político e da teoria social marxista em todo o projeto educacional do movimento

renovador que vinha se consolidando na Educação Física Escolar teve o efeito de “liquidar” o esporte da realidade escolar (KUNZ, 2014).

É importante ter sempre presente que nunca houve uma defesa convincente da preservação dos conteúdos esportivos na formação dos professores de Educação Física. Se considerada a preparação profissional que receberam, não é difícil entender a razão. Habitualmente, por faltar ferramentas de análise, a desconsideração pelo valor de um corpo teórico de conhecimento das ciências sociais muito colaborou para tal situação, mais ainda entre os menos inclinados para a filosofia. Dito de outro modo, a teorização que está na base do movimento renovador é, no essencial, a filosofia política marxista. E mais, o julgamento moral do capitalismo embutido por Marx na sua profecia histórica de que após a revolução apocalíptica o paraíso na Terra substituiria a brutalidade da sociedade capitalista, em termos inequívocos, era considerada uma verdade incontestável (POPPER, 1980). Em suma, o socialismo de Marx, identificado com a ciência econômica e histórica demonstrava que o futuro pertencia à classe universal dos trabalhadores.

A disputa pela hegemonia da Educação Física Escolar em todo o território nacional acompanhou propriamente a moda acadêmica configurada na arena educacional da década de 1980. As críticas ao esporte partilhavam das pressuposições filosóficas provenientes do marxismo de Saviani que começavam a atravessar os cursos de licenciatura em âmbito nacional. Essa crítica é bem exemplificada no conhecido texto de Valter Bracht “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista” (BRACHT, 1987). Nesse cenário, marcado pela difusão dos fundamentos filosóficos a respeito do fenômeno educacional e com origem marxista no meio universitário, tornou-se atrativo aos vários estudiosos formados no exterior e de regresso ao país, debruçarem-se sobre a dominação e exploração de classe típicas da sociedade capitalista. É o que revela Bracht na seguinte passagem:

Precisamos entender que as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do processo de socialização no esporte, estão relacionados com sistemas de significados e valores amplos, que se estendem para além da situação imediata dos esporte... Nessa medida, não é difícil, numa rápida análise, identificar valores e elementos da ideologia burguesa. No esporte desenvolve-se ideias ou valores que levam ao conformismo, como é o respeito às regras (BRACHT, 1987, p.184).

O empenho do movimento renovador não era somente para denunciar as injustiças e desigualdades da sociedade capitalista, mas lutar por uma nova ordem social. E isso implicava em garantir a possibilidade de uma mudança social profunda. É claro que ao tomarem as contribuições da obra de Karl Marx, a expectativa manifestada era a implantação

no Brasil do socialismo que já evidenciava algumas dificuldades na União Soviética (LOMBARDI; SAVIANI, 2011). Ancorados na filosofia da educação de Saviani, a “liberdade” seria alcançada por meio do desenvolvimento das forças econômicas ao invés do Estado de direito. A grande confiança nas “verdades reveladas” por Marx se manifestou na discriminação de qualquer opositor de conservador, entre eles, Go Tani, por sua perspectiva desenvolvimentista (FERNANDEZ VAZ, 2014). Tani oferece uma bela descrição da situação:

Interessante observar que esses acadêmicos faziam unissonamente uma crítica contundente à hegemonia instalada, mas na realidade estavam à sua busca, de forma velada e não explícita. Criticavam a abordagem hegemonia centrada no esporte e aptidão física, mas desejava no fundo estar no lugar... Essa busca da hegemonia implicava combater implacavelmente toda e qualquer abordagem que não se alinhasse com a do pesquisador ou estudioso no plano ideológico e político. Todos os meios se justificavam para esse fim. Para recrutar os combatentes, o alvo predileto eram os alunos de graduação. Eventos deveriam ser organizados para disseminar essa crítica a outras abordagens e ressaltar as pretensas virtudes da sua: cursos, palestras, encontros, congressos. Entidades necessitavam ser mobilizadas ou criadas para tornar essa disseminação mais organizada. O Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) seria a joia da coroa, a sua revista, o instrumento privilegiado para esse fim. Resenhas de outras abordagens deveriam ser nelas publicadas com o objetivo precípuo de apontar ‘falhas’ e ‘limitações’ não de fundo acadêmico-científico, mas decorrentes do não alinhamento com a postura ideológica e político-partidária dos seus autores. Em suma, as abordagens’ concorrentes deveriam ser combatidas o melhor estilo das lutas político-partidárias e ideológicas travadas em outras instituições e segmentos da sociedade (TANI, 2011, p.414-415).

Para resumir, como todas as ideias teriam raízes na sociedade, as críticas hostis ao marxismo são denunciadas nos termos de interesse de classe. Essa dependência sociológica do conhecimento propriamente dito evoca o que é comumente rotulado de sociologismo. A razão disso é uma só: o das opiniões nascerem de um certo ambiente social. Por conta de tal linearidade entre os conteúdos da mente humana e o meio social, na filosofia, sugere uma posição determinista. Trata-se, sem dúvida, de um determinismo social. A respeito dessa estratégia de restringir as críticas cunhadas pelos rivais, socialmente condicionadas, é importante ressaltar a judiciosa observação de Karl R. Popper em que

os marxistas... estão acostumados a explicar o desacordo de um oponente pelo viés de classe, enquanto os sociólogos do conhecimento fazem a mesma coisa com a ideologia total. Esses métodos são fáceis de manejar e, além disso, propiciam diversão para aqueles que os manejam. É claro, porém, que destroem a base de uma discussão racional e, em última instância, levam necessariamente ao anti-racionalismo e ao misticismo (POPPER, 1980, p.170-171).

Na verdade, essa estratégia superficialmente sedutora serviu apenas para o marxismo ser tomado como dogma ou verdade incontestável. Sem entrar em grandes

polêmicas, de fato, muitos sociólogos julgam saber mais do que os psicólogos quanto à capacidade do “agente” individual de fazer escolhas e de agir. Não constitui uma surpresa, o dualismo entre estrutura social e ação individual e que, tradicionalmente, aparece na literatura especializada da sociologia e da sociologia da educação sequer provocar qualquer esboço de reflexão nas diferentes tendências no movimento renovador da Educação Física Escolar. A vida mental de uma pessoa é vista nos termos de algo determinado socialmente (HAECHT, 2008).

Certamente, houve uma continuidade entre as tendências sociológicas que vinham se consolidando no campo da Educação e no espaço conquistado, desta feita, principalmente no movimento renovador da Educação Física Escolar. Na medida em que são adotadas as ideias sociológicas e antropológicas, nada resta dos processos mentais e da interação com o corpo físico. O movimento renovador confunde assim, não somente a mente da pessoa com seu corpo, mas com a cultura “observada” à sua volta. Por ora, é importante assinalar a distinção do corpo-mente feita entre um grande número de psicólogos, é até certo ponto arbitrariamente descuidada. Talvez, por admitirem acriticamente o monismo materialista cultivado por Vladimir I. Ulianov, conhecido pelo pseudônimo de Lênin. No monismo materialista, a mente, a consciência ou processos cognitivos são identificados a certas atividades que ocorrem no cérebro do indivíduo (SEARLE, 2006). Ao mesmo tempo, por deixarem pouco espaço para as ações criativas dos indivíduos, acabam por desconsiderar o mentalismo para cair no sociologismo.

Seja como for, os exageros nas formulações e julgamentos do movimento renovador dirigidos aos professores que ensinavam esportes cumpriu o objetivo “de encaminhar a Educação Física Escolar para a área das ciências sociais”. A partir de tudo isso, fica evidente a forma com que tal geração de professores foi encarada. A censura repetida inúmeras vezes era a de serem absurdamente tecnicistas. Designação tanto quanto pejorativa, mas pouco elucidativa. Em si mesmo, onde quer que se realize, o esporte compreende questões técnicas. Por outro lado, os professores formados para atuar com o esporte nas escolas eram em geral atletas ou ex-atletas. Ora, ainda a esse respeito, cabe lembrar que apenas muito recentemente, a formação do professor de Educação Física pautou-se sobre as questões de ensino. Simplesmente, até então, ele nunca havia sentido de forma extremamente forte a necessidade de aprender a ensinar. Durante décadas, faltou ao professor de educação física uma formação que o levasse a aprender a ensinar. Na verdade, a tradição militar e esportiva pouco tinha a ver com a prática de ensino. Nesse contexto, o ataque ao enfoque prático prescritivo, normativo ou instrumental da formação do professor de Educação Física

foi indevidamente direcionado na década de 1980, pois as técnicas de ensino, dado a experiência esportiva, mantiveram-se a sombra dos conhecimentos produzidos no campo da Educação. Dessa forma, na década de 1980, o cenário educacional brasileiro era marcado pela propagação das tendências educacionais progressistas, em especial, da chamada “pedagogia histórico-crítica” de Saviani. O que no mercado linguístico da área da Educação deu ensejo ao significado pejorativo do termo “tecnicista” para os professores preocupados, etapa após etapa, no decorrer do processo ensino-aprendizagem com a eficiência de suas ações (CUNHA, 1995). Em breve síntese, Elenor Kunz rememora as mudanças por que passava a área nesses anos,

eis que no final da década de 80 começam a surgir no meio profissional da educação física os críticos. Ou seja, profissionais que formados em seus cursos de pós-graduação em áreas humanas e sociais, começaram a questionar a escola, a educação e também, é claro a educação física. E, como já foi afirmado, o esporte foi o alvo preferido desta crítica. Então, pode-se imaginar a confusão que causou. Do esporte como conteúdo preferido, como uma ‘evidência inquestionável’ no contexto escolar da educação física, para um conteúdo que aliena, que é injusto, que exclui, e tantas outras mazelas. A vida do ‘críticos’, não foi fácil nesse período. Houve forte tendência de segregação profissional: os ‘tecnicistas versus os pedagogistas’” (KUNZ, 2014, p. 88).

Na Educação Física Escolar, conforme alerta Kunz, houve certa confusão, porém, ela reporta, antes, a burocratização do “ofício” de professor. Inegavelmente, a burocratização também teve efeitos negativos na Educação Física Escolar. Por outro lado, a redução do amplo espectro de ações do professor a mera planificação das aulas ainda é predominante nas escolas de hoje. Burocratização que se aliou à teorização sociológica do movimento renovador. A falta de eficiência é suficiente para abalar o “discurso” dos efeitos exercidos pelo tecnicismo ao conjunto dos professores. Certamente, contar essa história das implicações da burocratização na área da Educação vai requerer uma investigação que está ainda para ser feita.

Tanto é assim que mais recentemente, com a repercussão do computador ou das tecnologias da informação no mercado mundial globalizado, aconteceu de o exercício profissional do professor acabar se aproximando do sistema econômico. O que foi logo designado de neotecnicismo (LIBÂNEO, 2005). É preciso fazer a ressalva de que, o critério nessa classificação de neotecnicismo, novamente, nutre-se do economicismo de Marx, o qual afirma que a estrutura social é um produto da infraestrutura material dos seres humanos ou forças do mercado.

Em suma, tudo indica que é o economicismo inspirado no mais estrito

espírito marxista que consagrou o uso da expressão “educação tecnicista”. Trata-se de uma terminologia empregada com a clara intenção de relacionar a dependência integral do Brasil a dos Estados Unidos da América. No Brasil, isso ocorreu propriamente durante o final da ditadura militar. Há pouco mais 20 anos, o “guru” da administração Peter Drucker falava de demonização da obra de Frederic W. Taylor (um dos primeiros estudiosos da área), feita pelos sindicatos americanos (DRUCKER, 2001). Em consequência disso, fez com que a aplicação da administração científica de Taylor para melhorar a eficiência das empresas fosse manchada. A pecha de que desprezava os trabalhadores gerou hostilidade na esfera das organizações e a análise da técnica como meio de exploração, dominação e manipulação.

Essas questões estão longe de ser apenas retórica ou acadêmica. No contexto da Educação Física Escolar, pressupostos não refletidos ou reformulados de outros autores, em última instância, foram usados para desencorajar qualquer relação do curso de licenciatura em Educação Física com o conhecimento relacionado à atividade física. Não é por acaso que no frígido dos ovos, toda a geração de intelectuais e acadêmicos da área da Educação Física Escolar identificados com o movimento renovador usaram desde o início argumentos equivalentes aos convocados na oposição aos professores tecnicistas. A ênfase se fez novamente na falta de compromisso político dos pesquisadores da atividade física. Todo esforço feito no campo da Atividade Física estaria, pois, ancorado na perspectiva política conservadora. De tal maneira que os avanços feitos na produção de conhecimento sobre atividade física na pós-graduação brasileira adentrou muito modestamente na formação do professor de Educação Física.

A suposição reiterada sem parar é o da investigação sobre atividade física continuar atrelada à velha e superada tradição positivista. Contudo, parece que esse positivismo só existe para seus críticos (CUPANI, 1985). Em face do predomínio da contenda epistemológica travada nas ciências sociais sobre a neutralidade do conhecimento científico, o modelo das ciências naturais é amplamente rejeitado. Consequentemente, a articulação do conhecimento produzido na pós-graduação com respeito à atividade física e à atividade do professor em sala de aula teve, no curso de licenciatura em Educação Física e nas escolas, um destino semelhante ao do esporte.

Uma vez assinalados as limitações da Educação Física como disciplina escolar, cabia pensar em um projeto alternativo. Com o auxílio do referencial teórico histórico-crítico de Saviani, os currículos passam a incorporar o tema da cultura. Por esse motivo, aparece a expressão “cultura corporal”, o que foi facilitado com a publicação do livro “*Metodologia do ensino de Educação Física*” em 1992. A partir daí, pela vasta receptividade

que obtiveram no país, a perspectiva teórica do movimento renovador conseguiu adentrar ao espaço oficial da Educação Física Escolar. É claro que não sem manifestação contrária de muitos professores da educação básica.

Todavia, mesmo com muitos professores da educação básica não se sentindo à vontade para aderir à proposta então identificada com o “coletivo de autores”, ela foi progressivamente disseminada (BACZINSKI, 2011). Reunidos em torno de seis pessoas, o coletivo de autores tem por referência o engajamento político. Isso significa dizer que o grupo era composto de uma fração significativa dos autores posteriormente relacionados ao denominado movimento renovador da Educação Física Escolar (VAZ, 2014).

Em particular, escapou praticamente aos olhos dos vários membros do movimento renovador, o não reconhecimento da inserção do pensamento social na medicina. Talvez, devido à constante oposição do movimento renovador, a ligação entre atividade física e saúde, fez com que permitisse a entrada da proposta da promoção da saúde no interior do modelo predominante da medicina que menosprezava as raízes socioeconômicas dos problemas de saúde (PELICIONI; MIALHE, 2015). Por meio da afirmação da instância da saúde pública, no sentido de intervenções voltadas para a articulação de ações dos seus profissionais de alcance coletivo, incorporou uma visão positiva de saúde.

Trata-se, portanto, de uma tentativa que procura transcender a medicina tradicional por contemplar a guinada para abordagens teóricas cuja opção é inteiramente sociológica e política. Em linhas gerais, a medicina, como em tantas outras áreas, também trouxe à tona certa profusão de abordagens teóricas emanadas das ciências sociais. Esta é a característica marcante da proposta da promoção da saúde na área de Saúde Pública.

Nesse terreno da saúde pública, situa-se a ideia de campo do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ora, grande parte do trabalho de Bourdieu é inspirada nos autores marxistas. Nesse contexto, a saúde como um campo constituiria uma realidade social (ou espaço de vida social ou prática social) e cujo funcionamento é fruto de dissimuladas relações de poder (HAECHT, 2008). De maneira bastante sintética nas questões da saúde, perpassariam determinantes sociais, os quais podem ser resumidos da seguinte forma: as múltiplas interações sociais existentes no campo da saúde, de forma geral, estariam estruturadas com base no exercício do poder de alguns agentes sobre outros. Também o conhecimento científico aí produzido teria menos a ver com a “objetividade”, e sim, mais com luta entre autoridades que detêm um “capital intelectual” ou força política para se perpetuar arbitrariamente (RABELLO, 2010). A arbitrariedade aparece na forma de violência simbólica que pela imposição produziria um consenso temporário na comunidade científica.

Quando se trata de incorporar as ações de saúde, esse enfoque é contra hegemônico, pois, é contrário a concentração da medicina na prevenção de doenças. Portanto, a promoção da saúde aponta para o lado positivo da saúde. É preciso acrescentar ainda que a proposta da promoção saúde no espaço da saúde pública tem no processo educacional um pilar fundamental. Esse papel atribuído à transmissão do conhecimento aparece estrategicamente associado ao que passou a ser reconhecido e denominado como “educação para a saúde” (PELICIONI; MIALHE, 2015). Algo, talvez, semelhante ao que pensa Dartagnan P. Guedes ao relacionar a Educação Física Escolar com a educação para a saúde (GUEDES, 2010). Seja como for, na área da Saúde Pública, a proposta da promoção da saúde considera, desde o início, algo de imprescindível o componente educacional.

Por sua vez, escapou a todos os estudiosos da Educação Física Escolar a situação relativamente nova da saúde pública no Brasil. Nenhum membro do movimento renovador e que desempenhou papel relevante na reelaboração dos rumos da Educação Física Escolar faz referência a algum aspecto dessa proposta. Portanto, é possível dizer que o movimento renovador não acompanhou a moldura fundamental da reflexão da promoção da saúde e que passou a reunir em seu bojo várias teorias de pendor sociológico e, logicamente, de esquerda.

Neste ponto, vale a pena explorar um a questão da “crise” peculiar que atingiu a Educação Física Escolar a partir da instauração do movimento renovador. Crise que tem implicações de ordem teórica e prática importante. Com efeito, por conta dela, a descaracterização da disciplina na escola tornou-se ainda maior. Afinal, a discussão sobre a esfera propriamente política do ensino de Educação Física nas escolas teve o efeito negativo de diluir o conteúdo tradicional em áreas estranhas ao seu objeto. E mais, em virtude das propostas curriculares implantadas recentemente imporem à revelia dos professores que têm os pés na escola um conteúdo “linguístico”, acabou por eliminar qualquer alternativa contrária nesses anos.

Para falar a verdade, a teorização sociológica de cunho marxista ocorreu sem se dar conta do real valor da produção de conhecimento sobre as atividades físicas direcionadas a promoção da saúde para a Educação Física Escolar. A maneira como o movimento renovador relaciona o conhecimento sobre atividade física e saúde é, a primeira vista, bastante simplista. Isto se deve principalmente a vinculação entre aptidão física e o ensino do esporte nas escolas ou a uma reedição da visão biológica, higienista ou fisiológica do corpo (BRACHT, 2010). Há uma década, Suraya C. Darido e Irene C. A. Rangel assinalavam com rigor que

A abordagem da saúde renovada tem por paradigma a aptidão física relacionada à saúde e por objetivos: informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios. Embora seus pressupostos e finalidades sejam semelhantes ao modelo biológico higienista, que promovia a saúde por meio de atividades nas aulas de educação física, alguns aspectos distinguem esta proposição mais recente, conferindo-lhe um caráter renovador (DARIDO; RANGEL, 2005, p.16).

Certamente, não é por acaso que os conteúdos articulados com a promoção da saúde tenham sido descartados pelos integrantes do movimento renovador e de seus seguidores mais fiéis. Entretanto, é bom ter em mente que a proposta da promoção da saúde representa um enorme avanço quanto à definição do velho problema do conteúdo a ser ensinado pelos professores de Educação Física nas escolas. Nunca a Educação Física Escolar esteve em uma situação tão favorável à conquista da legitimidade por conta do impacto que esse conhecimento pode provocar na vida dos alunos. Porém, a resistência no curso de licenciatura, as contribuições alcançadas mediante estimulantes trabalhos que destacam a importância da atividade física fizeram com que permanecessem distantes da literatura especializada da área educacional e dos cursos de formação de professores.

Com certeza, o ataque particularmente desagradável que o ponto de vista da promoção da saúde tem recebido dos integrantes do movimento renovador está ligado a suposição de que a cultura é independente da biologia. O problema situa-se justamente aí: o da visão do homem que evolui no contexto do mundo natural ou contra o pano de fundo da evolução cultural. Na realidade, a “desnaturalização” provocada pelo movimento renovador na Educação Física Escolar fez com que fosse priorizado o conteúdo definido como cultura corporal (jogo, dança, luta, ginástica, esporte ou qualquer outra manifestação cultural ligada ao corpo). Com isso, o “saber fazer” tradicionalmente vinculado a origem da Educação Física na escola, dá lugar ao saber declarativo ou “discursivo”. Ora, se, tomado como partida a obra de John Locke, o autor que pela primeira vez usou a expressão “educação física”, esta nasce vinculada ao fomento de algumas reflexões necessariamente ligadas aos benefícios da atividade física regular para a saúde (NEGRÃO, 2008). Mais explicitamente, para o movimento renovador, a disciplina de Educação Física na escola comporia com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Informática, a área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em linhas gerais, a disciplina de Educação Física na escola não teria a oferecer qualquer contribuição efetiva à área ao levar os estudantes a adotarem comportamentos saudáveis tanto quanto for possível. Simplesmente porque a preocupação essencial estaria agora associada às manifestações culturais do corpo.

Em relação ao conteúdo de que se trata a Educação Física Escolar, diante do

contexto que marca a sua origem histórica, é bom esclarecer, que está exclusivamente voltado para a prática. Assim, mesmo que o conteúdo tenha variado muito de uma época para outra, como a ginástica, jogos no passado e esporte no presente, a Educação Física Escolar sempre tomou como referência a aquisição de conhecimentos alinhados com a categoria do “saber fazer”. O filósofo Gilbert Ryle foi o primeiro a chamar a atenção para a diferença crucial exibida entre o “saber que” e o “saber como”. O “saber que” pode ser tratado nos termos de conhecimento baseado em palavras (e imagens) enquanto o “saber como” assinala ao conhecimento específico de uma ação (POSNER, 1980). Certamente, ambos se resumem na diferença que acompanha as fronteiras entre o pensar e o fazer. Assim, o conteúdo tangível da Educação Física como disciplina escolar é fundamentalmente prático.

Esta foi a reflexão feita por Mike McNamee (2008) ao indagar sobre a natureza e os valores da Educação Física. Muito mais do que a pergunta repetida muitas vezes sobre o seu caráter acadêmico, McNamee busca determinar o tipo de conhecimento tratado nesta disciplina em questão. Contra a doutrina oficial resultante dos filósofos analíticos da educação britânicos, esse autor dá um passo definitivo na direção em que Ryle empenha em encarcerar. No que concerne a Educação Física, o conhecimento ou “saber” específico presente nos conteúdos ensinados seria o do matiz propriamente delimitado por Ryle, o do “saber como” (McNAMEE, 2008).

De um modo geral, o “saber como” consiste em maneiras de fazer as coisas. Razão da expressão “saber como” pode ser entendido na mesma linha que o “saber fazer”. Levado a últimas consequências, enquanto conteúdo a ser ensinado nas aulas de na Educação Física Escolar, esse fazer é parte dos que são classificados como procedimental. O caráter procedimental do conhecimento da Educação Física Escolar implica em assentá-lo na epistemologia da prática. Nessa perspectiva, a atividade física não pode ser compreendida senão como prática. Portanto, no contexto do ensino da atividade física, evidentemente, tem de haver ao longo do processo ensino-aprendizagem, a inserção do aluno em experiências práticas. Esta inserção é importante por possibilitar um salto para além do conhecimento cognitivo ou declarativo ou mais propriamente, o descortinar dos conhecimentos que norteiam a prática. Afinal, não se pode aprender a fazer atividade física ou exercício físico através da leitura ou do conhecimento declarado em palavras. É preciso que as pessoas pratiquem ou experimentem as sensações cinestésicas dos músculos. Fator esse que pode influenciar decisivamente na aderência das pessoas a comportamentos saudáveis como o da prática de exercícios físicos.

No entanto, com o aparecimento do movimento renovador da Educação

Física Escolar, essa diferença foi invertida. A finalidade diretamente relacionada a promoção da saúde é desfavorecida em favor do “discurso sobre o corpo”. Dessa forma, mais do que ensinar os alunos a fazerem atividade física para melhorar os níveis de saúde, há finalidade, de transformar a realidade social.

A par disso, importa considerar a discussão em torno do conteúdo peculiar da Educação Física e a ser oficialmente ensinado na escola no amplo território da Europa. Aliás, com relação às reformas curriculares e na legislação educacional testemunhadas em muitos países da Europa, Ken Hardman e Joe Marshal (2008) também destacam o impacto insignificante que tiveram na área da Educação Física Escolar. Por exemplo, na Inglaterra, ao longo da década de 1990, vários estudos realizados sobre o ensino de Educação Física e outros temas, como os efeitos da reforma curricular e da legislação educacional mostram que os professores permaneceram indiferentes a esses eventos (CAPEL, 2008). Não é casual, pois esses especialistas consideram que o *status* inferior à Educação Física Escolar ocupa entre as disciplinas de níveis Fundamental e Médio em vários países do globo. De fato, a dificuldade é real e vem acompanhada da carência de material, redução de carga-horária, entre outras. É o que Green e Hardman constaram num estudo interdisciplinar publicado em 2005, em que foram congregados especialistas de campos, como o da Filosofia, da Sociologia e da Educação sobre o estado atual da Educação Física Escolar em vários continentes do mundo (GREEN; HARDMAN, 2008). Em particular, aquele estudo identificou dificuldades na delimitação do conteúdo, na qualidade dos currículos e na formação do professor.

O fato que vale a pena destacar no confronto de concepções alternativas da Educação Física Escolar é que além da falta de sintonia com a onda de reformas educacionais estabelecidas em âmbito internacional e nacional, no que se refere ao conteúdo a ser ensinado, a sua delimitação ainda está para acontecer. Desafortunadamente, a recorrente atuação prática de seus profissionais e a parca tradição filosófica da área da Educação Física Escolar têm impedido que o problema assumisse qualquer lugar nos foros educacionais da categoria. Daí, o grande mérito do trabalho de McNamee foi o de abordar esse tema sobre a natureza e os valores da Educação Física no Reino Unido. Na verdade, a falta de consenso, em torno da natureza e dos valores da Educação Física Escolar entre os professores atuantes na escola, tem comprometido quase por completo a crescente reivindicação de muitos estudiosos pela difusão do conhecimento da área da Atividade Física ou do Exercício Físico. Devido às opções por jogos, brincadeiras e danças e do peso desproporcional dado esporte, acabam por receber a atenção principal do professor de Educação Física Escolar em detrimento do conhecimento forjado recentemente sobre atividade física integrada ou articulada na

aprendizagem dos alunos (HARRIS, 2008).

A pequena digressão a respeito da natureza do conhecimento da Educação Física Escolar em questão é significativa por mostrar a fragilidade envolvida em uma das temáticas que mais frequentemente tem escapado as discussões sobre o conteúdo a ser ensinado pelos professores. Além do que, a educação vem sendo atribuída a uma importância mundial. É que pode ser atestado inclusive na importância que o movimento renovador dá a essa temática. No campo da Saúde Pública, as questões educacionais mobilizam o compromisso com a proposta da promoção da saúde. Contudo, enquanto os profissionais da saúde pública fustigam os médicos para enfatizarem a relação entre educação e saúde, o movimento renovador mantém-se prezo no amplo esforço de repudiar a proposta da promoção da saúde no âmbito da Educação Física Escolar. Esse descompasso é deveras interessante dado o ideário político comum. Ambos os grupos de profissionais e de estudiosos são inspirados em um pensamento educacional “progressista”. Porém, em consonância com o exposto, não há como eximir a contradição aos questionamentos do movimento renovador a respeito do conhecimento sobre atividade física. Afinal, os profissionais do setor da saúde pública adotam um enfoque socioeconômico e político semelhante ao evocado pelo movimento renovador. No entanto, embora costume reunir os mesmos pensadores da sociologia, um grupo aceita a importância da educação para a saúde, como alternativa progressista enquanto o outro nega por carecer de uma “dimensão política”. Isso remete à situação irremediável de não se poder aceitar as duas ao mesmo tempo por mais semelhantes que sejam em torno do compromisso com a contestação da ordem social vigente.

Por conseguinte, escapou a todos os estudiosos do movimento renovador a situação relativamente nova da saúde pública no Brasil. Nenhum dos seus membros que desempenhou papel relevante na reelaboração dos rumos da Educação Física Escolar faz referência a algum aspecto de tal proposta. Portanto, é possível dizer que o movimento renovador não acompanhou a moldura fundamental da reflexão da promoção da saúde e que passou a reunir em seu bojo várias teorias de pendor sociológico e logicamente de esquerda.

Outro ponto a merecer atenção é de que na base da formulação teórica da proposta da promoção da saúde desenvolvida na área da Saúde Pública são encontradas duas abordagens: a holista, organísmica ou coletivista e a individualista, da ação ou da agência. Nesse contexto, independentemente das diferenças entre as duas abordagens, as discussões estão relacionadas com o arcabouço filosófico adotado, o que muitas vezes tem escapado aos estudiosos da Educação Física Escolar. Obviamente, a referência à filosofia da educação é só o começo. Afinal, para a compressão do que está incluso na proposta da promoção da saúde,

ainda é necessário lidar com a literatura procedente da filosofia política. Na argumentação de Luciana S. Rabello sobre essa problemática fica evidente que

A promoção da saúde é um empreendimento político enraizado nas preferências e preconceitos humanos, sendo esta a primeira razão pela qual deveriam ser desenvolvidas teorias sobre ela, pois seus objetivos e métodos sempre preconcebidos, são sempre contestáveis e, portanto, sempre requerem justificativas, e ainda que corretos devem parecer corretos. A segunda razão por que desenvolver uma tradição filosófica é ser a promoção da saúde frequentemente exercida sem a permissão (e muitas vezes sem até o conhecimento) dos que recebem suas ações. A terceira razão é para fazê-la explícita, para fazê-la um empreendimento propriamente público e para expô-la a um debate amplo e informado... Em quarto lugar, a promoção da saúde deveria melhorar substancialmente sua base teórica por razões internas. Na ausência de teorias pensadas sobre seus propósitos os profissionais podem encontrar somente acordos superficiais sobre a política pública. Sem uma teoria de respaldo para permitir comparações analíticas da efetividade, da política e da ética das várias formas de exercício, a defesa da promoção da saúde fica muito pessoal (RABELLO, 2010, p.79).

Essas considerações gerais denunciam a polêmica acirrada que pouco a pouco assolou o campo da Saúde Pública. A suscetibilidade do indivíduo a doenças a partir de agentes infecciosos, tal como defendiam os estudiosos da abordagem biomédica parecia limitada diante dos fatores associados ao meio ambiente e aos modos de vida das pessoas conforme passaram a defender os epidemiologistas (FARINATTI; FERREIRA, 2006). De tal maneira que, pouco a pouco, a Saúde Pública introduz e passa a reivindicar a abordagem da promoção da saúde contra a oficialmente reconhecida de prevenção de doença. Em certa medida, o dogma da definição de saúde como ausência de doença sofreu drástica mudança. A saúde já não era mais vista como ausência de doença, mas como um completo estado de bem-estar físico, mental e social. Em outras palavras, o horizonte da comunidade médica começava a mudar e parcialmente, a se enraizar em uma teorização sociológica.

Em síntese, historicamente, o campo da Saúde recebeu a influência de duas correntes de pensamento e levada a cabo por diferentes estudiosos. De modo que é possível caracterizar também no movimento da promoção da saúde uma linha próxima da preocupação com o indivíduo, e outra, filiada a um ideário político da transformação radical da sociedade.

O debate permanece e conduz a uma dicotomia entre a prioridade em torno do esclarecimento, da educação, do desenvolvimento do senso crítico, no sentido dos indivíduos pensarem os problemas segundo as próprias necessidades e expectativas ou, em contraposição, levando ao emponderamento (*empowerment*) do indivíduo e da coletividade (FERREIRA, 2010). O princípio incorporado ao emponderamento é o de “conscientizar” os grupos sociais minoritários dos meios de lutar pelos seus direitos.

No fundo, ao longo dos anos, o movimento da promoção da saúde esteve,

em última instância, alicerçado em pressupostos filosóficos políticos distintos. Dada à relação dos estudiosos e profissionais da atividade física com esses pressupostos, conscientes disso ou não, inevitavelmente, faltou tratá-los em toda a sua complexidade. No conjunto, um grupo, põe ênfase explícita na transformação da sociedade e o outro segue o norte na dimensão das oportunidades compartilhadas pelo indivíduo no Estado de direito. Por essa linha de raciocínio, o primeiro grupo assume o “grito de guerra” comunista ou socialista no seu ataque a ordem social vigente. O segundo grupo, sustenta o ideal de liberdade do Estado de direito. Razão dos escritos teóricos dos autores da promoção da saúde “liberais” destacarem a mudança de mentalidade, a liberdade de escolha e o fomento de reformas sociais por via democrática. Enquanto é particularmente significativo dos pertencentes à categoria dos socialistas a ambição de mudar de forma profunda o mundo, pois só assim, acabariam com as injustiças sociais causadoras das doenças (BAGRICHEVSKY; PALMA, ESTEVÃO, 2003).

A suspeita em relação aos governos democráticos está por trás das tentativas radicais de transformar o mundo em larga escala. Uma das consequências é o julgamento de que nas democracias existem sempre vítimas a serem resgatadas. Paralelamente, no movimento da promoção da saúde aparece como expressão desse julgamento certa exasperação contra a ideia de mudança de comportamento, estilo de vida ou ações políticas democráticas. Ao preço de transmitir a perigosa sugestão de “responsabilizar” ou de “culpabilizar as vítimas” do sistema ao invés de resgatá-las. Ironicamente, nesse erro caíram Paulo de Tarso V. Farinatti e Marcos S. Ferreira a situarem que na Educação Física Escolar, a adoção da promoção da saúde como suporte teórico contribuiria para o fenômeno de “culpabilização da vítima”. Tudo porque tratariam individualmente os problemas de saúde que exigiriam ações coletivas (FARINATTI; FERREIRA, 2006).

No presente caso, o que importa neste trabalho, é a promoção de uma melhor compreensão dos pressupostos que subjazem nessa divisão. Isso posto, as preocupações políticas salientam de maneira bem diferenciada o aspecto coletivo. Em contrapartida a esse coletivismo ou holismo, outros teóricos enfatizam o papel do indivíduo na vida social (BOUDON, 2016). Ora, entre os holistas, busca-se direcionar o Estado para atender principalmente às exigências da sociedade. O Estado forte e interventor é o que melhor enquadraram-se nesse perfil político carregado de viés de esquerda por remeterem ao amplo peso dado aos fins políticos explicitamente de esquerda. Isto é verdadeiro, pois a preocupação central está localizada na transformação da sociedade. Daí ser notória a noção de capacitação da coletividade por meio do emponderamento, pois, a ênfase recai sobre a ação coletiva como alternativa indicada para se calcar a melhoria da saúde da população. Os

condicionantes socioeconômicos ou o contexto social em que as pessoas vivem sobrepujariam a alteração do comportamento ou a adoção por parte dos indivíduos de um estilo de vida ativo. Dessarte, as palavras de Farinatti e Ferreira (2006, p.78) corroboram com o impasse em questão:

O problema é quando se encara a adoção de comportamentos – leiam-se estilo de vida – como uma panacéia para os problemas de saúde, omitindo que a alteração dos indicadores de saúde passa necessariamente por mudanças concorrentes no ambiente social. Nossa posição, portanto, é a de que embora as prováveis causas das doenças cardiovasculares sejam o sedentarismo, o tabagismo, a hipertensão, entre outras, está clara a existência de condicionantes socioeconômicos para esses fatores de risco. Medidas que se concentram em modificar os fatores de risco em indivíduos sem levar em consideração o contexto social em que estes vivem, dificilmente promoverão melhorias significativas.

O ponto que passa facilmente despercebido para a maioria é de que com o colapso da União Soviética, sobraram à esquerda, as ideias pautadas nas correntes de pensamento pós-modernistas. Isso tem levado ao entendimento de que a época moderna está dando passagem para uma época pós-moderna. A perspectiva de crise da modernidade, típica do movimento intelectual chamado de pós-modernismo, veio para desafiar a visão naturalista (ou iluminista), porque os autores do movimento pós-modernistas assumem um tipo de relativismo. Desse modo, a doença é considerada menos um fenômeno natural e mais um produto das representações coletivas. O fato de culturas diferentes terem representações coletivas ou sociais de saúde diferentes provaria que são relativas. Assim, a ideia de saúde variaria de um grupo social para o outro.

Dito de maneira precisa, nomes, como o de Jean-François Lyotard, Michel Foucault e Jacques Derrida são reconhecidos, no mundo intelectual, ou seja, os mais ilustres representantes por falarem contra a situação de opressão das nações capitalistas. A classe trabalhadora, as minorias ou os oprimidos só podem combater as injustiças que sofrem tomando o poder. Em boa base, os pós-modernistas são um produto da filosofia francesa do pós-guerra. Desde 1945, uma mistura do pensamento de Karl Marx, de Martin Heidegger e de Friedrich Nietzsche serviu de substrato para a filosofia francesa do pós-guerra. E a maneira de preservar o legado desses pensadores alemães foi o da valorização da tradição política de esquerda. Segundo Roger Scruton (2011, p.20) “A tradição da esquerda é julgar o sucesso humano pelo fracasso de alguns. Devido a isso, sempre é fornecida uma vítima a ser resgatada. No século XIX, eram os proletários, nos anos 60, a juventude e depois, as mulheres e os animais. Por fim, agora, o planeta”. Nessa lista, é possível continuar até a sua extrema exaustão. Os últimos dessa lista, seguindo a argumentação de Scruton, seriam os doentes,

vítimas das políticas de saúde injustas.

Particularmente, na Educação Física Escolar, houve um deslocamento em direção aos atores individuais como o pressuposto por Amartya Sen, dado o reconhecimento do papel das escolhas das pessoas (SEN, 2000). Daí a importância dada à qualidade de vida nas questões de saúde. Por outro lado, a proposta da promoção da saúde foi adotada na Educação Física Escolar sem ressaltar o contraste entre a perspectiva que enfatiza os determinantes sociais da perspectiva desenhada a partir das ações individuais. Nas palavras de Rabello (2010, p.36)

Alguns modelos de 'promoção da saúde' com base no estilo de vida saudáveis, comportamento de vida saudáveis voluntários a partir de escolhas individuais, têm sido criticados quanto a individualização da responsabilidade sobre saúde. Ainda mais em países com desigualdades sociais, nos quais o acesso à informação qualificada é limitada por diversos fatores, tais como o baixo nível de escolaridade. Essas descrições têm sido interpretadas como se a 'promoção da saúde' fosse de responsabilidade única do indivíduo, eximindo o Estado de sua responsabilidade.

Tal acusação não é inócua. Na Educação Física Escolar, sempre vingou a suposição de que o marco teórico da promoção da saúde se situasse dentro das ciências naturais. Afinal de contas, o ser humano é antes de tudo um organismo biológico. E também porque a relação da Educação Física com o exercício físico existe desde a Grécia Clássica, período em que viveu Hipócrates, o primeiro pensador a destacar os benefícios do exercício físico para a saúde (HOWLEY; FRANKS, 2000).

Assim, pode-se dizer que o resultado da adoção do holismo ou do coletivismo contra a posição individualista na causa da promoção da saúde constitui em um sério desafio, herança darwiniana da biologia moderna. Isto é, na Educação Física Escolar, o movimento renovador, ao lançar mão do pensamento sociológico holista, termina por negar o passado biológico do homem, o que elimina qualquer razão para sustentar uma Educação Física Escolar derivada de uma posição filosófica naturalista. O naturalismo está inserido em uma tradição filosófica que partilha uma atitude de admiração pelas ciências naturais (RITCHIE, 2012). Os naturalistas basicamente opõem-se a separação das ciências naturais e sociais. Nesse caso, como sugere todos os estudiosos que se autodenominam de naturalistas, começam por admitir as grandes realizações das ciências naturais. Os naturalistas explicam a realidade social sem apelar para uma ruptura com o mundo físico. A maior parte dos naturalistas admite que o universo seja constituído de partículas físicas organizadas em sistemas (POPPER, 1991). Desse, sucedem alguns que são orgânicos ou realidade biológica à parte da matéria inanimada. Dentre desses, alguns são sistemas nervosos. Aqueles que se

encontram em um nível mais elevado de organização, de alguma maneira, manifestam em consequência desses processos nervosos, fenômenos considerados tipicamente mentais. Com o aparecimento do cérebro e da vida mental, abre-se via para a existência da consciência (SEARLE, 2000). Chega-se assim, a espécie humana com sua estrutura social de extrema complexidade. Subjacente às interações sociais humanas, existem a dimensão da intencionalidade coletiva e dos significados das palavras (SEARLE, 2000). Um exemplo desse quadro naturalista é a formulação breve, porém rica o suficiente em pormenores, como discorre Yuval N. Harari (2015, p.11):

HÁ CERCA DE 13,5 BILHÕES DE ANOS, A MATÉRIA, A ENERGIA, O TEMPO E O ESPAÇO surgiram naquilo que é conhecido como Big Bang. A história dessas características fundamentais do nosso universo é denominada física. Por volta de 300 mil anos após o seu surgimento, a matéria e a energia começaram a se aglutinar em estruturas complexas, chamadas átomos, que então se combinaram em moléculas. A história dos átomos, das moléculas e de suas interações é denominada química. Há cerca de 3,8 bilhões de anos, em um planeta chamado Terra, certas moléculas se combinaram para formar estruturas particularmente grandes e complexas chamadas organismos. A história dos organismos é denominada biologia. Há cerca de 70 mil anos, os organismos pertencentes à espécie Homo sapiens começaram a formar estruturas ainda mais elaboradas chamadas cultura. O desenvolvimento subsequente dessas culturas humanas é denominado de história. Três importantes revoluções definiram o curso da história. A Revolução Cognitiva deu início à história, há cerca de 70 mil anos. A Revolução Agrícola a acelerou, por volta de 12 mil anos atrás. A Revolução Científica, que começou há apenas 500 anos, pode muito bem colocar um fim à história e dar início a algo completamente diferente.

O mesmo vale perante a nascente área da Atividade Física. Por outro lado, na Educação Física Escolar, a adoção do naturalismo leva a integração entre natureza e educação. Com efeito, isso quer dizer, evidentemente, que as investigações produzidas em torno da atividade física, a Educação Física Escolar encerra a fragilidade revelada desde longa data da carência de uma ciência de referência. O fato de ter uma ciência de referência, certamente, constitui um testemunho de que seu campo de estudo foi definido. Dessa forma, as indagações relacionadas ao estabelecimento da área de conhecimento e da organização do curso superior de uma disciplina acadêmica são esclarecidas. Ao mesmo tempo, a produção científica de conhecimento sobre atividade física também tem implicações para a qualidade da preparação profissional.

Embora o naturalismo seja bastante defendido na filosofia e nas ciências naturais, pela importância atribuída ao exame crítico perante as realizações humanas, no caso particular da Educação Física Escolar, representa um grande salto e uma alternativa à abordagem sociocultural do movimento renovador. De fato, esta é a característica mais geral

do naturalismo. Daí, a referência à investigação empírica. Na verdade, a postura naturalista aparece melhor exemplificada especialmente nas ciências naturais. Aliás, há que se observar com respeito às investigações sobre atividade física, a proximidade com as ciências naturais. Ao fim e ao cabo, filosoficamente, o naturalismo endossa a ideia de o mundo ser composto por entidades que se organizam em sistemas (RITCHIE, 2012). E de forma menos sutil, a aceitação do holismo na Educação Física Escolar tem acarretado nas três últimas décadas e meia uma ruptura no antigo compromisso dessa disciplina com o exercício físico direcionado à promoção da saúde.

Seja como for, é bom lembrar, porém, que o projeto de promoção da saúde pode ser reunido em duas grandes perspectivas teóricas: conforme seja atribuído um papel acessório ou secundário ao comportamento dos indivíduos ou a organização da comunidade. A perspectiva teórica que se volta para o comportamento insiste na compreensão de democracia como “governo por meio da discussão”. Nessa medida, requer uma educação herdeira do ideário iluminista ou trate de formar indivíduos que pensem criticamente e de maneira autônoma.

Na democracia, na medida em que as pessoas discutem e ouvem argumentos, abrem via para o aperfeiçoamento da sociedade por meio de ações práticas. Por isso, a ideia de democracia é uma das mais notáveis do ocidente. Na prática, em contraste com os governos despóticos, no governo democrático, o desenvolvimento social é proporcionado a partir das discussões ou debates públicos abertos. A despeito de suas mais variadas formas, essa discussão presta-se a crítica dos erros e insuficiências que persistem na sociedade, como atestam muitos dos serviços de saúde e de educação. A crítica dos erros se faz necessária por ser a maneira em que as pessoas podem ter voz efetiva no processo de participação política. É assim que a participação dos cidadãos pode influenciar nos assuntos públicos. Há que se acrescentar a isso, o fato de que a visão de democracia como governo pela discussão guarda estreita relação com a liberdade de pensamento e respeito aos clássicos direitos civis, políticos e sociais.

Hoje, a humanidade vive um período que não apresenta equivalente na história em virtude do aumento do bem-estar geral da população e de outras notáveis mudanças na esfera social, além dos avanços tecnológicos registrados na segunda metade do século XX. Soma-se isso, as grandes questões em aberto no mundo contemporâneo e que estão relacionadas a deterioração do meio ambiente e pobreza dos mais desfavorecidos. Ora, a percepção da existência de vários problemas cruciais na vida diária de vasto número de pessoas, no entanto, não implica em cair na ilusão de tentar construir um mundo perfeito. As

imperfeições manifestas entre os seres humanos desde longa data têm sido claramente vencidas ou remediadas nos países com instituições fortemente inspiradas em bases democráticas.

Disso tudo, resulta o direito à educação, ganho pelas massas populares. É resultado positivo da tendência iniciada no século XVIII, com o Iluminismo, pois, conforme avançaram os iluministas, o homem podia elevar-se (ainda que parcialmente) dos grilhões da ignorância. Deste modo, daí em diante, conforme o conhecimento humano progredisse, poderia promover a liberdade indispensável à vida em sociedade. O que foi traduzido em uma margem de maior liberdade do que a geração precedente. Neste sentido, a liberdade enquanto condição para o avanço da humanidade assenta-se na descoberta socrática do conhecimento da própria ignorância. O homem, ao se dispor a admitir que nada sabe, pode aprender com os erros. Por sua vez, o desenvolvimento intelectual torna-se indispensável à aprendizagem da liberdade.

Razão do direito à educação tornar-se tão fundamental para todo ser humano. Segundo o espírito crítico do Iluminismo, a educação é fonte de liberdade. Mais ainda: a liberdade de pensamento mantém correspondência direta com as mais diversas esferas de atuação humana. Ora, desde que faltem as condições sociais adequadas, como é possível os professores ensinarem os alunos a pensarem de acordo com o espírito crítico do Iluminismo?

A outra perspectiva teórica referente à promoção da saúde manifesta profundo desacordo com a categoria individualista e prolongada na demanda pelo modo de pensar crítico e autônomo que o Iluminismo pleiteou por darem prioridade ao primado da ordem social como um todo. O que traz à tona a conexão com o holismo. Tal holismo aparece no compromisso dos principais autores desse grupo com a tentativa de criação de um mundo perfeito. O comportamento que as pessoas são capazes de realizar deve se ajustar às pressões emanadas de dada sociedade. Nada pode ser mais desastroso. A opção é por uma transformação radical nas condições de vida antes de se assegurar qualquer melhoria na saúde das pessoas. Na realidade, como há muito tempo é difundido por muitos intelectuais de esquerda, a democracia liberal ocidental é apresentada nos termos de fonte derradeira do mal do mundo moderno. Feliz a época anterior ao capitalismo e a ciência moderna. Frente a isso, resta unicamente a passividade do indivíduo ao projeto de uma sociedade dirigida por intelectuais de esquerda ou de direita que ambicionam o poder a qualquer custo. Ao invés da democracia, esses intelectuais consideraram perfeitamente legítimos os regimes fascistas e comunistas que fabricaram o consenso ideológico totalitário e o controle da vida das pessoas

em todo o século XX.

A lição a ser extraída de tudo o que foi dito é seguramente a proximidade da proposta da promoção saúde na saúde pública com certas filosofias políticas de esquerda. Aspecto que tem passado despercebido de muitos estudiosos, acadêmicos e também do grande público. Ela é cronologicamente contemporânea do agitado cenário político da época: a Guerra Fria. Portanto, não surpreende que no final do século nomes de impressionante atualidade sejam convocados como o de alguns pós-modernistas na discussão sobre a Educação Física Escolar.

Na realidade, ainda que o campo da Atividade Física se apresente atualmente consolidada, é amplamente sabido que, concomitantemente, a Educação Física Escolar brasileira viu-se invadida por um pensamento educacional filiado diretamente com o radicalismo político. Em grande medida, também esteve presente entre os profissionais da saúde pública. Conquanto intrinsecamente preenchido por variadas vertentes marxistas, esse pensamento educacional envolto pelo radicalismo político e designado de progressista flertou sempre com a transformação da sociedade em suas raízes. Apesar das diferentes vertentes instauradas no interior do movimento renovador da Educação Física Escolar, prevalece, no âmago de todas elas, a necessidade de contestar a sociedade do zero. Por isso, a dissociação entre as mais variadas vertentes é apenas aparente.

Na verdade, o movimento renovador mantém estreita afinidade com os filósofos alemães do século XIX que se pautaram em imperativos morais e políticos identificados tipicamente com o ideário romântico. Expressos em diferentes filosofias políticas, desde o início, o movimento romântico quis desviar-se da grande linha de pensamento das Luzes. Naturalmente, na Educação Física Escolar, o resultado, para dizer o mínimo, foi a incorporação de um referencial teórico marcadamente sociológico. Em especial, os representantes do movimento renovador optaram por uma teorização sociológica proveniente da Alemanha e da França. Obviamente, esta teorização sociológica é apenas uma entre outras. Porém, merece atenção o fato dela se colocar em permanente choque ou atrito com a sociologia inglesa e norte-americana (STIGGER, 2015). Razão pela qual repudiaram de modo significativo as contribuições deflagradas pelas investigações sobre os benefícios da atividade física.

De modo geral, apesar da proposta de Guedes e Guedes para a Educação Física Escolar apresentar um currículo bem desenvolvido e detalhado, acabou não sendo adotado como uma política oficial de Estado. A orientação curricular seguida oficialmente foi a dos grupos unificados em torno do movimento renovador. Como é facilmente percebido, o

contexto político de hostilidade ao conteúdo centrado no esporte e na atividade física foi favorável a proposta que estava mais próxima do “potencial transformador da sociedade”.

Assim, é fácil entender porque a proposta com ênfase na cultura corporal suplantou as que giravam em torno do papel da atividade física na promoção da saúde. De maneira até certo ponto extraordinária, o caráter ideológico do conteúdo integrante do currículo da Educação Física Escolar, a partir da década de 1990, nunca foi alvo de qualquer ataque sério. Em consequência disso, o movimento renovador não chegou a ser ameaçado em momento algum durante o período de instauração de seu ponto de vista sobre a Educação Física Escolar. A contestação dos conteúdos propriamente vinculados ao esporte começou na década de 1980. Como resultado, o esporte foi aos poucos cedendo espaço aos conteúdos chamados de cultura corporal. Algo de semelhante se passou também acerca dos conteúdos voltados a promoção da saúde. Vale destacar, que em boa parte, nos currículos da disciplina de Educação Física na escola, é o conteúdo com interface predominante na cultura corporal.

Não é possível minimizar também o peso da vinculação do movimento renovador com a teorização educacional. Por expor ou contemplar ainda que de maneira dogmática as temáticas mais substantivas do campo da Educação, mesmo predominantemente marxista, o movimento renovador defendeu toda uma tradição de grande influência no campo da Educação. Ora, a Educação constitui um campo de estudo com seus próprios problemas. No que se refere à Educação Física enquanto disciplina escolar, é parte integrante da educação geral. Seja qual for a disciplina escolar, não se separa da educação geral.

Dessa forma, faltou trazer para o centro da discussão a respeito dos conteúdos e dos currículos apoiados na promoção da saúde uma ligação com os trabalhos já desenvolvidos no campo da Educação. O que implicaria colocar contra tal tradição outra linha de pensamento ou concepção de educação e ao menos, tornar conhecida uma filosofia da educação com pilar nas ciências naturais. O que acontece de fato é que somente uma teoria educacional com poder explicativo semelhante ou superior pode suplantará qualquer rival já incorporada na comunidade de professores. Isso remete ao problema do papel ou do objetivo da Educação Física na escola. Contribuiria a Educação Física Escolar para o acesso orientação na prática da atividade física. Única maneira de diminuir o hiato entre o mundo acadêmico e realidade escolar em que atua o professor. Ainda mais se considerado a passado evolutivo biológico do ser humano no curso dos últimos 6 (seis) milhões de anos. Na impossibilidade de reconstrução da estrutura genética do corpo humano que foi adaptado a lutar pela sobrevivência em condições substancialmente diferentes das vigentes hoje, resta a mudança de comportamento. Principalmente se considerado o pano de fundo da evolução cultural e que

colocou a espécie humana na enrascada de fazerem pouca atividade física. Por essa razão, a Educação Física, na escola, coloca-se na ordem do dia das discussões a respeito de sua função no sistema educacional (LIEBERMAN, 2015).

Diante disso, torna-se indispensável identificar e analisar as questões educacionais e que ainda hoje norteiam a discussão do curso de licenciatura em Educação Física. Análise que não pode ser feita sem que haja a um esclarecimento do pensamento educacional que levou a situação em que hoje o curso se encontra. De certo modo, cabe aqui a pergunta: sobretudo, a disciplina de Educação Física na escola, não teria um papel privilegiado na arena das intervenções voltadas para as políticas públicas da área da Saúde? Ora, é próprio da ideia de promoção da saúde, o desenvolvimento de políticas públicas saudáveis (CZERESNIA; FREITAS, 2009). Dito de outra forma, não haveria a necessidade de a disciplina de Educação Física oferecer aulas voltadas à promoção da saúde? Ou seja, teria a escola um lugar proeminente nessa orientação para atender ao propósito de disseminar o conhecimento sobre a atividade física? Segundo Nahas e Corbin (1992, p.14), a Educação Física Escolar “tem uma contribuição educacional relevante para todos os indivíduos (e que lhe é exclusiva) relacionada com o desenvolvimento motor e a aptidão física para o bem estar e a saúde”. Para Guedes e Guedes (1994, p.68):

[...] em uma sociedade, onde significativa proporção de pessoas adultas contribui substancialmente para o aumento das estatísticas associadas às doenças crônico-degenerativas em consequência de hábitos de vida não saudáveis, principalmente no que se relaciona com a prática de atividade física, parece existir fundamento lógico para a modificação da orientação oferecida às aulas de educação física para um enfoque de educação para a saúde.

Dito de uma forma sumária, esse é o ponto-chave que se faz necessário explicitar: o do nexo entre os resultados das investigações sobre a atividade física na promoção da saúde e o processo de formação dos professores de Educação Física Escolar. Quando se analisa a trajetória da disciplina de Educação Física Escolar, a finalidade configurada nas propostas curriculares refletiu sempre a prioridade dada à saúde. O que tem a ver com os primórdios da edificação dos vínculos dos professores de Educação Física Escolar com a medicina desenvolvida ao longo dos séculos. A partir da chegada da teorização da promoção da saúde no pensamento médico, abriu-se o caminho para a incorporação de um novo modo de olhar e de fazer dos professores. Por conta dessa ênfase em conhecimentos sólidos sobre a prática de atividade física, Guedes e Guedes defendem “uma visão mais crítica quanto ao papel da Educação Física na sociedade brasileira” (GUEDES; GUEDES, 1994, p. 5). Para tanto, de acordo com os mesmos autores, é necessário que “a atividade motora

direcionada à promoção da saúde torne-se um componente habitual no cotidiano das pessoas” (p. 68). Defendem ainda que para que isso aconteça se faz necessário repensar a formação inicial do professor de Educação Física. O que é muito significativo, dada à discrepância que existe em torno da adoção de um conteúdo específico. Farinatti e Ferreira (2006, p.165) miram esse ponto quando dizem que:

Nas últimas décadas, foi grande a efervescência dos debates em torno dos objetivos e conteúdos com os quais deveria estar envolvida a educação física na escola... No tocante às propostas no contexto brasileiro, a revisão de literatura aponta a existência de duas grandes correntes atuais.

Como Tani, Farinatti e Ferreira identificam, existem duas tendências na Educação Física – a saber –: uma de forte presença biológica e outra predominantemente pedagógica. Em relação a estas opções, a primeira remete à ênfase na atividade física para a promoção da saúde e a segunda, na cultura corporal. Há, pois, no interior da disciplina de Educação Física Escolar duas abordagens teóricas opostas e irreconciliáveis. Dos diversos acadêmicos que expressaram simpatias em relação à adoção da proposta da promoção da saúde no curso de licenciatura em Educação Física, certamente, as conexões com área educacional pareceu ser bastante seletiva. Por exemplo, nenhum dos grandes autores da promoção da saúde, na Educação Física, sequer mencionou o questionamento que tomou conta do cenário educacional, desde o início da década de 1990: o da formação do professor a partir da proposta de Donald Schön. Comumente, apenas a questão do conteúdo é levada em consideração. O que contraria frontalmente a maior parte do pensamento educacional do final do século XX por isolar o conhecimento do ofício de professor. Pode-se dizer, sem exagero que faltou, no âmbito das ideias, uma apropriação das principais correntes de pensamento educacional. O que equivale a percorrer os níveis macro-meso-micro da educação.

De certo modo, depois da disseminação das ideias de Schön, através do livro, “Educando o Profissional Reflexivo”, em 1987, houve uma enxurrada de publicações. Pelo critério da magnitude das publicações, as referências à formação de professores saltaram para mais de 700% se for pego o ano de 1966 e o de meados da década de 1990, período da disseminação do trabalho de Cohn pelo mundo (BORGES; TARDIF, 2001). Da problemática do “professor reflexivo”, que tem em Schön seu principal formulador, emergiu em grande número de países, a questão dos “saberes” (ou conhecimento) dos professores.

Efetivamente, no âmbito das ciências da educação, os saberes profissionais do professor ou repertório de conhecimentos específicos do especialista na atividade de ensino tende a ser de três: das ciências da educação (psicologia educacional, sociologia da

educação, economia da educação, administração escolar, filosofia da educação, entre outras), da experiência prática do professor e das matérias ou conteúdos ensinados (NÓVOA, 1995). Nesse caso, não pode ser omitido o aspecto importante de que a definição do conteúdo é pré-requisito para a atividade de ensino. A explicação é que o ensino requer um conteúdo a ser ensinado (CHAVES, 1979).

A massa de conhecimentos “biológicos” sobre a atividade física que se realiza com vista a promoção da saúde é atualmente parte da herança cultural que cabe à escola transmitir às novas gerações. Diante de tantas conquistas científicas sobre as doenças crônico-degenerativas era de se esperar que as escolas estivessem melhores preparadas no que tange ao conteúdo ensinado nas aulas de Educação Física nas escolas. Além disso, também as investigações sobre os fundamentos teóricos da atividade de ensino também avançaram com rapidez. Obviamente, para ser competente ou bom no seu ofício, o professor precisou dominar o conteúdo que o aluno deve aprender. Ligado ao conteúdo ou conhecimento da matéria ou disciplina de sua área de atuação (de caráter cognitivo ou não), faz-se presente os do exercício da profissão de ensinar.

Em linhas gerais, está em questão o seguinte aspecto: como matéria científica, o ensino obtém destaque com a separação da psicologia da filosofia no final do século XIX. Porém, historicamente, o uso da palavra ensino significou apontar, assinalar e mostrar (NOT, 1993). Mais tarde, foi fomentada a associação do verbo ensinar com a ideia de transmitir conhecimento. Na escola contemporânea, o ensino fundado no aluno tornou prevacente a visão psicológica que enxerga o papel significativo da aprendizagem em todo o processo.

No que respeita à Educação Física Escolar, enquanto escassas as respostas acerca do conteúdo a ser aprendido nas aulas, o professor fica sem dispor de opções que permitam dar conta do problema do que ensinar e o porquê do ensinar. Ou seja, por que deve o aluno aprender o conteúdo atualmente ensinado? Que propósito teria? Qual seria o seu papel educativo? E mais, os resultados recentes da pós-graduação teriam alguma pertinência para o curso de licenciatura ou no plano curricular das escolas? E à semelhança das outras ciências que embasam as demais matérias escolares, a educação física escolar retiraria fundamentação de alguma ciência natural ou social? Haveria um compromisso com o conhecimento científico produzido sobre atividade física e saúde, proveniente do curso de bacharelado em educação física? Essa e outras perguntas continuam sem respostas precisas.

O leque de dificuldades é amplo e não para por aí. Basta pensar na dificuldade dos professores da educação básica que buscam justificativa para a disciplina de

Educação Física na escola. Tal situação de permanente indefinição acerca da multiplicidade de perguntas carentes de respostas expõe a fragilidade dos cursos de formação de professor das últimas décadas. Nesse particular, quase sempre o professor tende a alicerçar sua atuação em preceitos bastante discutíveis e de pouco valor formador. Conseqüentemente, a tomada de decisão acaba incorrendo em erro. O custo não é apenas o da insatisfação do professor. Até porque, é dever do professor ensinar algo de valor para o aluno. Parece muito problemático hoje, com a consolidação do movimento da promoção da saúde, não serem incluídas nos cursos de licenciatura de educação física, as temáticas que por ele gravitam.

Nesse contexto, qualquer ideia apresentada dentro da “perspectiva” da promoção da saúde, mostra-se dolorosamente incompleta por não estar muito ciente de boa parte das questões envolvidas. Haja vista, a falta de intercâmbio com a vasta literatura educacional em voga. A rigor, o campo da Atividade Física visto, globalmente, não existe de maneira isolada de outros com os quais mantêm relações fecundas. Em todos os campos ocorrem obviamente relações. Também há a questão de cada ciência formar com as outras ciências um sistema integrado. É importante sublinhar ainda que desde da época de Hipócrates, defensor tenaz dos vínculos do exercício físico com a saúde, existe uma forte aproximação com a disciplina da Educação Física na escola.

Pode-se dizer, então, que há pelo menos duas posições antagônicas na Educação Física Escolar. Duas posições que marcariam de modo distinto a compreensão dos problemas dessa Educação Física Escolar. No entanto, é preciso mencionar que boa parcela dos trabalhos encontrados sobre o curso de licenciatura em Educação Física Escolar é de uma única espécie: fragmentado e epistemologicamente orientado por correntes teóricas alinhadas com a filosofia alemã e francesa. Por exemplo, considerando-se os embates em torno da verdadeira natureza da Educação Física Escolar, um aspecto crucial consiste na delimitação do seu objeto de estudo, do seu reconhecimento como ciência, disciplina acadêmica ou campo de conhecimento. Contudo, na opinião de Tani “Em nosso meio, embora esse assunto tenha merecido preocupação, de uma maneira geral, o conteúdo da discussão tem se manifestado tímido, não tendo sido profundamente analisado os aspectos centrais do problema” (TANI, 2010, p.123). E mais, no que diz respeito às finalidades, metas, propósitos ou objetivos da educação, em grande parte, dependem da adoção de uma ou outra filosofia da educação. Tanto é assim, que desde a segunda metade do século XIX, a filosofia não deixou de dar os fins da educação e a psicologia dos meios. De tal maneira que em toda situação educacional, é adequado distinguir os produtos da aprendizagem dos processos para obtê-los. Certamente, isso significa dizer que qualquer investigação centrada na transposição do conhecimento sobre

a atividade física relacionada à promoção da saúde da academia para a realidade das escolas públicas, mostrar-se-á das mais significativas. Em geral, a transposição dos conhecimentos de âmbito científico apreendida pelo professor durante a formação inicial e continuada até os constitutivos dos conteúdos escolares tem notável importância, na medida em que está relacionado com os elementos determinantes do ensino e da aprendizagem do aluno.

Obviamente, o objetivo de todo professor é o bom ensino, e este pode ser medido em termos de aprendizagem dos estudantes. Certamente, dentre as mais significativas mudanças recentes no pensamento educacional, no que se refere à formação do professor, está a substituição da visão de técnicos ou de mero aplicadores dos conhecimentos produzidos na academia para o de investigador ou “autor” do próprio conhecimento, o que tende a acarretar mudanças substanciais na formação vigente dos professores. Isso significa que o domínio do conteúdo é insuficiente para formar o bom professor. A título de exemplo, já há três décadas, o psicólogo educacional Nathaniel L. Gage, ao sistematizar os resultados das investigações sobre o ato de ensinar, localizou, além das variáveis de ensino e do professor, a variável de processo (ou da situação educacional) e a de produto (ou da aprendizagem do aluno) (apud: Lüdke, 1982, P.136).

Até porque, se houve um grande avanço na produção de conhecimento sobre os benefícios da atividade física para a promoção da saúde, não ocorreu no plano da intervenção profissional nada parecido. Em outras palavras, estará a licenciatura em Educação Física comprometida com os “saberes” do professor voltados a esse tema tão urgente? Tais “saberes” ou conhecimentos, além da atividade física na promoção da saúde, incluem os elementos propriamente ditos do preparo para o ensino do conteúdo que irá ser lecionar. Embora naturalmente a área de intervenção profissional referente à escola, ganhe muito com a definição do que os professores devem ensinar, isso talvez seja pouco, frente a difícil tarefa de como ensinar. O entendimento dessa questão, de certo modo, facilitará as iniciativas de tantos outros investigadores e professores do país. Tudo indica que ao tomar como foco a área escolar, especialmente da formação do professor, da complexidade aí envolvida, a pós-graduação (associada à atividade física na promoção da saúde) reforçará uma intervenção na escola articulada com o nível de conhecimento disponível na literatura educacional.

Assim, dada à complexidade da realidade educacional, qualquer investigação que tenha por foco, principalmente, a relação entre a variável conteúdo e a variável formação de professor contribuirá para a definição do papel da Educação Física na escola. No atual cenário da Educação Física Escolar brasileira, as investigações feitas sobre o ensino da atividade física voltada para a sua promoção ainda são escassas. Na lista das obras

internacionais que vêm pondo em prática medidas agressivas para promover a saúde em todo o mundo, o trabalho de Stephen J. Virgílio (2015) “Educando crianças para a aptidão física” aparece como estimulante, embora não esgote o potencial da investigação sobre a realidade educacional do profissional de educação física escolar.

Nesse sentido, em razão dos extraordinários avanços do conhecimento relativo à atividade física regular para a promoção da saúde (ou na busca de uma vida com mais qualidade), é esperado que os profissionais e estudiosos da saúde assumam um papel de liderança no processo de orientação da população (NAHAS; GARCIA, 2010). Assim, não é descabido dizer que, nas últimas décadas, interligando-se às mudanças crescentes nas condições de vida das pessoas, a atividade física passou a ser vista como uma prioridade mundial dos órgãos governamentais. No entanto, apesar das evidências favoráveis aos benefícios da atividade física, a prevalência da inatividade física entre a população tem aumentado na magnitude de uma epidemia mundial, e a tal ponto dos custos econômicos chegarem a atingir aproximadamente de 2% a 6% dos recursos disponíveis para a saúde pública de diversos países (POZENA; CUNHA, 2009).

Sobre o assunto, Reis (2001) destaca que, nos últimos anos, o interesse em relação à atividade física tem aumentado, sobretudo devido à influência da mídia, mas que apesar da atenção dada ao assunto, tanto pela população quanto pela mídia, os níveis de atividade física entre as pessoas continuam baixos. No Brasil, é estimado que entre 70% a 80% da população pode ser sedentária (LOTTENBERG, 2012). Com efeito, o sedentarismo é considerado um comportamento de alto risco, especialmente, para o desenvolvimento de certas enfermidades como a doença coronariana, o derrame, a hipertensão, o diabetes, a obesidade etc. (NIEMAN, 1999; GUEDES et al., 2001; CARVALHO; MAREGA, 2012). Isso trata de uma reviravolta no comportamento de grande parte da população e que produz prejuízos aos seres humanos.

Embora o patamar de conhecimento científico alcançado seja alto, o nível de prática de atividade física direcionada à promoção da saúde da população tem estado muito aquém do esperado. O que deixa para a escola um papel bastante significativo. Aliás, a escola é comumente o local consagrado de atuação do profissional de Educação Física ao longo dos séculos. Para que se cumpram as demandas de aprendizagem dos alunos que passam pela escola, é fundamental que os professores estejam bem preparados. Embora os conteúdos orientados para a demanda da promoção da saúde tenham a ver com as ciências naturais, a formação do professor permanece atrelada às ciências da educação.

Certamente, a Educação Física Escolar é apenas uma pequena parte do

amplo campo Educação. A formação de professor é um tema que tem merecido bastante atenção dos estudiosos nas últimas décadas. O que precisa se tornar bem mais claro na discussão sobre o ensino da atividade física nas escolas é a onda radical por trás do movimento renovado da Educação Física Escolar.

Mediante o exposto, cabe indagar de que modo o conhecimento sobre prescrição de exercício físico se faz presente na formação do professor de Educação Física Escolar. No mais amplo sentido do termo ensinar, a prescrição de exercício físico põe em evidência o conteúdo considerado decisivo na definição da identidade da Educação Física na escola. Assim, a partir da década de 1980, tendo em vista o novo cenário educacional, uma concepção culturalista do papel do professor passou a orientar o processo formativo. Aí é acentuado a formação do professor que age voltado para a transformação da sociedade. Portanto, a Educação Física Escolar aponta para dois caminhos possíveis: o naturalista e o culturalista. Caminhos que procedem de longe em face de remontar a filosofia da educação proveniente do Iluminismo e do Romantismo.

Entre os filósofos da educação, as opiniões a esse respeito, em grande parte, coincidem com as ideias da oposição entre as duas culturas introduzidas por Charles P. Snow. Para Snow, existiriam na sociedade atual duas culturas bem distintas: uma proveniente da ciência e outra das humanidades (SNOW, 2015). Em suma, haveria uma fenda entre o modo de pensar científico e o abarcado nas humanidades pelos literatos. Até aproximadamente o fim do século XIX, os especialistas dos respectivos campos liam tanto os assuntos científicos como os artísticos e históricos. De modo que a crescente especialização do conhecimento científico provocou uma ruptura radical nas últimas décadas do século XX. Motivo da diferenciação entre as duas culturas formuladas por Snow. Assim, não se é possível discutir a situação atual da Educação Física Escolar sem reportar a essas duas culturas.

Há um número suficiente de definições de cultura, alguns mais encorajadores e promissores, outros menos sérios. A cultura, na verdade, é um produto coletivo das mentes humanas. O que equivale a dizer que a cultura constitui o ambiente particular do homem. A cultura, nesse sentido, é um mundo que atua retroativamente sobre a mente dos indivíduos. Assim, embora um produto da mente humana, a cultura possibilita, em certo sentido, que esta acabe evoluindo. O mentalismo característico das ciências cognitivas concebe a linguagem no quadro das ciências naturais. E a linguagem é extremamente importante para comunicar o pensamento. Nesta visão, a cultura nasce da linguagem. Como viu Popper, a realidade apresenta uma organização hierárquica de mundos. O Mundo 1 ou mundo físico ou universo material. O Mundo 2 ou da vida mental. O Mundo 3 ou mundo da

cultura. Entre as definições de cultura, inegavelmente, a mais citada é a do antropólogo inglês Edward B. Tylor. Segundo Taylor a cultura é “o todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (CASTRO, 2005, p.69).

Pura e simplesmente, duas culturas diferentes e em oposição dominam atualmente a Educação Física Escolar. Ora, ainda hoje, as escolas constituem locais de transmissão da cultura. De tal maneira que às grandes realizações da humanidade estão intimamente relacionadas aos acontecimentos assistidos “dentro da cabeça” das crianças e dos jovens. A educação que ocorre nas salas de aula tem o propósito de fazer o aluno pensar. No entanto, para tal é preciso de um ambiente escolar incentivador e que valorize a aprendizagem por descoberta ou concentrada na solução de problemas. Apenas se o aluno for bem-sucedido na aprendizagem dos conhecimentos ensinados pelo professor poderá usá-los no seu dia-a-dia.

Nas décadas que se seguiram a produção de conhecimentos relativos sobre atividade física, em nenhum momento a intervenção do professor de Educação Física Escolar atraiu a atenção dos estudiosos brasileiros. Ou seja, a atuação do professor e as suas respectivas opções teóricas nunca mobilizou de maneira significativa o interesse dos investigadores da atividade física. A grande contribuição ficou no plano da presença do conhecimento relacionado à atividade física no currículo escolar. Quanto à formação dos professores, as contribuições de peso foram mínimas. A partir daí, a concepção extremamente divergente dos culturalistas corporais passou a ser recebida de forma contundente no curso de licenciatura de Educação Física.

Ao mesmo tempo, diferentemente de outras disciplinas escolares, a questão da formação do profissional da Educação Física sempre permaneceu controversa devido à falta de desenvolvimento científico. A produção de conhecimento científico no país pode ser encontrada a partir do avanço da pós-graduação em atividade física. Mariz de Oliveira (2010) compreende que a área de conhecimento da Educação Física nunca acompanhou a correspondente formação profissional. E manifesta a preocupação com este aspecto fundamental da formação profissional do especialista em Educação Física, dizendo que diferentemente das outras licenciaturas que possuem sustentação em áreas de conhecimento específicas (e dos provenientes da área da Educação), a Educação Física sempre teve dificuldade de defini-lo ou de caracterizá-lo claramente. A posição de Mariz de Oliveira é válida nos dias de hoje, em que as investigações relativas aos benefícios da atividade física relacionada à promoção da saúde conquistam amplo espaço no ensino superior. Pouco se

sabe, porém, sobre a presença desse conhecimento nas aulas de Educação Física Escolar. Pode-se dizer que a investigação sobre as aulas de Educação Física na escola está ainda em fase inicial. E, conforme assinala Guedes (2010, p. 152):

Qualquer iniciativa que possa contribuir para uma nova concepção do real papel da educação física na estrutura curricular, notadamente, para uma definição mais clara quanto aos seus objetivos enquanto componente curricular deverá surgir a partir de uma definição quanto ao tipo de conhecimento relacionado com o objeto de estudo da educação física que deverá ser abordado nas escolas de ensino fundamental e médio.

Nesse contexto, a preocupação da formação do professor de Educação Física centrada no ensino de conteúdos que traduzem o conhecimento sobre a atividade física relacionada à promoção da saúde, especialmente nas escolas públicas, mostra-se oportuna. Até porque, se houve um grande avanço na produção de conhecimento sobre os benefícios da atividade física para a promoção da saúde, não ocorreu no plano da intervenção profissional nada parecido. Isso quer dizer também que não há como realizar a integração entre a pós-graduação e a intervenção nas salas de aula sem divisar claramente a figura do professor como importante agente do processo ensino-aprendizagem. O que faz o professor é transmitir os conhecimentos sistematizados e extraídos de uma das ciências. É aí que se destacam as ações do professor que partem do âmbito puramente subjetivo dos indivíduos. Enquanto ação social, o lugar natural para o exercício do trabalho de professor é a escola e a incumbência do professor é a de zelar pela aprendizagem do patrimônio cultural da espécie humana por parte dos estudantes. É essencial que o professor selecione desse patrimônio cultural o conhecimento dado como mais importante. Quando se fala do conhecimento da educação física escolar, qual é o de maior valor formador?

Na atual situação de explosão da obesidade infantil nos países desenvolvidos, terão os professores de educação física escolar um papel chave nesta luta? Para Virgílio, não há outra escolha a ser feita entre os professores de Educação Física que atuam nas escolas (VIRGÍLIO, 2015). Em revisão de estudos realizados sobre a atividade física, autores como Hino, Reis e Rodrigues Añez (2008) apontam para as evidências que atribuem a escola e em especial às aulas de Educação Física, um importante papel na formação de adultos fisicamente ativos. Para Markus V. Nahas e Leandro M. T. Garcia (2010, p.136):

A Educação Física – seja como disciplina escolar, área acadêmica ou profissão regulamentada – passou a ser vista como uma das áreas líderes no processo que visa educar, motivar para mudanças e criar oportunidades para que as pessoas atinjam

plenamente seu potencial humano e tenham melhores condições de saúde. As universidades passaram a ter uma responsabilidade ainda maior na produção do conhecimento, seja na identificação de problemas, descrição de características das populações e sua associação com saúde e qualidade de vida, na experimentação de novos processos e na formação de profissionais mais competentes e em consonância com as expectativas da sociedade.

A situação da Educação Física na escola é, por assim dizer, rica do ângulo relativo à facilitação do acesso da sociedade à promoção bem sucedida da boa saúde. A escola é um local providencial para a promoção da saúde. Há, pois, uma extensa literatura inspirada no pensamento médico “social” que sinaliza para a escola como um local providencial para o ensino da proposta da promoção da saúde. Contudo, o assunto ainda se encontra pouco arraigado no curso de licenciatura de Educação Física. Principalmente pela falta de um porta-voz que coloque face a face o profissional da atividade física ou do exercício com o profissional da educação. No fundo, a questão está restrita a um pequeno círculo de estudiosos. Com isso, de maneira geral, os avanços que vêm se dando no campo da investigação científica nos últimos anos, a partir do influxo das ideias da pós-graduação, não tem sido refletido na escola. Tanto é que nenhuma linha de pesquisa está organizada no binômio Educação Física Escolar e atividade física relacionada à promoção da saúde. Esse é o grande desafio que os profissionais do campo da Atividade Física (ou do Exercício Físico) terão de enfrentar. Pelo simples motivo da formação de professor ser feita preferencialmente na universidade em que a atuação no magistério é parte integrante.

Historicamente, a identidade do magistério sempre se orientou no peculiar ofício de ensinar. Ou seja, desde o primeiro momento, o “direito” de ensinar esteve restrito ao professor. Aliás, a licença para ensinar constitui o pilar da profissão. Isso se torna ainda mais significativo no caso do curso de licenciatura em Educação Física. A razão é uma só: historicamente, o curso de Educação Física sempre esteve entrelaçado com a formação de professores. E mais, diferentemente de outras épocas em que o conhecimento ensinado nas aulas de Educação Física Escolar careceu de um expressivo arsenal de contribuições proveniente das ciências, nas últimas décadas, em diversos países, as investigações sobre atividade física explodiu (HALLAL, et. al., 2007). Com isso, a área de estudo, relativa a Atividade Física pode emergir e assim, solucionar o problema do conhecimento próprio da Educação Física Escolar.

Convém também esclarecer, neste ponto, as transformações ocorridas na carreira de professor e que levaram a orientação da atual reforma educacional e consolidada no ganho de identidade, integralidade e terminalidade própria. O que revela um avanço quanto

ao esquema tradicional constituído no sistema educacional brasileiro. Com isso, a licenciatura foi colocada em pé de igualdade com o bacharelado. Entretanto, no curso de licenciatura em Educação Física, a ruptura resultante do ataque a antiga vinculação ao esporte, levou a certa dualidade com o curso de bacharel. Trilha-se assim, o caminho inverso: em vez de se caminhar para a integralidade da formação do professor de Educação Física da educação básica, esta é negada. Por fim, o novo marco legal para os cursos de formação de professores em nível superior, no curso de licenciatura em Educação Física incitou indiretamente ainda mais a adversidade com o curso de bacharel nos dias de hoje.

Por outro lado, dificilmente haverá integração entre o significativo volume de investigações produzidas nos programas de pós-graduação sobre a atividade física e o curso de licenciatura, enquanto faltar interesse na questão do conhecimento da matéria a ser ensinada nas escolas e da atuação do professor como mediador entre o nível superior e inferior da educação. Nota-se nessa mediação, a referência aos conhecimentos teóricos relacionados à aprendizagem da atividade física, a preparação de atividades, orientação dos alunos e a avaliação. Não querer tomar conhecimento deste problema da mediação entre o conhecimento acadêmico e escolar, pode ser considerado o erro fundamental dos estudiosos da atividade física que destacam a importância da proposta da promoção da saúde. Sendo assim, a verdadeira interface entre a universidade e as escolas no cenário brasileiro da Educação Física Escolar ainda está para ser feita.

Embora no ensino superior e na sociedade, ainda seja reconhecida como Educação Física, a situação mudou por completo com a consolidação das investigações acerca da atividade física. No âmbito do espaço acadêmico, a nomenclatura pode finalmente ser alterada: de curso de Educação Física para o de curso de Atividade Física (ou de Exercício Físico). De fato, de algum modo, a constituição de um conhecimento próprio e legítimo já é uma realidade. Por conta desse desenvolvimento da área da Atividade Física (ou do Exercício Físico), o campo de conhecimento do tradicional curso de Educação Física tornou-se maior do que o identificado unicamente com a formação de professor. O ser professor de Educação Física ficou em um plano equivalente ao diplomado no “novo” curso de bacharelado em “Educação Física”. À semelhança do que acontece em outros cursos de nível superior, a preparação profissional do licenciado e do bacharel segue diretrizes curriculares distintas. Assim, em pouco tempo, a Educação Física Escolar perdeu o monopólio da formação profissional. De certa maneira, a disseminação do curso de bacharelado em educação física rompeu a relação supostamente indissociável até a pouco tempo atrás da Educação Física com a escola (NAHAS, LUCHTEMBERG DE BEM, 1997).

O fato é que o avanço do conhecimento a respeito da atividade física na promoção da saúde impõe desafios às instituições educacionais formadoras de professores. Isso quer dizer também que não há como realizar a integração entre a pós-graduação e a intervenção nas salas de aula sem divisar claramente a figura do professor como importante agente do processo ensino-aprendizagem. O que faz o professor é transmitir os conhecimentos sistematizados e extraídos de uma das ciências. É aí que se destaca o problema central da rotina diária do professor: da transposição do conhecimento acadêmico para a escola. Essa é a melhor maneira de pôr em prática os avanços científicos. Muitos indivíduos e comunidades já têm noção de que atividade física promove a saúde, mas não sabem como fazê-la.

Frente a essa situação, qualquer iniciativa que venha a ser feita no sentido de investigar o envolvimento do curso de licenciatura com o conhecimento produzido na pós-graduação sobre a prescrição de exercício será presumivelmente de acentuado valor. Em resumo, estariam os professores da educação física escolar sendo preparados adequadamente para oferecerem orientação aos alunos quanto ao valor da atividade física na promoção da saúde? Ou o curso de licenciatura em Educação Física teria relegado essa orientação a um plano secundário? Quanto a isso, é de particular relevância a observação feita por Hino, Reis e Rodrigues Añez (2008, p. 22) de que “No Brasil, pouco se sabe sobre a qualidade dos programas de educação física em relação à promoção da atividade física”. Para tanto, a rica oportunidade de envolver os alunos com uma nova perspectiva para a educação fundamental está na dependência de muitos fatores, sendo um deles a realização de esforços dos pós-graduados comprometidos com a proposta da promoção da saúde. Isso significa colocar no centro das investigações a temática educacional. Segundo Hallal (2010, p. 76):

Chegou a hora dos pesquisadores e instituições comprometidas com a promoção da atividade física no Brasil ‘colocarem seus pés’ de forma definitiva na escola. Sabe-se que os estilos de vida adquiridos na infância e adolescência tendem a perdurar durante a idade adulta. A escola brasileira, por onde felizmente hoje em dia quase todos os jovens passam em algum momento de suas vidas, representa uma excelente oportunidade de intervenção. Durante anos a educação física dividiu-se em duas áreas (denominadas erroneamente de área biológica e área pedagógica). Nesse tempo, a promoção da atividade física na escola tornou-se uma área de intenso debate e pouca ação. Chegou a hora de mudar esse cenário.

Nesse sentido, para mudar o atual cenário descrito acima é preciso avançar muito na maneira de se pensar a Educação Física Escolar. Por isso, um trabalho investigativo que aborde o papel da promoção da saúde na formação dos professores da Educação Física para atuarem na escola será bem-vindo. Na verdade, reforçará a necessidade premente dos professores egressos dos cursos de licenciatura em Educação Física abordarem as questões

relacionadas a promoção da saúde. Destarte, o protagonismo do movimento renovador nos cursos de licenciatura e nas escolas terá de diminuir para que a proposta da promoção da saúde deixe de ser mera figurante na formação do professor e passe a assumir o lugar de primeira grandeza. Por outro lado, uma vez enveredado por este caminho, outros desdobramentos são esperados. Por exemplo, conforme os pós-graduados levarem a sério os problemas referentes à formação dos professores de Educação Física Escolar, poderão traduzir

Resultados das pesquisas para os profissionais da área e para a comunidade em geral, na forma de orientação, recomendações e políticas públicas baseadas em evidências, não em projetos com base ideológica, desatualizados conceitualmente e cartoriais, desconsiderando quem realmente pesquisa e constrói a área da atividade física e saúde no Brasil (NAHAS; GARCIA, 2010, p.136).

Na realidade, a escola é apenas um dos locais considerados essenciais pelos autores do pensamento médico social e comprometidos com a proposta da promoção da saúde. Trata-se na verdade, da estratégia de abrir espaço para a expressão de políticas públicas que destaquem a importância da participação coletiva na ampla área da saúde. Ou seja, em qualquer discussão sobre saúde pública, figura a educação para a saúde entre uma das preocupações consideradas de maior importância. A educação para a saúde é parte dos esforços coordenados dos especialistas da saúde em alcançar políticas que melhorem as condições de vida das pessoas. O que fazer, então, para que na Educação Física Escolar venha a contribuir para a área da Atividade Física no Brasil?

O fato é que o avanço do conhecimento a respeito da atividade física na promoção da saúde impõe desafios às instituições educacionais formadoras de professores. Entre eles, o de repensar o papel da Educação Física na escola, tanto em nível fundamental quanto médio. Posto isso, a investigação em pauta justifica-se pelo descompasso entre a promessa e a realidade da Educação Física Escolar de atender a finalidade literal de oferecer uma educação que não fosse tão somente devotada ao domínio do mental ou intelectual (GRENN, HARDMAN, 2008). Notadamente, frente à urgência do tema, pretende-se com o presente estudo ensejar uma primeira reflexão sobre questões tão cruciais, seja na pós-graduação, seja na graduação. Em face do longo histórico de relações entre a disciplina de Educação Física Escolar e o campo da Educação, é estranho que estudiosos e acadêmicos discutam tão pouco tanto o valor do curso de licenciatura na difusão da proposta da promoção da saúde. Não há muita dúvida de que esse descaso com o curso de licenciatura facilitou a entrada de uma concepção totalmente diferente. Talvez porque estivesse pouco claro o quão

pouco adequado era a visão de Educação Física Escolar oferecida pelos culturalistas corporais. Trata-se de uma questão sutil e que requer um mínimo de preparo filosófico. Algo muito difícil de ser preenchido de saída para os não filósofos. Dessa questão, é extraído o problema dessa investigação, ou seja, com base nesses pressupostos, é formulada a seguinte questão: qual a repercussão das duas culturas da Educação Física Escolar na formação do professor?

A pergunta que perpassa toda a discussão atual sobre a formação de professor envereda-se no Brasil a partir da década de 1990 no conhecimento básico relacionado a atividade de ensino. Quer dizer, a atividade de ensino do professor exige conhecimento ou saberes específicos. O conteúdo da disciplina a ser ensinado, embora não seja o único, é um dos mais centrais de sua formação. No âmbito da Educação Física Escolar, pode-se afirmar que cabe ao professor ensinar os conhecimentos acerca da atividade física na promoção da saúde.

Diante deste cenário de desafios à proposta da promoção da saúde e para encontrar uma resposta à interrogação que encabeça esta investigação, além das repercussões das duas culturas na formação do professor, o objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

a) Checar o espaço reservado ao conteúdo sobre atividade física na formação do professor de Educação Física Escolar. Será que esse conteúdo chega a fazer parte do repertório de “saberes” profissionais ensinados durante a etapa da formação inicial dos professores?;

b) Oferecer as bases teóricas de uma perspectiva naturalista para a Educação Física Escolar;

c) Pleitear a substituição do enfoque decorrente da cultura romântica e que vinga no momento na Educação Física Escolar brasileira;

d) Reabrir a discussão sobre o papel da Educação Física na escola.

O ponto central da pesquisa educacional diz respeito ao fato de que nela é latente a combinação de questões tanto empíricas como filosóficas. Dentro desta perspectiva, a pesquisa bibliográfica se mostra de grande valia para a incursão sistemática, ampla e quase completa nos domínios das duas culturas que influenciam até hoje a formação dos professores do curso de licenciatura em Educação Física. No geral, os artigos de revistas, os livros e as teses servem de material de análise na pesquisa bibliográfica. Obviamente, frente à profusão de artigos científicos e livros, cabe ao investigador identificar os principais trabalhos com vistas à familiarização com o tema da investigação. Dilema equacionado a partir do

mapeamento criterioso dos melhores e mais significativos trabalhos produzidos na literatura especializada. A rigor, muitos são os trabalhos científicos acompanhados de uma pesquisa bibliográfica. Embora consagrada na maiorias dos casos ao conhecimento do que os diferentes estudiosos produziram sobre ao assunto, a pesquisa bibliográfica também atende a propósitos mais específicos. Isso acontece quando a investigação se propõe a analisar diversas posições acerca de um problema. De tal modo que a investigação passa a basear-se unicamente na pesquisa bibliográfica (GIL, 1988).

Este trabalho prioriza a metodologia de pesquisa qualitativa. Entre os especialistas do campo da Educação são inúmeras as publicações que a utilizam. A pesquisa qualitativa está integrada ao conjunto tradicionalmente denominado de pesquisa educacional que, por sua vez, se insere no grupo bem delimitado das ciências sociais. Fundamentalmente, a geração de conhecimento nas ciências naturais e sociais implica em prestar atenção a metodologia científica. Um dos pontos ressaltados pela metodologia científica é o modo como a ciência é encarada. Na avaliação de Einstein (apud ASTI VERA, 1983, p.9), a ciência é um empreendimento voltado para criação de teorias. Aspecto elucidado por ele nos seguintes termos: “Ideamos uma teoria após a outra”. A isso pode-se acrescentar o propósito ambicioso da ênfase na elaboração de teorias que revelem suficiente poder explicativo. A fim de se entender a ciência realmente, cabe destacar que a investigação vai além da mera busca ou registro de dados empíricos. Como diz Mário Bunge,

Mede-se atualmente o progresso científico por grau de avanço da ciência teórica melhor do que pelo volume de dados empíricos. A ciência contemporânea não é apenas experiência, porém, teoria mais experiência planejada, executada e entendida à luz de teoria (BUNGE, 1974, p.10).

De modo análogo, a empresa científica no campo da Educação mergulha na mesma matriz metodológica das naturais e sociais: de buscar explicações plausíveis para os inúmeros acontecimentos do mundo natural e social. De um modo ou de outro, a pesquisa começa com um problema. Este é o primeiro passo de todo o ciclo da investigação científica. Muitas vezes, o problema é de natureza experimental. Outras vezes, o problema é do tipo “conceitual” ou acerca de “ideias” (LAUDAN, 2011). O objetivo é tentar entender as ideias que compõem a realidade do Mundo 3 de Popper. De Platão até Popper, muitos filósofos tem observado que os seres humanos vivem em um habitat cultural. Na definição de cultura, os antropólogos evidenciam os aspectos materiais e os não-materiais. Máquinas e artefatos são exemplos de aspectos materiais ou concretos da cultura. Em comparação, as ideias, as representações, as teorias e o conteúdo dos livros encerram os aspectos imateriais ou abstratos

da cultura e que estão confinados as características existentes na mente humana.

Em 1976, o biólogo Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta*, cunhou o termo meme, na tentativa de encontrar uma entidade identificável mais ou menos como os genes na cultura (DAWKINS, 1979). O meme é assim, análogo ao gene ou unidade da herança biológica ou informação hereditária. Dawkins sugere que a noção de meme corresponde a unidade de hereditariedade cultural. Com a Internet, o termo meme se espalhou por um número crescente de pessoas ao longo dos últimos vinte anos. Em particular, o termo meme serviu para revelar a posição central das ideias, das representações ou das teorias no modo como floresce e se desenvolve a cultura. Um jeito de ver seriamente isso é através do paralelo entre meme e vírus. Os elementos da cultura teriam assim, o poder de se espalhar rapidamente na sociedade ao “infectar” o pensamento das pessoas. Hoje, mais do que nunca, esses vírus da mente circulam em grande escala por diferentes países. Portanto, certas ideias tem uma irradiação e existência próprias. Algumas das quais, inclusive, são por demais perigosas pelas consequências irreversíveis que provocam no mundo. Em tempos recentes, nada se compara as forças destrutivas que surgiram a partir da revolução romântica. Como procura mostrar Isaiah Berlin

Essa revolução é a mais profunda e a mais duradoura de todas as mudanças na vida do Ocidente, não menos abrangente do que as três grandes revoluções cujo impacto não se questiona – a industrial na Inglaterra, a política na França e a social e econômica na Rússia -, com as quais, na verdade, o movimento de que me ocupo se conecta em todos os níveis (BERLIN, 2015, p.15).

Também na Educação Física Escolar, a revolução romântica comandou o movimentos das ideias e muitos dos mais preponderantes acontecimentos que moldaram a área. Por várias razões, essas ideias não exigiram nenhuma atenção dos estudiosos da Educação Física Escolar. De forma predominante, desde a década de 1980, a atenção dos especialistas ficou confinada aos desdobramentos políticos, os quais são meros efeitos das ideias românticas que se auto-replicaram como vírus na mente de certas pessoas. Na verdade, a revolta contra a cultura naturalista da Educação Física Escolar monopolizou a discussão estabelecida por certos líderes do movimento renovador. Graças a uma sucessão de estudos sobre o poder e as ideologias favorecidos pelo clima político da época, o movimento renovador conseguiu crescente popularidade no curso de licenciatura em Educação Física.

Em última análise, faltou mesmo entre os mais argutos estudiosos da atividade física a percepção do que de fato acontecia. Principalmente porque tais ideias pertencem ao domínio da filosofia. A repulsa cientificista ligada ao triunfo da coleta de dados

sobre a teoria determinou o fim do debate. Parece justo dizer que os investigadores da atividade física desempenhariam um papel menos limitado se tivessem dado alguma primazia as ideias filosóficas de origem iluministas. Com isso, poucos perceberam a situação e tudo o que estava em jogo: o monopólio da Educação Física Escolar. Na verdade, o movimento renovador não encontrou nenhuma crítica desafiadora. Por consequência, o movimento aparenta ser convincente ainda nos dias de hoje.

Desde o começo, os trabalhos do movimento renovador representaram uma tentativa de introduzir a cultura romântica na formação dos professores. Ainda que carecesse de uma definição clara, na medida em que os pressupostos românticos permaneciam nebulosos entre os membros do movimento renovador e seguidores, não é difícil ver como a cultura romântica tem tocado grande parte das questões ligadas à Educação Física Escolar. Uma vez desafiado a relevância do conhecimento científico sobre atividade física em qualquer proposta para a escola, as portas estavam abertas para o discurso relacionado a cultura corporal.

Neste trabalho, não se nega de modo algum que as ideias tem uma função importante na vidas das pessoas. Acima de tudo, por darem respostas aos problemas humanos. Daí os pensadores antigos serem extremamente valiosos para as questões perenes da Educação Física Escolar. A questão persistente na Educação Física Escolar é a das duas culturas da que marcam a formação dos professores. Desta forma, no âmbito dessa pesquisa bibliográfica sobre as duas culturas da Educação Física Escolar foi essencial a organização das etapas na seguinte sequência:

- 1) formulação do problema;
- 2) busca de soluções;
- 3) levantamento bibliográfico;
- 4) leitura do material;
- 5) fichamento;
- 6) organização lógica da ideias;
- 7) redação do texto.

Assim, o trabalho foi estruturado inicialmente (Capítulo I) em torno de uma proposta naturalista para a Educação Física Escolar. A atividade física tem a ver com comportamento. Obviamente, o interesse pela descrição e explicação do comportamento tem sido uma constante entre os psicólogos e biólogos. O ponto importante é que no estado atual da evolução da espécie humana, muitos comportamentos desenvolvidos e transmitidos as novas gerações acabaram deixando bilhões de pessoas doentes. As rápidas mudanças

introduzidas no ambiente natural e que deram origem aos centros urbanos de todo o mundo alteraram o padrão de vida dos ancestrais humanos. O aspecto muito vezes esquecido é o de que a atividade física é um caso ilustrativo de adaptação dos seres vivos ao ambiente. Nesse sentido, os seres humanos estão biologicamente programados para serem fisicamente ativos. Ao fim e ao cabo, o enquadramento do conhecimento sobre atividade física com o pensamento evolucionário moderno permite contemplar com certo rigor o esboço de uma perspectiva naturalista na Educação Física Escolar.

O capítulo II, denominado “As duas culturas do curso de licenciatura em Educação Física”, tem a pretensão de apresentar os aspectos fundamentais das duas culturas que não por acaso norteiam a formação do professorado de Educação Física Escolar. No caso do Brasil, é possível encontrar duas culturas na Educação Física Escolar: a iluminista e a romântica. A cultura iluminista toma o ser humano como parte da natureza e dá muita importância à ciência. Principalmente porque acolhe a Tradição Crítica consolidada nas antigas cidades da Jônia. Quanto à cultura romântica, tornou-se lugar comum na segunda metade do século XVIII na Alemanha e é demasiadamente idealista. Em síntese, tudo isso, se relaciona com a rejeição do realismo aceito pelos cientistas naturais. Ao ver dos românticos, a questão mais importante está diretamente associada às ações adequadas ao viver bem ou emancipação do mundo atual.

O capítulo III apresenta as implicações gerais das duas culturas para o tipo de homem que a Educação Física Escolar espera formar. Destaca-se aí as correntes teóricas da filosofia educacional que encabeçam a formação do licenciado em Educação Física. Devido ao retrato romântico pintado pelos autores do movimento renovador, a oportunidade de uma Educação Física Escolar naturalista foi perdida.

Nas considerações finais procurou-se sintetizar prioritariamente o desenvolvimento progressivo da cultura iluminista e a mudança na missão da universidade em face da infiltração dos radicais de esquerda nos cursos identificados com as humanidades e as ciências sociais. Ora, nessa guerra entre culturas, as ideias políticas são usadas como armas. O que implica em reservar à investigação uma única aspiração: a de intervir na realidade para transformá-la. Cada vez mais as universidades e escolas que abraçaram tal radicalismo político protestam contra a investigação direcionada ao conhecimento empírico de como é a realidade. Além disso, conta entre o seu mais notável triunfo a injeção da política inescrupulosa no cerne da iniciativa educacional. Com efeito, o radicalismo está na moda e o movimento renovador da Educação Física Escolar dele partilha. Contudo, quem poderia imaginar que ultimamente seriam escutadas vozes contrárias aos *slogans* dos radicais

contrários a toda investigação desinteressada.

CAPÍTULO I

O PONTO DE PARTIDA DA FORMULAÇÃO DE UMA TEORIA NATURALISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Não é fácil expor em poucas linhas como o exercício físico se tornou tão firmemente unido à Educação Física Escolar. A maioria dos estudiosos quase que de forma unânime acaba por assinalar o vínculo da obra hipocrática com a ideia dos benefícios do exercício físico (HOWLEY; FRANKS, 2000). Pode-se dizer que a época, em que Hipócrates viveu, constitui um marco na história da humanidade. Pouco mais velho do que vultos extraordinários da história intelectual da civilização ocidental como Platão e Aristóteles entre outros, Hipócrates adota uma abordagem diferente dos médicos das civilizações orientais da Antiguidade (BYNUM, 2011). Tudo porque a crítica, em relação às explicações do universo, assente nos mitos, generalizou-se das cidades costeiras da Jônia para o restante da Grécia. Por conta disso, a influência da mitologia deixou de ter papel preponderante na explicação dos fenômenos naturais. Justamente pelo teor metodológico mais científico, conseguiu elevar a prática da medicina à patamares nunca antes vistos. Esta é a razão da duradoura influência de Hipócrates. Assim, é compreensível que nos livros atribuídos ao grande médico se encontrem presente certa teorização filosófica. Na verdade, é no âmbito do progresso cultural atingido pela Grécia em aproximadamente duzentos anos (do século VI ao século V a.C.) que Hipócrates pode criar a medicina científica (REALE; ANTISERI, 1990).

O modo de pensar propriamente científico se deve aos primeiros filósofos gregos, os milésios. Desde o século VI a.C., esses primeiros cientistas-filósofos, por meio de esforços de sínteses notáveis, fomentaram na próspera cidade de Mileto e depois por todo o mundo grego, a tradição de submeter todo o saber humano à crítica. No entanto, quando se trata de determinar o símbolo inconfundível da Tradição Crítica que a civilização ocidental herdou da Grécia, é impossível não fazer referência às pessoas de Sócrates. Simplesmente porque, no plano intelectual, ele nada aceitava sem discussão. Em particular, a abertura para esse modo de pensar crítico requeria um ambiente político que oferecesse condições para tal. Paralelamente ao mesmo tempo do surgimento da ciência e da filosofia, vicejava o governo pela discussão ou governo também denominado de democracia. Para lá de todos os escrúpulos razoáveis, não resta dúvida de que há uma interdependência entre os acontecimentos. Quer dizer, a irrupção da ciência e da filosofia revelam uma íntima relação com a irrupção da democracia na Grécia. Segundo Jean Boterró, é impossível deixar de apreciar a “espantosa

mutação que a Grécia representa na história do Ocidente, uma vez que apenas a Grécia segue o caminho inexplorado da democracia e da ‘racionalidade’ ou dimensão científica do conhecimento” (BOTERRÓ, 2011).

Posta de lado durante aproximadamente 2000 anos, a Tradição Crítica foi retomada no período do Renascimento. No século XVII, o Ocidente presencia a produção de novas descobertas sobre a natureza e que terminará por abrir caminho para a Revolução Científica. O resgate renascentista do pensamento grego, além de revelar-se chave na origem da ciência moderna, está na raiz do movimento chamado de Iluminismo. O espírito crítico desenvolvido pela Revolução Científica, a despeito das dificuldades, teve no Iluminismo seu pináculo. E, não só isso: a confiança na capacidade da mente humana de conhecer provocou uma mudança na visão da natureza e até da sociedade estabelecida. Os filósofos do Iluminismo queriam explicar o mundo. Esse é obviamente o objetivo de qualquer cientista natural ou social. Sobretudo, nas ciências naturais, esse pressuposto intelectual é tomado como regra. Ernst Mayr, um dos maiores biólogos dos tempos recentes, afirma que “Todas as ciências, a despeito das suas múltiplas diferenças, têm em comum o fato de se dedicarem ao esforço de compreender o mundo” (MAYR, 1998, p. 49).

Infelizmente, por volta do final do século XVIII, correrá na Alemanha uma reação contra as ideias preexistentes do movimento iluminista de encontrar explicações dos fenômenos naturais. Em contraste, os pensadores românticos deslocam a atenção da compreensão da natureza para os aspectos coletivistas e existenciais da vida humana. Daí servirem de fonte de inspiração para muitos cientistas sociais. Entre os cientistas naturais, a posição iluminista alcançou proeminência. Mesmo hoje, ainda continua dominante. A posição oposta, a romântica, com frequência, é celebrada em muitas disciplinas das ciências sociais e das humanidades. Em geral, a investigação enquadrada no ideal científico da medicina hipocrática conduz a visão iluminista. Portanto, o confronto envolvendo, de um lado, especialistas da área da Atividade Física, de outro, aqueles associados com o espaço acadêmico da Educação Física Escolar, em última análise, é uma continuação da controvérsia entre a visão iluminista e a desafiadora visão romântica.

Apesar do médico grego Hipócrates ter colocado em foco os benefícios do exercício físico desde o século IV a.C., nenhuma iniciativa de fazê-lo presente no ambiente escolar foi levada adiante por milhares de anos. A primeira manifestação coube ao pioneirismo de John Locke, uma das figuras centrais da filosofia empirista britânica, do pensamento liberal e do Iluminismo (SÉRGIO, 2003). Ademais, Locke era médico e revelou particular interesse pela introdução dos cuidados com a saúde do corpo na escola. Isso mostra

que a educação física emerge lentamente no cenário cultural da Europa como disciplina escolar e com viva influência da escola de medicina hipocrática. Entretanto, as condições para a efetiva institucionalização da educação física na forma de uma disciplina escolar só se deram no final do século XVIII. E veio a elevar-se a esse status de disciplina escolar em virtude da importância crescente de Jean J. Rousseau. O ideal educacional de Rousseau de uma “educação centrada no adulto” para a “educação centrada na criança” encontrou no pedagogo Johann B Basedow um dos melhores representantes no mundo educacional (MONTEIRO, 2006). A criança intelectualmente ativa podia realizar tarefas voltadas para o desenvolvimento do vigor físico.

A partir da Revolução Francesa, a ascendência do nacionalismo provocará uma remodelação no conteúdo da educação física escolar. A saúde já não mais representava o fim principal da ginástica “médica” desenvolvida na Grécia pelos médicos hipocráticos e revitalizada no Renascimento. Na Alemanha, a instituição educacional que Basedow fundou, deu ensejo à “escola de ginástica” de Johann C. F. Guts Muths (LARROYO, 1972). Após caminhar paulatinamente em direção ao nacionalismo, Guts Muhs publica, em 1817, o livro de “Ginástica para os filhos da pátria” (MARINHO, 1984). Resultado, a vocação conferida à Educação Física Escolar é alterada. Ao invés da saúde, daí por diante, devido à evocação do nacionalismo pelos séculos seguintes, a preparação física é posta a serviço da defesa da pátria. Não é à toa que a Educação Física Escolar implantada no Brasil pelos militares tenha mostrado grande receptividade a ginástica alinhada com o nacionalismo alemão e depois, francês.

Ora, é preciso reconhecer que do ponto de vista teórico, a constituição de um campo epistemológico definido sobre Exercício Físico ainda estava para se consolidar. Por lhe faltar um conhecimento próprio, a Educação Física Escolar sempre parasitou outras áreas de maior prestígio social, com demasiada frequência a medicina. O ponto chave no processo de demarcação da ciência do exercício ocorreu somente no final da década de 1940 com clássico estudo de Jerry Morris a respeito dos problemas de coração dos motoristas dos ônibus de dois andares de Londres fisicamente menos ativos que os cobradores, entre outros (ALMEIDA FILHO, 2006).

No período de pouco mais de 20 anos, os trabalhos científicos relacionados aos benefícios dos exercícios físicos provocaram repentinamente uma reviravolta na opinião pública. É o que pode ser observado desde o final da década de 1960 que passaram a correr graças à difusão das investigações de Kenneth Cooper sobre aptidão física (NIEMAN, 1999). Verifica-se também a partir do aumento do entendimento do assunto e do número de

publicações, além da popularização do “fazer cooper”, a consolidação da subdivisão dos componentes da aptidão física relacionados com a habilidade esportiva e com a saúde (NIEMAN, 2011). Desde então, a área voltada a investigação científica do exercício físico tem se desenvolvido e estabelecido em diversos países, inclusive no Brasil.

Essa tendência mundial se reflete nas publicações de médicos ou de obras didáticas vinculadas a acadêmicos da Educação Física que estudaram no exterior. Por exemplo, sob a influência do que ocorria nas universidades norte-americanas, o professor Valdir J. Barbanti traz a lume junto com Mauro A. Guiseline em 1985, o livro “Exercícios Aeróbicos” (BARBANTI; GUSELINI, 1985). Cinco anos depois, Barbanti põe novamente em evidência os avanços em curso sobre o assunto através do livro “Aptidão física: um convite à saúde” (BARBANTI, 1990). A investigação identificada com o exercício físico continuou a ganhar amplitude por toda a década de 1990. Entre as obras mais originais, está o livro escrito por Dartagnan P. Guedes e Joana E. P. Guedes: “Exercício físico na promoção da saúde” em meados desta década (GUEDES; GUEDES, 1995). É o período em que a disciplina de “aptidão física” era introduzida nos currículos de licenciatura em educação física. Porém, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as disciplinas estabelecidas, a partir da apropriação do conhecimento científico produzido na pós-graduação sobre o exercício físico, passam a predominar nesta fase de alteração da formação acadêmica do profissional de educação física, no curso de bacharelado que começava a ser criado.

No título bastante sugestivo do livro, “Monstros ou heróis: os currículos que formam professores de educação física”, Marcos G. Neira e Mário L. F. Nunes fazem uma crítica aos currículos que foram submetidos os licenciados de Educação Física para atuarem na escola. A composição curricular do curso de licenciatura em Educação Física simplesmente detinha pouco ou quase nenhum esclarecimento quanto às bases epistemológicas que lhe deveriam dar sustentação. O resultado, segundo os autores, seria um currículo com as características do monstro Frankenstein. Neira e Nunes estão, nesse sentido, fazendo alusão à obra de ficção de Mary Shelley e com forte inspiração no movimento romântico. Frankenstein é o monstro resultado da junção de partes de corpos sem conexão. Naturalmente, escapou aos autores que o projeto intelectual cuidadosamente construído pelo movimento renovador figura, não por acaso, em grande parcela dos currículos de licenciatura em Educação Física. E como já foi, por vezes afirmado pela falta de contestação, o movimento renovador tornou-se hegemônico nos cursos de licenciatura em Educação Física. E no fulcro de todo projeto intelectual do movimento renovador está, invariavelmente, a velha tradição romântica.

Até então, predominava em muitos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, a formação de professores como complemento à formação do bacharel. Além da justaposição dos conhecimentos específicos do licenciado e do bacharelado, claramente é dado um caráter secundário à formação de professor. As Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 tentam contribuir para o refluxo dessa situação de relegar os cursos de licenciatura a segundo plano. Uma das vozes do movimento renovador, Valter Bracht destaca:

No plano da formação de professores, esse processo leva a uma ação no início dos anos 2000, que foi a elaboração de diretrizes curriculares para as licenciaturas que também alcançou a educação física e que é motivo de grande polêmica (talvez mais intensa na educação física que em outros campos ou disciplinas) (BRACHT, 2010, p.105).

Por conseguinte, o aspecto chave na compreensão da divisão acadêmica profissional provocada no curso de Educação Física pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 que instituíram as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002). Diferentemente das demais licenciaturas, a Educação Física, um curso com predomínio na formação de professores, não detinha nenhum curso de bacharelado. A insatisfação do movimento renovador com a influência do sistema esportivo no curso de licenciatura em Educação Física Escolar havia angariado forte apoio e legitimidade na esfera acadêmica. E mais, o movimento renovador entendia a defesa da licenciatura como um ato político. Ao preconizar a temática da cultura corporal contra o ensino do esporte, estava também fazendo oposição ao que consideravam o segmento educacional conservador. O conteúdo configurado nos currículos de formação de professor era, assim, pautado por uma ótica política, “iludida” com a promessa de transformação radical da sociedade e menos de bons dados científicos. Todavia, só reduzida porção do público leitor da obras do movimento renovador tinha direta familiaridade com o corpo principal dessas influentes ideias políticas.

Para contrabalançar, é necessário salientar que, no início da década de 1990, a proposta da promoção da saúde desfrutava de alguma relevância no mundo acadêmico da Educação Física Escolar. A popularização dos achados do grupo de pesquisadores interessados nas questões científicas dos benefícios da atividade física na promoção da saúde dentro do domínio acadêmico não foi ignorada. Guedes e Guedes notam esse interesse crescente ao mencionarem que

Apesar de reconhecer que a produção de novos conhecimentos relacionados com a atividade física, aptidão física e saúde em nosso país ser bastante limitada, já se observa alguns grupos de profissionais procurando sistematizar seus estudos no sentido de gerar novas informações. Desse modo, a proposta de patrocinar ações de

caráter científico seria a de oportunizar uma forma de divulgação dos novos conhecimentos produzidos por profissionais atuantes em nossa realidade (GUEDES; GUEDES, 1992, p. 22).

No entanto, o quadro teórico do curso de licenciatura já havia mudado. Sendo assim, esse conhecimento representou um desafio às ideias divulgadas pelo movimento renovador interessados na intervenção dos professores nas escolas. É momento em que a questão da função educacional da Educação Física entrava na etapa final do debate. A luta política do movimento renovador pela mudança do *status quo* da sociedade brasileira se detém de modo bastante conveniente sobre um novo alvo. É o que se vê no esforço de teorização do “coletivo de autores” sobre currículo da educação básica e esboçada em poucas linhas na breve explicação do capítulo dedicado

‘A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal’ é o título do primeiro capítulo. Nele são colocados os elementos teóricos que permitem o leitor distinguir as matrizes que informam as duas perspectivas: ‘aptidão física’ e ‘reflexão sobre a cultura corporal’. O estudo desse capítulo possibilita, através da organização de grupos de estudo e debates entre professores e alunos, a escolha consciente daquela perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira. O professor sentir-se-á apoiado, no desenvolvimento de sua reflexão com elementos teóricos sobre a concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico que destaca a função social da Educação Física no contexto da educação escolar (CASTELLANI FILHO, et al. 1992, p.18).

Para começar, o slogan da transformação radical da sociedade mobilizou uma grande audiência em razão de oferecer uma opção na cruzada política em direção ao rompimento com a educação física escolar “biologicista”. Na ocasião, a comunidade acadêmica congregada em torno do movimento renovador reconhecia a necessidade de produzir uma “virada culturalista” nos currículos. A inclinação para alterar as coisas como estavam, era generalizada. Tal fato era incontestável. Concomitantemente, Guedes e Guedes não deixam dúvidas do que acontecia: “Já a algum tempo, parece existir um consenso entre os próprios professores quanto à necessidade de provocar modificações nos atuais programas de Educação Física Escolar” (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 9).

Nesse clima intelectual, foi articulado na época, o artigo de Markus V. Nahas e Charles B. Corbin de 1992, “Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para a implementação nos programas de educação física”. Nele, os autores dedicam-se ao cultivo dos objetivos educacionais do ensino médio concentrados na possibilidade da aprendizagem progressiva de conteúdos direcionados as formas comuns de atividade física (NAHAS; CORBIN, 1992). A formulação inicial de Nahas e Corbin logo se

viu acompanhada de uma proposta de reformulação curricular na disciplina de Educação Física das escolas mais ousada e ampla com a inédita proposta de Guedes e Guedes em 1994. Como ressaltam Guedes e Guedes:

A intenção do estudo foi produzir material que possa contribuir com os professores de Educação Física no sentido de reunir material que venha auxiliar numa definição quanto ao conjunto de conteúdos programáticos que eventualmente poderá ser desenvolvido nos programas de ensino direcionados à promoção da saúde (GUEDES; GUEDES, 1994, p. 3).

Antes dessa publicação, Guedes e Guedes já haviam discutido a questão em vários artigos. Em 1992, iniciam com: “Projeto ‘atividade física e saúde’: uma proposta de promoção de saúde (GUEDES E GUEDES, 1992). Em 1993, saíram os artigos “Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde” e também, “Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar”, respectivamente (GUEDES; GUEDES, 1993a; GUEDES; GUEDES, 1993b). Contudo, as propostas de currículo para a Educação Física Escolar com base na ciência do exercício (ou no movimento da promoção da saúde), apesar de importante, não vingou.

A oportunidade perdida na década de 1990 é uma vez ou outra alvo de algum comentário entre os especialistas. Em 2007, Mauro V. G. de Barros, Fernando José de P. Cunha, Agostinho G. da Silva Júnior realizaram um estudo de revisão sem atentarem para o quadro em que já se encontrava a Educação Física Escolar, identificada com o movimento renovador (BARROS; CUNHA; SILVA JÚNIOR, 2007). À semelhança do que ocorria naquela ocasião em que escreveram o artigo, a Educação Física Escolar aparece sob o domínio do movimento renovador. Escaparam da atenção de Barros, Cunha e Silva Júnior, as barreiras existentes desde os anos 1990 e o significado delas na adesão muito precocemente de muitos acadêmicos, a maioria das ideias-chave dos líderes do movimento renovador. Por esse motivos em particular e não poderia ser de outro modo, nenhum dos autores mencionados ofereceram quaisquer elementos que ajudassem na compreensão da situação que, passados dez anos, mantêm-se inalterada.

Até hoje, pouco foi dito pelos estudiosos mais importantes do mundo acadêmico da Educação Física que assume a proposta da promoção da saúde. Em especial, sobre as razões do pouco apreço que a proposta da promoção da saúde foi recebida entre o grupo interessado pelas temáticas educacionais. Os fatos que a nova proposta da Educação Física Escolar apresentavam não contaram para as reformas educacionais ocorridas sob a tutela do movimento renovador. Mais do que evidências científicas, a oposição do

movimento renovador tinha a ver propriamente com uma tintura política de esquerda. Aspecto raramente distinguido na intolerância e nas investidas dos que tentaram insistir em conteúdos de uma natureza “cultural”. Assim, em um sentido forte da palavra, não existiriam fatos objetivos e independentes das ideologias, fossem elas de direita ou de esquerda. O cientista que vivesse da verdade e por meio dela, se submeteria sem hesitação à qualquer ideia política. Nasce daí a necessidade da obrigatoriedade do cientista e acadêmico contrário aos radicais de esquerda de ter de se posicionar politicamente. Tani é um dos poucos a mergulhar nessa tarefa de preservar a autonomia da investigação científica dos perigos imediatos das ideologias estabelecidas “apararentemente” com argumentos racionais, mas que na prática são um convite sério a cegueira de todo um exército de combatentes:

Três perguntas eram favoritas desses exércitos de combatentes que incluía alunos de graduação e docentes universitários, muitos deles seus ‘mentores’, feitas à exaustão no melhor estilo daquela ave irritantemente habilidosa na repetição: ‘Qual a sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano? Independentemente do assunto em pauta ou do contexto em discussão. Obviamente, essa pergunta era na realidade uma denúncia camuflada da suposta diferença quanto à postura ideológica e política. Ao mesmo tempo, trazia uma arrogância embutida: ‘Eu tenho uma visão privilegiada – progressista, revolucionária – e você não’. Acreditavam esses ‘iluminados’ que essas perguntas eram suficientemente simples para serem respondidas em alguns minutos de uma aula, palestra ou debate. Na verdade, em muitas situações, nem se dava tempo para a eventual resposta, pois era orquestrada uma sequência preestabelecida de perguntas exatamente para inviabilizá-la. O autor deste ensaio foi convidado inúmeras vezes a participar de eventos em que esse ‘teatro’ encontrava-se devidamente montado (TANI, 2011, p. 416).

As evidências incorporadas pelas investigações epidemiológicas identificadas com o impacto significativo da atividade física na promoção da saúde não contaram para o pensamento proveniente das ciências sociais e que se tornou hegemônico no movimento renovador. E mais, poucas vezes, os estudiosos e acadêmicos da Atividade Física envolvidos nessa contenda chegaram entender por completo o ponto de vista político por eles expresso. Em parte, talvez, por considerá-lo carente de sentido para a agenda de um cientista frutífero. Certamente, porque a prática científica remeteria a outras questões. Também a falta de paciência com batalhas ideológicas é um forte inibidor. Sem contar o quão trabalhoso é atingir o pleno amadurecimento das ideias em qualquer área. Dessa forma, a apropriação da teorização sistemática da área educacional implicaria em um desvio do terreno que pisavam.

Como nenhum dos autores importantes da atividade física dominou de forma suficiente as tendências teóricas importadas da filosofia e da sociologia da educação, faltou contestação ao movimento renovador e isso fez com que os debates teóricos minguassem. Em contrapartida, é preciso considerar ainda que nenhum dos estudiosos e

acadêmicos da Atividade Física se deu conta do deslocamento operado na formação dos professores a partir dos anos 1990. Vale arriscar dizer que é possível antever uma única saída para algo mudar na prática do professor de Educação Física Escolar: o desvelamento das nuances teóricas românticas assumidas pelo movimento renovador. Um tipo de investigação filosófica que o investigador experimental não pode evitar fazê-la.

Aliás, a “má” filosofia romântica foi tão persuasiva que passou a dominar desde então a cena da Educação Física Escolar. O que teve implicações entre os envolvidos com a sala de aula de Educação Física e preocupados em acolher um currículo configurado no molde da predominante cultura corporal ou da atividade física (tal qual tem sido proposto por alguns dos vários nomes do movimento da promoção da saúde brasileira). Em complemento, cumpre mencionar que a orientação teórica assumida pelo movimento renovador comporta uma ruptura em relação ao consenso anteriormente estabelecido no campo profissional, com maior destaque para o campo escolar. Conseqüentemente, é legítimo supor que, enquanto persistir a “ideologia” do movimento renovador, o espaço que caberia à atividade física na escola será bastante restrito para não dizer ínfimo.

Pode-se dizer que a antiga relação da disciplina de Educação Física Escolar com a saúde (ou tradição hipocrática) é rompida em um ponto que era tido anteriormente por consensual. Em outras palavras, no cenário brasileiro, a Educação Física Escolar abandonou sua proximidade com a temática da saúde a partir do instante que sofreu a mediação das ciências sociais (VOTRE, et al., 2009). Em virtude, é claro, da falta de aprofundamento dos estudiosos da atividade física com a teorização educacional avultadas na época foi inevitável a preferência de muitos professores pelas ideias do movimento renovador.

O isolamento da proposta da promoção da saúde do posicionamento teórico do movimento renovador nada teve há oferecer em termos de contribuição para a Educação Física Escolar, além da definição do conteúdo propício à disciplina da Educação Física na escola. Difícil negar que o estabelecimento de um conteúdo de grande valor formador constitui uma contribuição excepcional. Porém, no quadro da discussão que vinha se desenvolvendo sobre as tendências da Educação Física brasileira, a proposta pareceu pouco articulada. Por exemplo, apesar da importância do conhecimento produzido na pós-graduação dirigido a compreensão da atividade física, chegaria a constituir um elemento ativo da formulação de uma “teoria educacional naturalista?” Aspiração legítima, se considerado o balanço de forças que de alguma forma molda a formação dos professores do curso de Educação Física da academia e da disciplina de Educação Física na escola. Logo, mesmo que a elaboração teórica do movimento renovador esteja ainda em seu nível de elaboração carente

de rigor suficiente, procurou estabelecer correlação com a tendência histórico-crítica. Isso porque partilhavam de fundamentos filosóficos comuns. No plano epistemológico, cabiam superar as explicações biológicas preexistentes, de tal forma que, pela vertente histórico-crítica, a aspecto a considerar é o da exigência de operar uma transformação da sociedade por meio da educação. Assim, a despeito da criação e expansão de programas de pós-graduação em atividade física, grupos de pesquisas, eventos acadêmicos e obras de referência de variada natureza, houve um afastamento dos problemas de sala de aula de nível escolar.

Só mais recentemente, com o Plano Nacional da Educação de 2010 a 2020, é percebida uma mudança de ênfase. Na medida em que parcela significativa da população brasileira é atingida por um grave quadro de obesidade, não restou nenhuma outra alternativa senão a de incluir o exercício físico entre as metas apoiadas no documento. Embora a proposta da promoção da saúde continue incipiente na Educação Física Escolar, ganhou algum significado nos últimos anos na área da Saúde Pública, até porque os próprios autores da proposta da promoção da saúde não conseguem atentar para os pressupostos provenientes do ideário que propaga.

A proposta é assumida sem qualquer cautela pelos que a esposam. Isso já pôde ser observado na obra de Paulo de Tarso V. Farinatti e de Marcos S. Ferreira: “Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações (FARINATTI; FERREIRA, 2006). Conquanto Farinatti e Ferreira dissequem, no texto, os pontos básicos da proposta da promoção da saúde, a percepção de ambos é limitada no que tange os pressupostos vindos das ciências sociais. A crítica exacerbada a Guedes e Guedes mostra justamente a falta de distinção que reina entre os autores brasileiros acerca das bases teóricas reveladas nos trabalhos dedicados à promoção da saúde. No caso de Guedes e Guedes, a apropriação remete a uma ampla gama de fontes empíricas, sempre precisa nos detalhes das grandes linhas de investigação da promoção da saúde configurada nos Estados Unidos da América do Norte, haja vista, as contribuições decisivas para as investigações em exercício físico e saúde no Brasil. Junto com Nahas, a influência de ambos ainda é sentida na área de conhecimento e no mundo acadêmico da Educação Física. O objetivo do comentário não é fazer uma avaliação geral dos seus escritos, mas colocar em pauta o embate em torno dos fundamentos científicos da Educação Física. Embate, sem dúvida, travado anteriormente no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, na bem conhecida oposição do grupo rival ao médico Victor Matsudo, como os ex-presidentes da entidade Laércio E. Pereira, Celi N. Z. Taffarel, Valter Bracht e Lino Castellani Filho, entre outros. Nas palavras de Luciano G. Damasceno,

De lá para cá, uma perspectiva progressista se tornou hegemônica na entidade. Tal perspectiva esboçava uma ‘intenção’ de ruptura com a educação física tradicional, portadora dos referenciais ideológicos burgueses de esporte, educação e saúde, indicando a necessidade de construção de pilares para uma sociedade que fosse humanamente emancipada – a referência era o socialismo, bem como o processo de democratização brasileiro – e a urgência de uma nova educação física, que pudesse contribuir para a formação de um homem de novo tipo (DAMASCENO, 2013, p.13).

Certamente, os autores da promoção da saúde foram muito otimistas a respeito da viabilidade da proposta da promoção da saúde assim que a formação do professor e o currículo técnico-esportivo começavam a ruir. Sem se darem conta do ataque marxista que, naquele momento, baseava-se na pedagogia histórico-crítica de Saviani, a partir de meados da década de 1990. Em consequência disso, a proposta da promoção da saúde foi sendo pouco a pouco eliminada da discussão do curso de licenciatura em Educação Física. Estado de coisas já diagnosticado por Bracht em 1999 e nos seguintes termos

A cultura corporal se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica e está alcançando uma quase unanimidade na discussão pedagógica desse campo (BRACHT, 1999, p. 79).

Ponto repetido reiteradamente e de forma eloquente até os dias de hoje (DARIDO; RANGEL, 2005). Com isso, o respeito à realidade da sala de aula deu lugar à “ideologia”. Guiados por orientações teóricas de caráter sociológico, o movimento renovador conseguiu cobrir todo o espectro da Educação Física Escolar de diretrizes nunca condenadas pela ausência de fundamentos precisos. O caráter político da discussão que vieram à tona nas décadas de 80 e 90 teve o objetivo de superar a visão meramente “positivista” de ciência atrelada à prática esportiva ou ao desenvolvimento da aptidão física (BRACHT, 2010). O que acontecera no CBCE, por exemplo, entre Victor K. R. Matsudo e os outros representantes da entidade, foi logo estendido à totalidade da comunidade acadêmica da Educação Física. Enfim, essa disputa política transferiu-se para o palco da pós-graduação.

Depois de tantos anos passados, parece que o sucesso das ideais do movimento renovador decorreu do menor rigor científico cultivado nas ciências sociais. Na verdade, tal conjunto de pressuposições provenientes de outras áreas de conhecimento acabou sobrepondo as abstrações das chamadas ciências duras. Nesse sentido, o espaço do mundo científico é muito mais restrito junto ao grande público por transgredir a barreira do senso comum. Howard Gardner, psicólogo de prestígio e famoso por sua teoria das inteligências múltiplas, colocou assim a questão:

Pode-se pensar que ao menos alguma compreensão a respeito desses temas conhecidos seja bem difundida. É, portanto, elucidativo descobrir que a teoria de Darwin é considerada falsa por um entre cada dois americanos, e até por 20% dos pedagogos de ciências naturais. De acordo com o célebre cientista Carl Segan, apenas 9% dos americanos aceitam que os seres humanos evoluíram lentamente a partir de seres humanos mais antigos, sem nenhuma intervenção divina (GARDNER, 1999, p. 17).

Não há como discordar. As grandes realizações teóricas da ciência permanecem estranhas ao entendimento de um cem número de pessoas. Por outro lado, propagam-se, por vezes, visões ideológicas copiadas de intelectuais de renome em detrimento da lacuna na formação científica dos professores. A ciência frente às questões políticas que estavam sendo colocadas perdeu significado. O pensamento político do movimento renovador, por estar influenciado pelo desejo de emancipação, confunde as temáticas da atividade física voltada para promoção da saúde com as relacionadas às do esporte. E isso aparece no indisfarçado questionamento do valor das questões investigadas pelos grupos de pesquisa concentrados na área da Atividade Física dos cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, em Educação Física do Brasil.

Não é exagero dizer que os rancores continuam entre muitos membros dos departamentos das universidades com curso de pós-graduação, *stricto sensu*. Sob forma diferente, a opinião defendida pelos mais antigos integrantes do movimento renovador é o da área da saúde biológica ainda manter-se fiel a visão positivista de ciência (ALMEIDA; GOMES, 2014). Bem entendido, o positivismo, estritamente falando, é uma posição em epistemologia (ramo da filosofia dedicado ao estudo do conhecimento). Apesar de estar morto há pelo menos duas décadas no Brasil, enquanto teoria da ciência continua a ser atacado.

No fundo, tais ataques, em substância, não conseguem ser nada mais do que chover no molhado. Tudo isso, porém, tem implicações no campo da educação. A tentativa de rotular os adversários de positivistas, pela força do preconceito embutido, impedia o interesse sério no trabalho que realizavam. Com isso, naturalmente, as ideias ligadas às evidências recentes dos benefícios do exercício físico praticado regularmente são, em grande parte, rapidamente descartadas. Tática não muito honrosa.

Disso se depreende, infelizmente, que a devoção aos valores intelectuais mais altos da ciência afastou a geração que contribuiu de maneira decisiva para o desenvolvimento da investigação recente em atividade física e saúde no Brasil do pensamento filosófico. Como resultado da direção do trabalho científico para as questões mais relevantes da atividade física e saúde, houve pouco entendimento de tudo o que estava em jogo. No entanto, para que fosse levada a diante a proposta da promoção da saúde no curso de

licenciatura em Educação Física, era necessário “jogar o mesmo jogo” político. Até porque as condições para um diálogo democrático haviam sido perdidas. Esse estado de coisas também foi observado na escola por conta da obrigação dos professores de Educação Física de ler os escritos de autores influenciados pelo pensamento marxista como Jürgen Habermas ou Michel Foucault. Conclusão: a proposta da promoção da saúde continua sendo uma possibilidade perpétua, pois respeita a lógica da investigação científica. E muitos pensadores já notaram as perspectivas extraordinárias abertas pela ciência para o bem-estar da humanidade. Não são poucos os que consideram “o conhecimento das ciências naturais como o melhor e mais importante que possuímos – se bem que de modo algum o único” (POPPER, 1989, p. 17). É inútil negar que tal não seja o caso. Uma síntese particularmente atraente dos pontos fundamentais do conhecimento científico-natural é fornecida por Popper: “Ele parte dos problemas e tanto dos problemas práticos como dos teóricos. Um exemplo de um problema importante de natureza prática é a luta da medicina contra os sofrimentos evitáveis” (POPPER, 1989, p. 17). Sem dúvida, nada há de exagerado em dizer que a saúde juntamente com a liberdade são os valores mais importantes dos seres humanos. Conforme reconhece C. David Jenkins, um dos grandes nomes da medicina comportamental e autor do livro “Construindo uma saúde melhor: um guia para a mudança de comportamento”:

A saúde é o alicerce essencial que sustenta e alimenta o crescimento, a aprendizagem, o bem-estar pessoal, a satisfação social, o enriquecimento do próximo, a produção econômica e a cidadania construtiva. A pesquisa sobre o custo-benefício tornou-se um meio popular para avaliar tanto o tratamento médico como a medicina preventiva, e suas unidades de medida são geralmente tiradas do sistema monetário. Devemos lembrar, entretanto, que a promoção bem-sucedida da boa-saúde tem valores intrínsecos e poderes de realização que vão além do orçamento de um único ano (JENKINS, 2007, p. 15).

Se a ideia de atividade física e saúde obtiveram pouco espaço no curso de licenciatura, no de bacharelado em Educação Física, seguiu trajetória distinta. Enquanto na licenciatura as dificuldades foram marcantes, no bacharelado, acompanhando a tendência mundial, houve intensa valorização profissional das questões ligadas aos benefícios da atividade física para a saúde. O importante é que graças à pós-graduação, criou-se a oportunidade da produção de um conhecimento próprio na área da Atividade Física. Ainda que não tenham sistematizados uma proposta de ensino dentro da perspectiva da promoção da saúde, em poucas décadas, Nahas e Guedes e Guedes acumularam evidências científicas para fazer consolidar, em consonância ao que ocorria nos Estados Unidos da América, a área de conhecimento direcionada à Atividade Física e ponto de partida à demarcação da ciência

voltada para a atividade física e ao exercício físico. É claro que a discussão em torno do curso de licenciatura em Educação Física, desenvolvida no interior do movimento renovador, terminou por reconhecer o “movimento humano” em face de seus atrativos filosóficos, ao invés da atividade física. A oportunidade apresentada aos “revolucionários” foi aproveitada. Guedes e Guedes manifestam uma posição diferente a respeito do conteúdo a ser priorizado nas aulas de Educação Física Escolar e oferecem para discussão o interessante insight de Claude Bouchard:

Entre os estudiosos do assunto, parece existir certa unanimidade quanto a este modelo, entretanto, par Bouchard (1976), ‘movimento humano’ não seria o termo mais adequado para aquilo que o professor de Educação Física procura desenvolver em seu campo de estudo. Teoricamente, essa expressão inclui manifestações cinéticas as quais fogem aos interesses dos profissionais envolvidos com a Educação Física, considerando que em seu conceito pode estar incluído desde os movimentos a nível celular até os de domínios da musculatura esquelética voluntária. Desse modo, é sugerido que a expressão ‘atividade física’ deva ser utilizada em substituição a ‘movimento humano’. (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 17).

Apesar da contínua controvérsia a respeito do objeto de estudo adequado para uma emergente área de conhecimento cujas fronteiras ainda carecem de certa precisão que se propõe ter um papel indispensável em um grande número de profissões, existe razoável consenso em torno do significado de atividade física. Houve, e naturalmente, persiste alguns problemas em relação a unificação da área de investigação da prática de exercício, mas do ponto de vista do crescimento do conhecimento a proporção observada é marcante (NAHAS; GARCIA, 2010). Desde quando foi criado o primeiro doutorado, no final da década de 1980 na USP, as publicações se expandiram para muito além das expectativas. Diante desse cenário, a definição emblemática de atividade física devida a Carl J. Caspersen e colaboradores ganhou espaço. Assim, é oportuno que se registre a definição de atividade física dada por eles. Esta tem a ver com qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética e que resulte em gasto energético acima dos níveis de repouso (GUEDES; GUEDES, 1995). O foco de Nahas é um pouco diferente. Trata-se de uma pequena reorientação na definição, entretanto, com consideráveis consequências. Nahas esclarece que “Neste contexto, a atividade física deve ser vista como um comportamento” (NAHAS, 2005, p.14). Desse modo, abre-se a possibilidade de integração das investigações sobre atividade física com outras áreas, sendo uma delas, naturalmente, a da psicologia.

Obviamente, o interesse dos psicólogos volta-se para a investigação do comportamento e nisso não difere, é claro, do alimentado pelos etólogos e outros biólogos. Afinal, tanto o ser humano como os demais seres vivos dependem do comportamento para

interagirem com a natureza. Assim, o comportamento não é uma mera característica dos seres vivos, é também essencial à evolução devido ao seu enorme auxílio na adaptação dos organismos aos diversos ambientes. O biólogo e epistemólogo Jean Piaget entende por comportamento

O conjunto de ações que os organismos exercem sobre o meio exterior para modificarem os seus estados ou para transformarem a sua própria situação, em relação a esse meio: por exemplo, a procura de alimentação, a construção de um ninho, a utilização de um instrumento, etc. (PIAGET, 1997, p. 5).

Portanto, para Piaget, o comportamento é o motor da evolução. Por sua vez, dos trabalhos científicos do naturalista e filósofo Konrad Lorenz sobre o estudo do comportamento animal, no seu ambiente natural, nasceu a etologia. Em conjunto com Nikolaas Tinbergen e Karl Von Frisch, seus trabalhos lhe valeram o Prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia de 1973 (OTTA; YAMAMOTO, 2009). A partir da etologia, da disciplina da sociobiologia fundada pelo biólogo Edward O. Wilson, cuja síntese teórica colocou o comportamento em conformidade com a biologia evolutiva e da psicologia cognitiva, no final da década de 1980, nasce a psicologia evolucionista. Na base da vertente teórica da psicologia evolucionista, encontra-se a ênfase na descrição e explicação das estruturas cognitivas resultantes do processo evolutivo e que estão subjacentes ao comportamento (OTTA; YAMAMOTO, 2009). Entre os psicólogos que oferecem uma definição de comportamento, um dos mais respeitados, Burrhus F. Skinner, este contribui com o seguinte esclarecimento

A palavra *comportar-se* é recente. A palavra mais antiga é *fazer*. Como mostra o verbete bastante longo do *Oxford English Dictionary* (1928), *fazer* sempre enfatiza as consequências – o efeito que alguém provoca no mundo. Descrevemos muito do que fazemos com palavras que usamos para descrever o que os outros fazem. Quando perguntamos ‘O que você fez?’, ‘O que você vai fazer?’, respondemos, por exemplo, ‘Estou escrevendo uma carta’, ‘Estou lendo um bom livro’ ou ‘Eu vou assistir à televisão’ (SKINNER, 1991, p. 26).

Porém, Skinner e outros behavioristas (ou comportamentalistas) puseram em causa os aspectos mentais, como a consciência e as intenções neles envolvidas (GARDNER, 2005). O cérebro é tratado nos termos de uma caixa preta. Tudo o que resta ao psicólogo da vertente behaviorista é investigar experimentalmente o comportamento observado. E mais, pelo que acentuam, os organismos adaptariam-se ao meio de forma passiva. O funcionamento do cérebro não é identificado com rigor de detalhes para considerar a origem do comportamento. Deste modo, em descompasso com os psicólogos cognitivos, de

forma alguma, para eles, não vale a pena tirar a tampa da caixa e ver o que tem no seu interior.

Acima de tudo, deve-se salientar que os psicólogos, há mais de um século, falam sobre os processos mentais que ocorrem dentro do cérebro. Por isso, não hesitam em definir a psicologia como a ciência da vida mental. À medida que a psicologia como ciência se expandiu, tornou o comportamento parte de uma série de eventos conectados, alguns privados, outros públicos. No final das contas, os seres humanos são criaturas vivas com capacidades mentais intrinsecamente fascinantes e que ajudam a definir a espécie. É igualmente exato dizer que a capacidade de pensar abstratamente, entre outras, existe mesmo que não esteja à vista. Sem dúvida, tudo indica que é o substrato mental que permite o ser humano se comportar de determinada maneira. O componente mental é, dessa maneira, dentro de uma ordem sequencial, o desencadeador do evento antecedente do componente físico. Ainda que não possam dar uma explicação fisiológica pormenorizada, afora o período em que a ortodoxia do estímulo-resposta dos behavioristas, os psicólogos nunca perdem de vista os fatores mentais de onde promanam as ações. O grande mérito dos psicólogos cognitivos foi o de estudar o funcionamento da mente humana nos moldes teóricos das representações. Afinal de contas, o ser humano tem de conhecer partes do mundo antes de produzir dada ação. Enfim, o que o ser humano faz, possui determinado elo causal.

Deste ponto de vista, uma pessoa normal age a partir de um objetivo ou propósito. Ao contrário de outros acontecimentos na natureza, o aspecto típico dos comportamentos ou ações humanas, é de ser realizado por alguma justificativa. Inevitavelmente, a atividade mental desenvolve-se antes dos mecanismos internos, como as contrações musculares (PIAGET, 1977). Pelo assinalado, o caráter altamente produtivo do comportamento termina por excluir quase toda referência ao movimento externo exercido sobre o meio ambiente. Não obstante, se algumas abordagens provenientes da Educação Física propuserem investigar o movimento humano, em outros domínios da ciência, soaria estranho. Depois dos trabalhos de alguns filósofos contemporâneos, já não é possível confundir movimento com comportamento. Claro está que o comportamento inclui muito mais do que movimentos flagrantes. Para situar melhor esse ponto, é oportuno invocar as razões que o filósofo John Searle reúne. Diz Searle que

É tentador pensar que tipos de ações ou de comportamento se podem identificar com tipos de movimentos corporais. Mais isso é obviamente errado. Por exemplo, um e o mesmo conjunto de movimentos corporais poderá constituir uma dança, ou uma sinalização, ou um exercício ou uma testagem dos próprios músculos, ou então nada do que foi dito. Além disso, assim como um e o mesmo conjunto de movimentos

físicos pode constituir tipos de ações completamente diversos, assim também um tipo de ação poder ser realizado por um número de tipos grandemente diferentes de movimentos físicos. Pense-se, por exemplo, no envio de uma mensagem a um amigo. Podemos escrevê-la numa folha de papel. Podemos escrevê-la à máquina. Podemos enviá-la por um mensageiro ou por telegrama. Ou então, podemos falar-lhe ao telefone. Efetivamente, cada um dos modos de enviar a mesma mensagem poderia realizar-se com uma variedade de movimentos físicos (SEARLE, 2000, p. 72).

Até o momento das descobertas da psicologia evolucionista, a teoria da evolução tinha tido pouco efeito sobre o estudo da cognição e do comportamento. Mas as coisas logo começaram a mudar com a constituição do novo território científico explorado pelos psicólogos evolucionistas. A psicologia tinha de ser atualizada. Pois, no que diz respeito ao problema do comportamento humano, até então, poucas vezes foi abordado de modo explícito o seu papel no processo evolutivo. Além de começarem a reconhecer o valor do comportamento para a evolução, os psicólogos passaram aceitar a teoria da evolução. O grande geneticista Theodosius Dobzhansky disse certa vez: “Nada na biologia faz sentido exceto à luz da evolução” (LIEBERMAN, 2015, p. 27). O que faz com que todos os organismos, inclusive o homem, sejam compreendidos apenas sob a luz de suas origens evolucionistas. As novas ideias revelaram que o comportamento humano tinha uma história semelhante ao de várias espécies. À vista disso, o comportamento humano tinha um paralelo ao dos órgãos do corpo, tal como o coração por ter sido também moldado pela evolução.

No cômputo geral, foi Charles Darwin que colocou a ideia de evolução em bases teóricas científicas. Com certeza, sob muitos aspectos, constitui na “maior revolução intelectual de todos os tempos” (GRIBBIN, 1989, p. 13). O ponto a fixar é o da teoria da evolução fornecer para todos os campos especializados da biologia uma grande síntese unificadora. De acordo com Wilma George, “a teoria da evolução por seleção natural unificou a biologia e tornou-se uma hipótese de trabalho para os empreendimentos futuros” (GEORGE, 1985, p. 110). De fato segundo Brian Charlesworth e Deborah Charlesworth,

A evolução fornece um conjunto de princípios unificadores para toda a biologia; também ajuda a compreender a relação dos seres humanos com o universo e uns com os outros. Além disso, vários aspectos da evolução têm importância prática; por exemplo, a rápida evolução da resistência de bactérias a antibióticos e do HIV a drogas antivirais impõe problemas prementes à medicina (CHARLESWORTH; CHARLESWORTH, 2012, p. 11).

1.1 O PAPEL DOS PROCESSOS COGNITIVOS NA PRODUÇÃO DO COMPORTAMENTO

Publicada em 1859, “A origem das espécies” trata nas primeiras páginas da origem da variação entre os indivíduos (DARWIN, 2009). Na natureza, era enorme a variabilidade entre os indivíduos, mas na época em que viveu Darwin ninguém conseguia oferecer uma explicação plausível. Em 1838, após ler o livro do economista Thomas R. Malthus sobre o crescimento população humana, raciocinou que sem a existência de qualquer limite, a reprodução de plantas e animais aumentaria de uma forma explosiva. Inevitavelmente, a oferta de alimentos é junto com o ataque de predadores um tipo de restrição crucial por manter as populações em equilíbrio. Mas acontece que nessa altura, nem Darwin ou outro biólogo, além do obscuro monge austríaco, Gregor Mendel, descobrira a causa da variação. O resultado final das investigações genéricas foi a de fundir as contribuições de Darwin aos do trabalho de Mendel e dos geneticistas do século XX em uma teoria ainda mais completa e referida como a “síntese moderna” (GRIBBIN, 1989).

Em retrospectiva, Darwin recorreu a dois mecanismos: variação e seleção ao explicar de modo abrangente como a evolução ocorre. A evolução biológica está associada às mudanças nas características dos seres vivos ao longo do tempo (CHARLESWORTH; CHARLESWORTH, 2012). De acordo com o primeiro mecanismo, a variação, está a noção de que as espécies não são estáveis. Mudanças ocorrem, não é preciso dizer, em nível genético, o que dá origem à novas espécies. Os organismos sobreviventes produzem descendência no decurso do tempo. A seleção natural é um tipo de pressão imposta ao organismo pelo meio ambiente na forma de problemas a sua existência. Em última análise, o de fazer face ao problema de sobrevivência, é o mais crucial. Conforme escreveu Popper:

Todos os *organismos* estão, dia e noite, constantemente, *empenhados na resolução de problemas*; e isso acontece com todas as sequências de organismos, na escala evolutiva – sub-reino, ou phyla, que principia com as mais rudimentares formas e de que os atuais organismos vivos são os elementos mais recentes (MAGEE, 1977, p. 58).

Necessariamente, quando as características específicas herdadas de um ancestral comum ou derivadas de uma nova mutação e que tendem a melhor atender as pressões do meio ambiente tornam possível a adaptação. Em especial, Salvador E. Luria observou que “O organismo fornece o espectro de escolhas biológicas e o habitat atua seletivamente para gerar os tipos mais bem-sucedidos” (LURIA, 1979, p. 24). O habitat é

basicamente o ambiente em que cada espécie está adaptada. A adaptação é uma das ideias mais antigas da biologia e, em regra geral, reflete a relação de reciprocidade entre o organismo e o ambiente. Desse modo, uma característica tem significado no contexto da interação entre o organismo e o seu meio ambiente global, pelo simples fato de permitir o organismo ser bem-sucedido na interação com o meio. Segundo esse esquema, a própria superfície do planeta foi, por assim dizer, alterada pelos seres vivos durante longo período de tempo. Basta lembrar a produção do oxigênio por microorganismos e que alterou a atmosfera atual da Terra (BARBIERE, 1987).

O estudo das relações, envolvendo as espécies com os respectivos meios ambientes, é feito pela ecologia, cujo fundador foi Darwin. Enquanto disciplina, a ecologia integra as ciências naturais às ciências sociais, uma vez que os ambientes que favorecem a existência da vida na Terra são formados por seres vivos como por elementos não vivos (ODUM; BARRET, 2008). O conjunto de todas as relações que os seres vivos de uma comunidade estabelecem entre si com o meio ambiente é denominado de ecossistema. Os seres vivos de uma comunidade formam o meio biótico de um ecossistema. Já os elementos não vivos como a luz solar, a água e o gás oxigênio constituem o chamado meio abiótico.

Em geral, os organismos interagem entre si e com o seu ambiente para adquirirem matéria, energia e informação essenciais ao seu desenvolvimento, reprodução e diversas outras atividades. A matéria e a energia são obtidas através das relações alimentares dos seres vivos. Existe o caso de organismos que produzem seus próprios alimentos e por esse motivo, recebem o nome de organismos autotróficos ou produtores. O termo trófico é sinônimo de alimentação. Em um ecossistema, a estrutura trófica possui uma superior em que predominam os organismos fotossintetizadores (ODUM; BARRET, 2008, P. 108). Pelo processo de fotossíntese, a água e o gás carbônico são transformados com o auxílio da luz e na presença de clorofila, em gás oxigênio e açúcar. Tal é o caso das plantas que são capazes de utilizar a energia da luz solar na produção de seu alimento. Além das plantas terrestres, outros organismos como as algas unicelulares e bactérias são capazes de realizar a fotossíntese. É assim também que as plantas produzem a glicose e um açúcar mais complexo denominado de amido. Nos ambientes terrestres, as plantas estão na base das cadeias alimentares. Na camada inferior do estado trófico, por outro lado, está o grupo dos que não produzem os seus alimentos, os organismos heterotróficos. Daí necessitarem de alimentar-se de outros seres vivos. Ao fim e ao cabo, são quatro tipos principais de seres vivos consumidores: os herbívoros, carnívoros, onívoros e os decompositores. Esses herbívoros ou animais que dependem das plantas, por sua vez, servem de alimentos para os carnívoros e

onívoros.

Quando um ser vivo se alimenta de outro, ocorre a transferência de energia daquele que está sendo consumido para o que está sendo alimentado. Ora, a transferência sequencial de energia desde os produtores, passando por uma sequência de consumidores, é conhecida como cadeia alimentar. Na ótica de Eugene P. Odum e de Garry W. Barret, “A transferência de energia alimentar da sua fonte nos autotróficos (plantas), por meio de uma série de organismos que consomem e são consumidos, é chamada de *cadeia alimentar*” (ODUM; BARRET, 2008, p. 108). O fluxo de energia é unidirecional, onde uma parte da energia solar flui em etapas por meio da população de uma espécie no nível trófico inferior e superior.

Nessa altura, é conveniente retomar, uma vez mais, a Darwin. No terceiro capítulo de “A origem das espécies”, Darwin formulou a expressão “luta pela sobrevivência. Com isso, quis sublinhar a rede complexa de desafios que precisam enfrentar para sobreviverem. De fato, a competição mútua entre os organismos é acirrada por alimentos, além de abrigos, parceiros, entre outros. Não raro, a competição tende a ter consequências importantes no rumo da existência de uma espécie. O ponto chave do efeito desta competição é o de levar a extinção de um grupo nativo, após a invasão de uma espécie proveniente de outro ambiente distinto (MAYR, 2009). Segundo Darwin:

Ao olhar a Natureza, é absolutamente necessário... Nunca esquecer que todo o ser orgânico que nos rodeia está a lutar com todas as suas forças para aumentar numericamente; que todos vivem devido a uma luta em determinada época de sua vida; que uma forte destruição atinge inevitavelmente os jovens ou os idosos, em cada geração ou a intervalos periódicos (DARWIN, 2009, p. 66).

Além de matéria e energia, por mais sutil que seja, a fim de enfrentar qualquer desafio manifesto, é claro que todo organismo vivo terá de exibir parcela do mundo em que vive na forma de uma representação interna. Tomado ao pé da letra, a aquisição de informação representativa do meio ambiente toca em um dos aspectos mais enigmáticos da distinção dos organismos das coisas inanimadas. Seja como for, essa aquisição corresponde, acima de tudo, a um processo essencialmente cognitivo. A informação necessária à vida, não é obviamente idêntica à ênfase dada pelos teóricos da informação porque deixa de se fiar no significado (PRIBAM; LORENS, 1976). Os teóricos da informação, em especial, incorporaram com demasiada frequência a retórica do computador. Entretanto, é pouco válido atribuir representação às máquinas. Com efeito, pode-se dizer que o computador manipula símbolos sem qualquer conhecimento semântico (SEARLE, 2000). Houve assim, um

descuido com o entendimento do termo informação. Na área da computação, está devidamente estabelecida a distinção entre sintaxe e semântica. No nível da sintaxe, o único foco de interesse é o da combinação de símbolos ou dados brutos com as regras da gramática. No âmbito da semântica, a manipulação é executada com base no significado. Certamente, só faz sentido falar de informação representativa quando os seres vivos estão envolvidos. O resultado da aproximação da metáfora do computador ou da máquina no campo da biologia é, desde o tempo de René Descartes, a eterna vigilância.

O ponto importante a respeito do fato dos organismos comporem uma imagem conjectural (ou incompleta) do mundo na literatura técnica sobre evolução é consequência da sua necessidade de fazer frente ao meio. O conhecimento exerce um papel muito expressivo na sobrevivência das criaturas vivas. Na verdade, a adoção do comportamento exploratório está ligada, primeiramente, à satisfação das necessidades biológicas. Mediante à assimilação de aspectos do mundo exterior, o organismo pode adotar algum tipo de comportamento. A propósito disso, o comportamento afigura-se em geral como uma oportunidade para dominar o ambiente. Tal como assinala François Jacob:

Os seres vivos só podem sobreviver, crescer e multiplicar-se graças a um fluxo incessante de matéria, energia e de informação. Portanto, para um organismo, é uma necessidade absoluta captar o seu meio ou, pelo menos, os aspectos do meio ligados às suas exigências vitais. O organismo mais simples, a mais humilde das bactérias, deve ‘saber’ o tipo de alimentação que tem à sua disposição e ajustar, em consequência, o seu metabolismo, (JACOB, 1989, p. 113).

Não é de admirar ver disseminado, por esta razão, desde as criaturas vivas mais primitivas, um “aparato” cognitivo assaz adequado à exploração do que existe de relevante a sua volta, no mundo exterior. O estudo completo desse aparato cognitivo está certamente ligado à descoberta dos mecanismos do comportamento. Para muitos, a tentativa deliberada de desvendar tais mecanismos tem de fazer referência à fisiologia do sistema nervoso. A fisiologia estuda as funções do corpo e durante a segunda metade do século XX, passou a ser admitido que outras áreas, como a bioquímica, têm extraordinárias contribuições a dar. A psicologia fisiológica serve-se assim, de diversas disciplinas cujos limites são formalmente indefinidos. Mas o interesse mútuo de psicólogos, fisiologistas, bioquímicos, que vai da análise macroscópica do ser humano até a microscópica dos componentes atômicos e moleculares das células do corpo, por sua vez, remete a um trabalho cooperativo. Este tipo de trabalho cooperativo é de grande valor para o avanço do conhecimento científico. Se é assim, o estudo do comportamento deve partir, em primeiro lugar, do organismo como um todo, portanto na psicologia, a pessoa é encarada nos termos de um organismo biológico.

A palavra “organismo” supõe antes de tudo, organização. Aliás, é lugar-comum, quase banal, dizer que a célula é a base de todos os organismos vivos. A célula é a menor unidade viva. E a capacidade de responder as mudanças ambientais ou como denominam os biólogos, a “irritabilidade” constitui uma propriedade essencial da matéria viva. Nas formas de vida mais simples ou organismos unicelulares, a irritabilidade é encontrada em toda a superfície da membrana celular.

Retrospectivamente, no longo curso da evolução, à medida que as células se associam (em tecidos, órgãos, sistemas e organismo), tornam-se diferenciadas e especializadas em determinadas funções. Com a mudança do plano de organização unicelular para o multicelular, o aumento de tamanho dos organismos fez com que os grupos de células se mostrassem receptivos às mudanças de energia (ou estímulos) do ambiente. Essa recepção de estímulos permitiu que informações sobre os eventos do ambiente exterior (e internos) fossem coletadas.

Vale a pena acrescentar que, ocasionalmente, as células receptoras dos estímulos provenientes da realidade exterior e interior formam parte de um órgão ou “dispositivo” particular e propriamente chamado de órgão sensorial. As informações captadas são de hábito distinguidas em exeroceptiva quando flui do mundo exterior e em interoceptiva se deriva do mundo interior. Parece assim, impossível de explicar a evolução das espécies sem o recurso à noção de irritabilidade, pois, por sua ligação com a captação do meio e a motilidade, a irritabilidade está entre as propriedades imprescindíveis dos seres vivos. Uma vez em contato com o meio ambiente, o organismo pode recolher informações do exterior e reagir de forma apropriada. Em simultâneo à apreensão das mudanças do ambiente, (tanto de fora quanto de dentro do organismo), células especializadas na condução e integração das informações podem desencadear a resposta necessária. Atividade que resulta de outra classe de células especializadas, as células efectoras.

Com efeito, a tradução das informações em resposta se tornou prerrogativa de células musculares complexas. Até o aparecimento de um intricado sistema muscular, a manifestação de comportamentos mais ricos e eficientes não foi possível. Desde há muito tempo, a ideia de comportamento aparece associada à vida. Das células contráteis ou com capacidade para mudarem de forma ou de tamanho e assim permitir o movimento até as células musculares estriadas, há um enorme hiato. Na realidade, nos organismos unicelulares, atributo em pauta é visível nas pequenas projeções em forma de chicotes longos ou curtos, os flagelos e cílios. Em outros organismos unicelulares, “pés” ou pseudópodos permitem que o corpo rasteje por meio de sua extensão ou retração.

Deve-se, portanto, ter em mente que todas as espécies, no processo de interação com o ambiente, são capazes de fazer alguma coisa a partir do comportamento. É assim que, de forma periódica, o ambiente externo é “construído” por meio de suas atividades. Por isso, os etologistas, em associação com os psicólogos, insistem na importância do comportamento para a evolução. Tal é o ponto de vista de Piaget que, do mesmo modo, acompanhou os etologistas ao considerar o comportamento o motor da evolução (PIAGET, 1977). Em resumo, a razão para isto é a evidência de que o comportamento é produto e causa da evolução.

A este respeito, neste momento, cabe insistir na divergência associada entre o reino animal e o vegetal. As plantas desenvolveram grandes superfícies para captar a energia solar ao invés de um aparelho sensoriomotor. Por outro lado, os animais satisfazem suas necessidades energéticas através de um sistema nervoso. Em princípio, o sistema nervoso é constituído de um conjunto de neurônios, que são células especializadas na condução de informações, eletricamente. Os neurônios têm a função de ligar os receptores (ou células sensoriais) aos efetores (ou células musculares ou glândulas). Essa integração da informação sensorial permite convertê-la em guia do comportamento. Nisso, incluem-se o comportamento de alimentação, as várias formas de locomoção, entre outras.

Na verdade, nos organismos simples, em grande medida, o comportamento é controlado pela informação genética. Nos unicelulares, o repertório de comportamento que virá a executar vida afora, já pode ser produzido, bem cedo, desde o nascimento. Entre os unicelulares, estes são necessariamente regulados pela herança genética. Como assinalam os etologistas, tratam-se de comportamentos específicos da espécie. No entanto, à medida que se sobe na escala filogenética, os comportamentos sofrem gradualmente a interferência do processo de aprendizagem. O homem, a mais alta forma de vida animal, apresenta a maior capacidade de aprendizagem. Razão dos seres humanos mais jovens, ao nascer, dependerem tanto do auxílio dos adultos. Por conseguinte, a capacidade de aprender permite que o comportamento seja modificado ao longo da vida do organismo. Em outras palavras, graças a aprendizagem, os organismos vivos que possuem um sistema nervoso mais complexo conseguem adquirir conhecimentos de acordo com a variação no ambiente. Sem entrar em minúcias, cabe dizer que o início de um sistema nervoso é encontrado nos animais invertebrados, chamados de celenterados.

Nos animais superiores, o desenvolvimento do sistema nervoso central faz-se acompanhado das funções cognitivas. Em virtude disso, além da coordenação das diversas células do organismo, na evolução subsequente do cérebro, é acrescida de um “processamento

mais sofisticado das informações”. A informação sensorial já não é convertida em comportamento de maneira “instantânea”. Sobretudo nos mamíferos, o cérebro funciona criando uma representação do mundo real. De tal modo que sem essas estruturas cognitivas do cérebro, esses organismos seriam incapazes de lidar com o mundo. Embora possua estrutura análoga a de outros mamíferos, de nervos dedicados à transmissão de informações dos sentidos, como de nervos que fazem com que o músculo se contraia, o cérebro dos ancestrais humanos apresentou espetacular crescimento da sua parte frontal. Essa área do córtex pré-frontal, conhecida como área de associação, é responsável pelas funções mais complexas e altamente indefinidas dos processos cognitivos.

Segundo Jerry Fodor, um dos mais renomados psicolinguistas, distingue, no cérebro humano muito claramente, dois tipos fundamentais de cognição (OTTA; YAMAMOTO, 2009). De um lado, há os sistemas cognitivos altamente especializados no processamento de informações ou módulos envolvidos na entrada sensorial ou do material que chega aos órgãos dos sentidos. Do outro lado, existem os sistemas cognitivos ou módulos centrais enredados em processar informações em domínios genéricos. Por essa arquitetura da mente, os módulos especializados operam na visão, na audição, na linguagem, entre outras. Na segunda espécie de módulos cognitivos estão os que executam os processos de pensamento, resolução de problemas, consciência e imaginação.

É forçoso concluir que as informações ou representações do ambiente externo, em particular, produzem o comportamento. Isso significa que o comportamento humano possui um componente mental e um componente físico. A partir da representação de um estado de coisas, os organismos podem realizar certas atividades como a de explorarem o ambiente. E, com isso, o comportamento exploratório tem se revelado crucial para a evolução das espécies.

A cognição, portanto, tem a ver com o comportamento. E mais, cada realização cognitiva da mente pode verdadeiramente ser considerada uma atividade do indivíduo. Por exemplo, pensar é fazer algo não muito diferente da forma padrão de qualquer comportamento, o que conduz com frequência a questão do lugar da mente na evocação de um comportamento. Um aspecto comum a todos os processos mentais é o de ocorrerem especificamente dentro do cérebro. Pode-se dizer que esse processos acontecem no interior do organismo ou do corpo. Ademais, o fato de ter essa característica permite supor também que são subjetivos. Enquanto entidade subjetiva depende da experiência do sujeito. Nesse sentido, são “coisas” privadas. Os outros não têm acesso a elas. É da essência da mente ser definida a partir de uma ontologia da primeira pessoa. Os psicólogos cognitivistas reconhecem ainda que

tais processos são certamente “qualitativos”. Dependem do que o indivíduo está sentindo (SEARLE, 2000).

No entanto, em se tratando de entidades objetivas, a primeira pessoa é substituída pela terceira pessoa. Afinal, possuem outro modo de existência. Como tais, estão ao alcance de uma segunda pessoa. Em outras palavras, são possíveis de serem observados por duas ou mais pessoas. São assim, “coisas” públicas.

A exposição acima evidencia o papel dos processos cognitivos na produção do comportamento. Processos que possuem presumivelmente mecanismos cerebrais. Isso deve ser entendido como uma implicação de que o comportamento é apenas parte de um todo. Desse todo, uma estrutura cognitiva subjacente faz parte. Na verdade, a reação de um organismo depende da biologia de cada espécie. Para se explicar, o comportamento de um organismo de modo relativamente pleno é indispensável reportar a estrutura que o torna possível. Naturalmente, os fenômenos do mundo externo são dependentes da organização intrínseca do organismo. Um estímulo que o atinge de fora só se torna um evento particular para o organismo se possuir alguma relevância. No caso de não poder ser incorporado à sua constituição biológica, não poderá se configurar como um estímulo.

Há que se dar assim, um passo além do empirismo segundo o qual o conhecimento derivaria do registro passivo das impressões sensoriais. Na tradição filosófica empirista, a mente é semelhante a uma folha em branco que copia o mundo existente lá fora. Por conseguinte, cada espécie é dotada de uma organização biológica receptiva ao seu meio. Uma rã não pode voar como um pássaro porque lhe falta determinada estrutura física. A atividade cognitiva, desse modo, tem muito em comum com a estrutura física. As capacidades cognitivas compartilham de uma dada estrutura genética prévia e por mecanismos análogos aos verificados em todo o mundo orgânico. Em contraste com os empiristas, os filósofos racionalistas sempre admitiram que a mente humana só é capaz de lidar com o mundo por ter várias estruturas cognitivas predeterminadas no cérebro. Para alguns filósofos racionalistas como Immanuel Kant, a mente possui estruturas que precedem a estimulação sensorial (GARDNER, 1985).

Aqui, torna-se necessário observar que graças a grande capacidade congênita dos seres humanos para aprender de maneira extensiva o seu comportamento, não cessa de mudar. Do nascimento até a morte, a aprendizagem difunde-se pela vida do homem, o que permite se ajustar a uma gama de ambientes a assim, sobreviver. Mais ainda, a aprendizagem depende da imensa plasticidade do cérebro e começa cedo na vida do indivíduo. Aprendizagem é referida comumente entres os psicólogos cognitivos como um

processo de aquisição de conhecimento. No quadro teórico dos psicólogos cognitivos, a aprendizagem supõe o processamento de informações ou a manipulação de representações. Em geral, parte complementar do processo de aprendizagem envolve o armazenamento e a recuperação das informações. Daí o papel central atribuído à memória. No que diz respeito às informações ou aos conhecimentos presentes na memória, é feita a distinção em conhecimentos declarativos ou factuais e conhecimentos procedurais, processuais ou procedimentais. O conhecimento declarativo é o conhecimento comunicado em palavras. Trata-se sempre de “saber que” as coisas são de determinada maneira. O conhecimento procedural refere-se ao fazer alguma coisa ou atividade prática.

É devido à memória que os conhecimentos prévios ou armazenados em algum momento anterior podem ser relacionados com os novos conhecimentos. Essa relação inclui as operações específicas de selecionar e receber informações, de armazenar e de recuperar as informações retidas. Tal como a base do funcionamento da memória nervosa. A maior parte dos organismos depende do conhecimento ou memória adquirida no decorrer da evolução. A memória biológica ou memória dos genes diz respeito à informação hereditária.

Sem dúvida alguma, a memória tem muita importância para a aprendizagem ao impulso exploratório ou à curiosidade natural existente desde tenra idade do homem e de uma grande diversidade de animais. A curiosidade é biologicamente útil por sua contribuição para a sobrevivência e atravessa vários degraus, no sentido de que vai além da satisfação primária de qualquer necessidade fisiológica. Sob o acicate da curiosidade, os seres humanos manifestam uma forte motivação intelectual. Com efeito, a curiosidade carrega uma motivação própria. Em princípio, o anseio por conhecer conduz o homem a interatuar com mais êxito com o meio ambiente. Na realidade, a apreensão do meio ambiente, por meio de uma representação interna, torna-o mais bem sucedido na sua interação, na medida em que podem aumentar a extensão do comportamento.

1.2 O PESO DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA E CULTURAL NA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA

Os processos criativos que se passam no homem existem em associação com as várias capacidades cognitivas edificadas através de uma série grande de adaptações. O ponto-chave é o das diferentes capacidades cognitivas a conduzir a novos sistemas de representação da realidade altamente plásticos. A mais fundamental das diferenças dos seres humanos, em relação às outras espécies, é a capacidade de aprender a herança social de

caráter cumulativo, a qual é atribuída o termo cultura. Esta, por sua vez, consiste no acervo de ideais, normas, ferramentas, utensílios, costumes, valores, tradições e instituições produzidos pela mente humana. O aspecto mais importante para o desenvolvimento da cultura foi a comunicação do pensamento em palavras. O uso de símbolos para expressar tudo o que o homem pensa deu início a uma nova e diferente forma de evolução: a da cultura.

Criada por meio da linguagem, a cultura transmitida a cada geração via educação libertou o homem das restrições da memória individual e que constituem a vida de cada indivíduo. Como resultado, ocorreu a acumulação do conhecimento extra-somático ou armazenado fora do corpo em utensílios e palavras escritas. A capacidade de comunicar o pensamento através de símbolos transformou inteiramente a vida humana por permitir a transmissão de informações. Em vista disso, cada geração não necessitava aprender de novo as soluções para os complexos problemas apresentados às gerações anteriores. Uma das coisas interessantes, ligadas ao acúmulo do conhecimento “psicossocial”, é a do indivíduo poder tirar proveito das soluções dos problemas mais sérios que se defrontará. Essa situação permite que o indivíduo de qualquer sociedade possa contar desde o nascimento de um número abundante de soluções para os problemas. Dito assim, parece óbvio que a cultura supõe uma herança social. Por fim, a cultura assemelha-se a uma “mente coletiva”.

A transmissão da cultura ocorre com frequência pelo meio da partilha de informações simbólicas. O longo período de infância do homem, as informações simbólicas são muitas vezes transmitidas dentro do ambiente familiar. Por isso, a sua grande capacidade de aprendizagem é tão essencial. Além do mais, nos últimos milênios, a promoção da aprendizagem aumentou com a construção de um ambiente ou instituição voltada para a educação formal: a escola. Até o século XIX, o acesso às instituições escolares esteve reservada a poucos. A educação pode ser definida como a transmissão da cultura de uma geração a outra. Nas sociedades mais simples, a educação é geralmente informal por ocorrer pelo contato das crianças com os pais, outros adultos ou familiares com algum grau de parentesco. Nas sociedades altamente sofisticadas, a extensão do grau da educação formal tornou-se com o passar do tempo cada vez mais ampla e assim, massificada.

A essa altura, já está claro que os seres humanos não vivem em um vazio sociocultural. Praticamente, por viver em grupo, o aprendizado da cultura desenrola-se inúmeras vezes em situação de interação social. Divido ao seu valor social vital, a educação existe desde a criação da cultura. Em termos gerais, a transmissão da cultura envolve a participação ativa do indivíduo que aprende. E desde tenra idade, as crianças vivem em contato com outras crianças e adultos.

Por outro lado, no momento atual da evolução humana, alguns dos comportamentos desenvolvidos e transmitidos às novas gerações têm deixado bilhões de pessoas doentes (LIEBERMAN, 2015). Esse quadro resulta-se, obviamente da má qualidade de alimentos que muitas pessoas do globo estão comendo, mundialmente, e do tipo de atividades que manifestam diariamente têm causado doenças. Porque até um tempo atrás, por toda parte do globo terrestre, o modo como tinha se adaptado dependia da caça e da coleta de alimentos. Em um período recente, há cerca de 10 mil anos, o deslocamento de um lado para o outro diminuiu de forma acentuada. Ora, a procura de alimentos obrigava os antepassados humanos do paleolítico a viajar durante dias, em longas caminhadas. No entanto, com o fim da era glacial, entre 14 e 10 mil anos atrás, as mudanças ambientais ocorridas na chamada Crescente Fértil e que corresponde hoje à Turquia, levaram à certas descobertas ligadas a produção de alimentos por grupos humanos. Foi o início da Revolução Agrícola. O que teve profundas implicações ao colocar um fim ao modo de vida do caçador-coletor adotados pelos humanos por incontáveis gerações. Para melhor explicar esse ponto, convém considerar que nos seres humanos, o bipedalismo ou ato de andar ereto permitiu uma séria adicional de vantagens no trato com mundo exterior (STANFORD, 2004).

Os parentes filogenéticos mais próximos do homem, os chimpanzés e o bonobo caminham no solo com relativa regularidade porque os músculos da pélvis e das pernas demonstram similaridades. Também se notam semelhanças no tronco e nos braços de humanos e macacos. Entre todos os macacos, os seres humanos mostram-se mais parecidos com os chimpanzés. Apesar de haver muita semelhança na anatomia e na fisiologia, os macacos não caminham eretos como os humanos, pois, usam as juntas das mãos e também os pés para caminharem (JABLONKA; LAMB, 2010).

No entanto, é o ancestral do homem de 4,5 milhões de anos atrás, os *australopithecus* (ou macacos do sul) que primeiro manifestarem a tendência da caminhada bípede. O andar ereto mostrou-se bastante propício na luta por comida. Mesmo sem conseguir igualar na corrida com os quadrúpedes, a locomoção ereta favoreceu a perseguição de suas presas por longa distância. Durante esse período, o ambiente na África ficara mais frio e seco, de onde adveio a dificuldade na aquisição da comida. Embora usassem os membros inferiores para andar, os *australopithecus* ainda possuíam cérebros do tamanho semelhante aos dos macacos.

O primeiro representante do gênero homo, o *Homo habilis* (ou homem hábil), viveu por volta de 2,5 milhões de anos em campos e florestas abertos. Para enfrentar as mudanças climáticas, o *Homo habilis* incorporou ao comportamento de coleta de alimentos, o

da caça. Esse modo de vida inovador fez com que desenvolvesse uma alta capacidade aeróbica. Uma das consequências da adoção do modo de vida caçador-coletor no Paleolítico foi torná-lo mais eficiente no lançamento de objetos, de pedras a artefatos como lanças e flechas. Assim, acompanhando o bipedalismo, a emancipação das mãos da locomoção permitiu que o *Homo habilis* começasse a usar projéteis para capturar presas e a repelir inimigos.

Uma das vantagens mais sutis do traço singular de andar sobre duas pernas foi o da emancipação das mãos dos seres humanos primitivos da locomoção. Devido a isso, se tornou mais fácil explorar detalhadamente as savanas africanas na procura de alimentos. Outra consequência que se deu logo em seguida à adoção do caminhar com a coluna ereta diz respeito a crescente utilização das mãos. De modo que ao deixar as mãos livres, o bipedalismo eficiente favoreceu a fabricação de ferramentas. Por sua vez, tal variação no comportamento humano só pode acontecer por causa das capacidades cognitivas prodigiosas típicas de cérebros excepcionalmente grandes.

Comparativamente às outras espécies, os seres humanos são fisicamente deficientes por lhe faltar as garras, os dentes caninos afiados, a velocidade, a força e a proeza atlética das várias espécies de predadores das savanas e das florestas da África de dois milhões de anos atrás, período do recém-desenvolvido gênero *Homo*. Aos macacos, por exemplo, faltam as armas típicas dos carnívoros. A falta desses requisitos tem a desvantagem de torná-los criaturas vulneráveis quando são atacados isoladamente.

Os fósseis do tipo *Homo* indicam que a única espécie sobrevivente dessa grande família é a do homem moderno. Nenhuma das espécies ancestrais do *Homo sapiens* (ou homem sábio) desde a espécie derivada do australopiteco, o *Homo habilis*, e de outras épocas como o *Homo erectus*, passando pelo *Homo neanderthalensis* (ou homem do vale do Neander) ainda existem. Há aproximadamente trinta mil anos, o *Homo sapiens* os substituiu por completo. Ao que tudo indica, a colonização do mundo, pelo *Homo sapiens* é devido ao aparato cognitivo moderno. O cérebro grande permitiu estabelecer uma diferença suficientemente marcante por abrir caminho para a evolução cultural. Daí a maior densidade populacional humana dos dias de hoje. A organização interna do cérebro está associada à ideia e ao uso de ferramentas. Por incontáveis gerações, a cultura humana foi bastante modesta. Apenas há 70 mil anos, o homem moderno inaugurou o período das tremendas realizações culturais que o levou a dominar o resto do planeta Terra. Até onde se sabe, é graças à Revolução Cognitiva de 70 mil anos atrás que a espécie humana foi de fato capaz de prosperar culturalmente.

Na realidade, o mundo de caçadores-coletores que serviu para moldar muitas das características psicológicas e sociais das várias espécies humanas equivale a mais de 99% do tempo de sua existência. Isso explica o porquê do esforço físico típico dos ancestrais caçadores-coletores de até 10 mil anos atrás, por ter exercido um papel tão importante na constituição do corpo humano. As condições climáticas difíceis e o terreno inóspito obrigaram os caçadores-coletores a deslocarem-se por vários quilômetros por dia. Enquanto os primatas andam cerca de meio quilômetro diurnamente, os carnívoros viajam muitos quilômetros em excursões na busca de caça.

É razoável pensar que em virtude da forma da cultura assumida no período neolítico, em poucas gerações, a situação do *Homo sapiens* mudou por completo. A tal ponto de distanciar-se do caminho talhados por seus antepassados antigos de caçadores-coletores. Na realidade, é bom que se diga que ainda é difícil determinar o instante exato em que o homem se embrenhou no caminho da cultura. Essa longa história, ao que parece, começou quando os longínquos *Homo habilis* produziram e usaram ferramentas sofisticadas.

O cérebro do *Homo habilis* foi capaz de imaginar ferramentas que a mão, desde aproximadamente 2,5 milhões de anos atrás, passaram a empregar com maestria. Também é certo que se revelou muito importante o controle do fogo por permitir entre outras coisas a criação da culinária. Este novo modo de comer se deu volta de 300 mil anos. É legítimo pensar que o hábito de cozinhar constitui um marco na evolução da cultura em vista de tornar os alimentos mais saborosos ao provocar uma mudança na sua composição de cru para cozido. Deste modo, o ato de comer sozinho ou em grupo transpôs a esfera restrita do natural e adquiriu a categoria do que se chama valor simbólico. Com isso, os indivíduos experimentam uma diversidade comportamental por seguir convenções ou normas sociais. Tal particularidade reflete na atenção dada pelos diferentes povos aos costumes alimentares no que tange ao paladar ou sobre o quê, quando e como comer. Por conseguinte, nas últimas décadas, a abundante alimentação rica em calorias causou uma epidemia de obesidade em todo o mundo.

A par da evolução cultural, a necessidade de encontrar novos terrenos de caça e de coleta de alimentos impeliu o homem a viajar por vários continentes. Essa migração ocorrida ao longo de séculos, em diferentes lugares, de maneira inesperada e recentemente, no contexto da história humana, viu-se arduamente reduzida à medida que os grupos de agricultores se estabeleceram e se tornaram mais sedentários. O cultivo de alimentos foi um fator que levou os caçadores-coletores a começarem depender intensamente do estabelecimento de residências permanentes. Com isso, o modo de vida nômade, caçador-

coletor, sofreu uma reviravolta repentina. A longa marcha dos caçadores-coletores vai, inexoravelmente, em resultado de um acontecimento “revolucionário”, chegar ao fim. Ao se fixar para praticar a agricultura, a combinação entre caça de carne e a coleta de alimentos foi trocada por outra estratégia de subsistência. A Revolução Agrícola (ou Revolução Neolítica ou da “nova idade da pedra), que começou há uns meros 10.000 anos, produziu um processo de mudança irreversível. Pelo menos, até o período de outro evento-chave: o da Revolução Industrial. Depois de viver como nômade por milhões de anos, na região do Crescente Fértil, sem se darem conta da maneira de sustentar a vida dos caçadores-coletores nômades, essa Revolução deu lugar a sedentarização e a agricultura. Certamente, durante um tempo, houve a coexistência entre os dois mundos.

Seja como for, a partir do Oriente Próximo, a agricultura alastrou-se pela Europa e no decurso de alguns milênios, em outros lugares independentes. À sua maneira, em cada uma das diversas regiões atingidas do planeta por esse novo modo de subsistência, irrompeu-se progressivamente a domesticação de algumas espécies de plantas e de animais. Contudo, é incorreto pensar que tal mudança na existência cotidiana dos seres humanos tenha tornado menos exigente quanto ao grau de esforço físico. O cultivo em grande escala do campo significou que o agricultor teve de trabalhar arduamente para obter os alimentos necessários a sua sobrevivência. De fato, da perspectiva do corpo, as pessoas continuaram a fazer muito esforço físico.

Por outro lado, desde o início da Revolução Agrícola, o ritmo da evolução cultural acelerou. Isso engloba evidentemente os avanços levados a cabo através da invenção do arado, da roda e das profundas transformações sociais que muito tempo depois formaram a criação das primeiras civilizações. Com o advento da agricultura, as primeiras sociedades sedentárias ampliaram a oferta de alimentos. Um dos motivos desse excedente agrícola foi o aumento demográfico. A população aumentou de 10 milhões de indivíduos no início do período Neolítico para 100 milhões de indivíduos há cerca de 4.000 anos.

Essa mudança única na história da humanidade permaneceu até a Revolução Industrial. Não se pode excluir o fato que a Revolução Industrial desencadeou desde o século XVIII uma sucessão de transformações no ambiente existente há bem longo tempo. Com isso, a paisagem natural se viu substituída por um mundo artificial. Caçadores e camponeses estavam muito mais próximos das florestas antes dessa clivagem. Em parte, o homem foi vítima indireta do progresso tecnológico e de outros avanços culturais. Pelas transformações culturais sofridas ao longo dos últimos dois séculos, o equilíbrio energético experimentados entre os ancestrais humanos acabou em desajuste. Desde então, o comportamento disparado

por necessidades biológicas básicas e que resultava na contração muscular voluntária perdeu aderência. Complementarmente, a quantidade de energia despedida diminuiu.

Em resposta ao desencorajamento das pessoas em se tornarem fisicamente ativas, os músculos e outras estruturas orgânicas do corpo começaram a perder eficiência. O corpo humano tornou-se mal adaptado por conta de um circuito de retroalimentação com o ambiente artificial criado bem recentemente. A abundância de comidas ricas em calorias somada à vida de conforto crescente de grande parte dos países industrializados passou a afetar o corpo que evoluiu para comer certos alimentos e fazer certas atividades físicas. A rápida transformação do ambiente natural e que deu origem as cidades urbanas encontradas em todo o mundo mudou o padrão de comportamento das pessoas de modo fundamental.

Por mais de um milhão de anos, o homem evoluíra como caçador. Porém, em pouco tempo, com o advento das cidades modernas, o sucesso na caça já não foi mais considerado uma questão de sobrevivência. Encontrar alimentos deixou de ser um problema premente. Agora, está muito mais fácil encontrar comida. Não obstante a isso, antes da Revolução Industrial, os camponeses compreendiam mais de 90% da população mundial. No presente, estima-se que apenas 2% da população dedicam-se à agricultura. Essa abundante disponibilidade de alimentos alterou a situação trágica de escassez vivida pela humanidade até meados do século XX em muitos países industrializados.

Povos de todas as regiões do planeta que antes passavam por ondas sucessivas de fome devido à miséria e à pobreza aumentaram a expectativa de vida em decorrência do acelerado aumento da riqueza econômica. Segundo William J. Bernstein, “de 1950 a 1999, a expectativa de vida média nos países desenvolvidos subiu de 66 para 78 anos; nos países em desenvolvimento subiu de 44 para 64 anos” (BERNSTEIN, 2015, p. 18). Consequentemente, na maioria dos países, o problema da fome foi substituído pelo das pessoas comerem demais. A alteração do problema praticamente fez com que

Em 2014, mais de 2,1 bilhões de pessoas apresentassem excesso de peso em comparação com 850 milhões que sofriam de subnutrição. Prevê-se que metade da humanidade estará com excesso de peso em 2030. Em 2010, a fome e subnutrição combinadas mataram cerca de 1 milhão de pessoas, enquanto a obesidade matou 3 milhões (HARARI, 2016, p. 16).

Embora a espécie humana seja onívora e dotada de um aparelho digestivo idêntico, o ato de comer de há milhares de anos mesclou-se com o problema completamente novo da frugalidade. Trata-se de um cenário completamente diferente de outros tempos. De forma muito rápida, a carência debilitante de tantas almas humanas foi substituída pelo

excesso de alimentos gordurosos na maioria das regiões do planeta. Mais notadamente nos países ricos. E mais, em razão do passado evolutivo da espécie, o corpo humano foi originalmente adaptado a ansiar por comidas calóricas. Por outro lado, em razão da luta pela sobrevivência implicar em gasto de energia, é natural que as criaturas vivas procurem alimentos para comer. No entanto, vê-se bem pelo comportamento atual da espécie humana que o problema da fome não está completamente resolvido, mas apenas atenuado. Cabe observar que desde meados do século XX, a fome tornou-se um problema menos prevalente.

Aliado a isso, aconteceu algo de paradoxal: em contraste com a sociedade agrícola de maioria camponesa, grande parte dos habitantes da sociedade industrial passou a desenvolver doenças derivadas dos fatores ambientais que antes costumavam ser raras. A hereditariedade genética proveniente dos antepassados humanos e de onde deriva o organismo maduro, depara-se com a situação inusitada dos padrões de comportamento disseminados pela população por via da transmissão sociocultural.

1.3 O PAPEL EVOLUTIVO DA ATIVIDADE FÍSICA

A capacidade de aprender com os outros (por exemplo, o que é bom comer), ao permitir uma variação no modo de vida dos seres humanos, afetou profundamente as escolhas individuais feitas cotidianamente sobre dieta, exercícios físicos, padrões de consumo e estilo de vida em geral. As informações, por trás das escolhas individuais induzidas pelos adultos na infância, tendem a expor os jovens desde tenra idade a tipos novos e potencialmente perigosos de comida. Quando tiver mais experiência de vida, esses jovens terão desenvolvidos preferências difíceis de serem substituídas, bem como outros comportamentos. Os comportamentos dos pais geram assim, uma nova variante comportamental que pelo processo de aprendizagem social é transmitido à próxima geração. É dessa forma que as influências sociais se traduzem nos padrões de saúde e de doença da população.

As informações ou conhecimentos que afetam os comportamentos das pessoas não são herdados por mecanismos hereditários. Eles são adquiridos através da aprendizagem por tentativa e erro ou ainda, por meio da imitação do comportamento observado de outros indivíduos. Na aprendizagem por tentativa e erro, um problema leva a produção de tentativas de solução que em sua origem depende do conhecimento prévio ou memória do indivíduo. De maneira geral, tentativas de solução insatisfatórias quanto ao

problema em foco são eliminadas ou rejeitadas. Por outro lado, é fato consumado que a espécie humana apresenta uma tendência forte para a imitação.

A imitação de comportamentos exibidos por outras pessoas pode ser vista como um tipo especial de aprendizagem por tentativa e erro. Há muito em comum entre as duas. Difere no que toca ao maior investimento na assimilação do modelo copiado. A tentativa de solução é organizada a partir do modelo já existente que o observador procura incorporar. Embora pareça sem pé nem cabeça negar que a tentativa e erro sejam uma forma de aprendizagem, não são as únicas.

Nessa medida, é impossível negligenciar a aprendizagem de conhecimentos práticos ou de habilidades. Obviamente, as habilidades são classificadas em intelectuais e motoras. Na área da atividade física, as habilidades motoras fazem-se imediatamente evidentes. Na verdade, é o que torna possível o desempenho com envolvimento dos músculos. Mesmo assim, é um “fazer alguma coisa” que começa com algum conhecimento prévio ou componente cognitivo. Não se pode omitir, nesse caso, que todo “fazer” carrega implicitamente um “saber” ou conhecimento ou representação (VALLS, 1996). “Saber fazer” é a parte do capital cultural que a sociedade coloca à disposição, principalmente, na escola.

Aqui, vale lembrar mais uma vez: de todos os seres vivos, o homem é o que mostra maior capacidade para aprender. E a aprendizagem tornou-se importante na sobrevivência da espécie humana por atender as mudanças graduais do ambiente. Estar mais preparado às mudanças do meio consiste, sobretudo na formação de um adegundo fundo de conhecimento. Nessas ocasiões, o conhecimento que o organismo possui, especialmente o homem, a criatura viva melhor dotada dele, pode gerar o comportamento adequado a ocasião. Desde as formas de representação mais simples do ambiente de que são capazes os organismos dos degraus mais baixos da escala filogenética até as de maior gama de complexidade daqueles situados no extremo oposto serve a função de relação com o mundo. Por isso, a noção de representação deve ser vista no contexto do desenvolvimento do comportamento. Sem contar com uma representação do ambiente externo, o comportamento ocorreria inteiramente às cegas ou sem direção. Um organismo deve “saber” o que fazer para existir no ambiente em que vive (JACOB, 1989).

Como já foi dito anteriormente, é correto supor que o comportamento corresponde a uma adaptação que se provou ser vantajosa à vida. Enfim, o comportamento é uma característica associada fortemente à ela. Há rigor, mesmo os minúsculos organismos unicelulares podem demonstrar tipos de comportamentos simples como a contração do corpo típico das humildes planárias. Subindo na escala animal, comparativamente, é bastante

tangível a manifestação de uma gama de comportamentos altamente sofisticados. Entre os seres vivos, a exceção são as plantas. No processo de adaptação a determinado aspecto de seu ambiente, as plantas optaram por uma receita diferente da encontrada no mundo animal. Essencialmente, a opção foi por um modo de vida estacionário. É claro que a plantas voltam-se para a luz ou mesmo em direção à água. Isto significa que as plantas parecem ter algum grau de comportamento, embora seja um repertório pequeno. Contudo, trata-se de uma capacidade muito limitada de comportamento.

Ora, a questão do comportamento trás de volta o problema da adaptação dos organismos ao ambiente em que vivem. Cumpre notar que no mundo vivo não existem adaptações perfeitas porque o ambiente está sempre se alterando (POPPER, 1976). Em síntese, enquanto algumas espécies toleram um mínimo de alteração ambiental, a espécie humana suporta, em contraste, uma ampla variedade. Provavelmente, por isso, é a espécie mais abundante entre os animais superiores. Ora, em todos os organismos vivos, as características adaptativas incorporadas ao material genético são de grande importância na interação com o meio. Dessa forma, o genótipo refere-se aos constituintes hereditários de um organismo. O fenótipo, por outro lado, designa as características morfológicas, fisiológicas e comportamentais únicas de um indivíduo da mesma espécie. Ainda que o fenótipo seja produzido pelo potencial herdado do genótipo, o fenótipo é mais maleável na mediação da interação do organismo com o meio ambiente. Na complexa interação entre o organismo e o meio, a atuação do meio é indireta, quer dizer, a “expressão” do material genético é variável de indivíduo para indivíduo. De certa maneira, genes até então inativos entram em ação, o que se traduz em mudanças do fenótipo, pois o gene que tinha permanecido latente passa a se expressar.

Ademais, a informação genética é também importante por garantir ao seres vivos uma organização independente do meio e a despeito da alteração das moléculas que os constituem. Um ser vivo não é uma massa de células carente de alguma estrutura biológica fixa. Finalmente, é o que impede, por exemplo, uma ave de se tornar algo diferente ou em outra criatura viva, como um rato. Em contrapartida, o fenótipo do organismo muda durante o processo de interação com o meio. É lugar comum dizer na genética que o organismo é considerado nestes dois níveis distintos: o do genótipo e o do fenótipo. Esse fato se traduz no seguinte: todo organismo é um sistema biológico. Dada a existência de interação entre os dois níveis, essa se repercutirá com todas as partes do organismo.

Além da distinção entre o nível do genótipo e do fenótipo, todo fenômeno biológico pode ser descrito do ponto de vista estrutura e funcional. Assim, obviamente, há

entre elas uma correspondência. Em última análise, a vida é um fenômeno molecular. Sem dúvida, a bioquímica tem identificado a base molecular dessas estruturas físico-químicas. De modo que essa distinção fornece uma ideia básica da explicação referente à causa ou à origem, por assim dizer, dos mecanismos biológicos da vida e do seu significado funcional. A função relaciona-se aos possíveis significados adaptativos das estruturas morfológicas, fisiológicas e comportamentais exibidas pelos seres vivos. Ou seja, o termo função é reservado, em última instância, na finalidade das características dos organismos. Dessa forma, as adaptações específicas de um organismo desempenham funções. Com efeito, as pernas servem para andar, o coração para bombear o sangue pelo corpo, entre outros. Outras partes, como o sistema nervoso, servem para função cognitiva e compreende o segmento de um todo. Dessa função cognitiva ocupa-se a psicologia.

Por conseguinte, a adaptação dos seres vivos ao ambiente que ocupa raramente é perfeita. Salvo os raros casos de longa estabilidade ambiental por estarem em constante transformação, pois cobram reajustes às novas condições. A interação organismo-meio dificilmente se encontra em equilíbrio perfeito. Segue-se desse desequilíbrio uma pressão seletiva ou novos problemas que desafiam o organismo a encontrar soluções. No conjunto, a adaptação de cada espécie é bastante restrita a um conjunto específico de condições. O vôo das aves é em boa margem justamente um caso ilustrativo de tal tipo de adaptação (ou seja, ao espaço aéreo).

A despeito do novo conjunto de questões relacionadas ao comportamento, é importante ter presente que ele quase sempre corresponde a uma forma de resposta. Por consequência, serve para o organismo manter uma interação equilibrada com o meio ambiente. De modo geral, graças aos processos cognitivos e ao comportamento, o organismo trava contato com o meio. É neste quadro que a atividade física adquire valor.

Como já foi mencionado ao longo desta pesquisa, a atividade física é importante por se tratar de um comportamento ou fazer que tem beneficiado a espécie humana. À semelhança de outras características, a atividade física é um comportamento selecionado pelo papel na luta pela existência. Aspecto muitas vezes esquecido e gerador de várias formas de má interpretação. O que se pode ver através da frequente identificação da atividade física com os componentes musculares que permitem a sua realização. A pergunta a ser feita e por muitos anos omitida, portanto, consiste em: qual é a potencialidade evolutiva que lhe é própria? Ora, no caso da relação com a evolução, é a função da atividade física que precisa ser elucidada.

Não se pode esquecer que os ancestrais distantes do homem moderno

experimentaram forte pressão seletiva para serem ativos fisicamente, pois durante milênios dependeram do deslocamento constante para encontrarem alimentos. De fato, revela-se essencial a compreensão da atividade física na evolução biológica. Até recentemente, por ter perambulado incessantemente pelo mundo na busca de alimentos, o homem beneficiou-se do fato de ter pernas para o deslocamento. Pernas que no homem bípede suportam o esforço do peso e da caminhada. Em suma, o corpo dos ancestrais humanos modernos foi propriamente “remodelado” para adaptar-se ao modo de vida caçador-coletor. É razoável concluir que durante milhões de anos, a atividade física contínua ou mais intensa foi vital tanto pela ligação do andar, do correr e do comer quanto por fomentar certos benefícios à saúde. Por assim dizer, durante o curso normal da evolução, a sobrevivência dos seres humanos dependeu da capacidade de realizar esforço muscular. Disso, resulta que a seleção natural favoreceu as diversas formas de atividade física devido a sua contribuição para a sobrevivência da espécie. Quer o homem goste disso ou não, é um primata bípede e adaptado a comer uma dieta diversificada (que inclui tubérculos, frutas, sementes, carboidratos, carnes e outros alimentos) e a percorrer muitos quilômetros por dia, andando ou correndo. O que realça os problemas que os ancestrais do *Homo sapiens* tiveram de fazer face para sobreviverem. Na viagem evolutiva do corpo humano, o comportamento da caça e da coleta dependia de um corpo dotado de músculos resistentes à fadiga (STANFORD, 2004).

Comparativamente, o corpo da ave é, via de regra, considerado adaptado ao estilo de vida que possuem. Sem as asas, o vôo das aves também torna-se impossível. Por conseguinte, ter pernas é um requisito para andar e correr. Existem várias boas razões para que a atividade física não seja confundida com os sistemas mecânicos que lhe fornecem sustentação. De modo que não se pode identificar a atividade física com o sistema mecânico através dos quais se realiza, mas ao “fazer” e o efeito que provoca no mundo. Os fisiólogos e os psicólogos olham para o mesmo corpo de jeito diferente. Há assim, a necessidade de uma distinção entre os aspectos anatômicos e fisiológicos dos comportamentais no que diz respeito à atividade física. Com certeza, os músculos são úteis para o comportamento, mas, este não se reduz aos ossos e músculos que o tornam possível. Logicamente, se os músculos param de se contrair, o andar ou correr tornam-se impossíveis. Todavia, enquanto parte do comportamento, a ação dos músculos começa com o “impulso” cognitivo. Propriamente falando, os músculos permitem o organismo “fazer” algo para enfrentar de forma significativa seu meio. De resto, esse “fazer” nunca pode prescindir de qualquer conhecimento

É certo que graças a evolução do enorme cérebro por 2 milhões de anos,

mais coisas foi o homem capaz de fazer, pois isso é essencial. O andar ereto sobre duas pernas ajustou-se a expansão das “redes neurais” que permitiram os seres humanos caçarem e coletarem o que podiam. De fato, tudo começou pela coleta e só depois, o regime alimentar do *Homo sapiens* incorporou a carne. A propósito, foi essa revolução nas capacidades cognitivas que permitiu o *Homo sapiens* darem um salto do meio para o topo da cadeia alimentar.

Mais fundamentalmente, uma das ironias da evolução cultural tipicamente humana é que a sua difusão pelo globo fez com que as pessoas passassem mais tempo sentadas. Com isso, a quantidade de atividade física realizada durante o dia-a-dia foi profundamente alterada. Razão de ter havido a consumação de uma ruptura entre a evolução biológica e a evolução cultural.

Por aproximadamente três milhões de anos, os seres humanos evoluíram em pequenos grupos sociais e adaptados a certas atividades e alimentos. Adaptação que envolveu um ajustamento lento à alteração ambiental. Esses ajustamentos, muitas vezes são feitos, mediante certas mudanças morfológicas, fisiológicas e comportamentais. Na prática, essas mudanças envolvem vários circuitos de feedbacks (ou mecanismo de regulação ou retroalimentação) e pode ser constatado na manutenção do nível de glicose no sangue ou outros processos que mantêm as condições necessárias à vida ou à homeostase do corpo. Com isso, é fácil perceber o quanto o corpo humano está envolvido por uma série interligada de mecanismos de feedback, os quais o mantêm em equilíbrio e da qual a homeostase é um deles. Esse processo é comumente entendido nos termos de um equilíbrio dinâmico do meio interno do corpo ou do organismo.

A homeostase pode também ser entendida como a relação do organismo com seu meio ambiente. É aqui que o comportamento adquire real significado. Cabe insistir muito no fato de o comportamento consistir em uma forma de uma resposta de caráter teleológica, pois demanda um fim. O comportamento visa precisamente aumentar o poder de intervenção do organismo sobre o meio. Enfim, ele visa atingir um resultado: a solução de inúmeros problemas concretos.

O grande problema da biologia é o da relação entre o organismo e o meio. Para tanto, é preciso que ele forme alguma representação do mundo real e assim, ir gradualmente se ajustando, por isso, o cérebro é um órgão tão importante. No fim das contas, esse órgão é o último responsável pelo comportamento. O organismo, é claro, age sobre meio exterior com vista a transformar a sua situação em relação a ele e é modificado através de um processo de feedback. Dito de outra maneira, a iniciativa provém do organismo e só depois, o meio interno ajusta-se ao comportamento. Na verdade, há uma espiral de interações entre os

dois pólos: o do organismo e o do meio ambiente.

Também na fisiologia do exercício, a homeostase consiste no equilíbrio dinâmico do meio interno do corpo ou do organismo. Não há dúvida de que um importante aspecto do exercício físico é o de retirar o organismo do seu estado de homeostase. É preciso considerar que no caso dos seres humanos, um dos resultados do esforço muscular mais intenso é o aumento na capacidade de absorção e de utilização do oxigênio (SHARKEY, 2012). Essa é por ser sinal a função geral da respiração. Em consequência da demanda energética do músculo, verifica-se um aumento da frequência cardíaca e da necessidade de nutrientes e oxigênio fornecido pela circulação. A exposição constante ao exercício físico tende assim, devido a contração muscular, promover adaptações agudas e crônicas no organismo.

Em estudos conduzidos por antropólogos, foi constatado que os caçadores-coletores percorreram durante milênios em torno de nove a quinze quilômetros por dia. No entanto, o mesmo não acontece na época atual em que o americano comum transita por menos de meio quilômetro no seu cotidiano. Com isso, chega-se assim, ao cerne da questão. Devido a menor capacidade aeróbica, o corpo humano passou ao estado calamitoso de sofrer um grande número de doenças não transmissíveis.

Por essa lógica, a biologia obriga os seres humanos a serem fisicamente ativos. Não deveria ser necessário dizer que a saúde é um subproduto da história evolutiva do homem. Ao terem escolhido andar e correr para viverem, os antepassados humanos herdaram um corpo adaptado ao estilo de vida específico da caça e da coleta. E por estilo de vida, os sociólogos entendem o padrão geral de comportamento adotado por um povo ou por uma categoria de pessoas quanto ao modo como vivem. Nas palavras de Daniel E. Lieberman (2015, p.)

As adaptações do corpo humano evoluíram muito tempo atrás unicamente porque aumentavam o número de filhos sobreviventes que nossos ancestrais tinham. Em consequência, por vezes ficamos doentes porque a seleção natural favorece em geral a fertilidade que a saúde, isto é, não evoluímos necessariamente para sermos saudáveis.

1.4 A ARTIFICIALIDADE DO AMBIENTE EXTRA-SOMÁTICO HUMANO E SEUS EFEITOS NO COMPORTAMENTO SAUDÁVEL

Deve-se notar aqui uma referência à natureza do relacionamento entre o

comportamento ou experiências pessoais do indivíduo e o subsequente efeito sobre a anatomia e a fisiologia. Obviamente, parte da diferença entre o homem e outros animais reside na capacidade de aprender. Ninguém duvida que o comportamento aprendido é fundamental para a evolução cultural humana. Devido à rápida mudança cultural, os seres humanos mudaram o seu meio ambiente de uma maneira jamais vista.

Cada vez mais, um ambiente artificial foi tomando o lugar do puramente natural. É nesse novo ambiente que a criança está se tornando adulta. Então, à medida que a aprendizagem da cultura acontece, as necessidades fisiológicas básicas (alimento ou água, por exemplo) são afetadas por outras necessidades que passam a requerer satisfação. Abraham Maslow propôs que as necessidades motivacionais humanas estariam dispostas em uma hierarquia de necessidade (FADIMAN; FRAGER, 1986). Onde, somente depois de atender até certo ponto as necessidades básicas, tais como alimento, água, oxigênio, sono, sexo, segurança etc., as pessoas se esforçam para satisfazer as necessidades de ordem superior e diretamente ligadas ao pertencimento, afeição, estima e autorealização.

Ora, as crianças aprendem de suas famílias muitas lições sobre o que comer, quando comer e quanto comer. Elas assimilam ativamente o ambiente cultural em que vivem. Por essa razão, vão aprender as regras e convenções sociais compartilhadas e que controlarão o seu comportamento. Naturalmente, o acesso a diferentes produtos culturais desde tenra idade levará ao aprendizado de novos comportamentos e que podem levar à adoção de um modo de vida ruim para a saúde. O que modificou a maneira do corpo funcionar. A interação do corpo humano com as grandes transformações ocorridas no mundo moderno – muitas das quais iniciadas com a Revolução Industrial têm promovido doenças que eram raras ou estavam ausentes em tempos remotos. Quer queira, quer não, nas duas últimas centenas de anos, a exposição às novas condições ambientais afetou a bioquímica e a fisiologia que está por trás da história evolutiva do corpo humano. É razoável concluir que a natureza humana biológica, foi feita para ser ativa fisicamente durante milhões de anos.

É preciso nesse ponto tomar consciência do peso da evolução no comportamento. Devido em parte, a natureza humana biológica plástica, há uma fabulosa variedade de comportamento. Em suma, a espécie humana não existe sem seus genes. Pelas investigações pioneiras dos psicólogos evolucionistas os seres humanos já nascem prontos para a aprendizagem. Em relação a esse aspecto, na situação nova de adaptação cultural, o comportamento que apresenta nos dias de hoje, em relação aos dos antepassados primitivos na esfera do esforço muscular, não se mostra adequado. Nesta ótica, a aprendizagem é um processo mental que permite modelar o comportamento para objetivos que o indivíduo e a

sociedade estabelecem para si.

Há, portanto, um enredamento profundo entre a capacidade herdada do cérebro humano de aprender e a interação com o meio físico e também com o meio cultural. De modo que o comportamento aprendido em dada situação por estar estabelecido culturalmente, mas cujos efeitos se mostraram negativos poder vir a ser mudado. Pelo exposto, o hiato ainda existente entre a lenta evolução filogenética e o desenrolar da rápida evolução cultural da sociedade humana, está longe de ser definitivo. É o caso claro do indivíduo que adquire via aprendizagem um comportamento saudável. Na visão de David C. Nieman *Comportamento saudável* é definido como a combinação de conhecimentos, práticas e atitudes que, juntos contribuem para motivar as ações realizadas pelas pessoas em relação à saúde e ao bem-estar (NIEMAN, 2011, p. 3). Se é assim, por que não dar maior ênfase do que nunca à aprendizagem?

O comportamento aceito na sociedade como natural devido ao enraizamento cultural, pelas razões já dadas, pode ser mudado. Especialmente quando chega a resultar em uma ameaça à vida. Há alguns milhares de anos, o homem já passara por uma transição de nômades caçadores e coletores para agricultores. A irrupção da Revolução Agrícola desencadeou uma onda de mudanças. Surgiram as aldeias, cidades e civilizações. No princípio, contudo, a vida dos agricultores não era farta e agradável. Por um bom tempo, houve certamente exposição a novas doenças e ameaças de fome. A própria dieta era mais pobre do que as dos caçadores-coletores. A variedade de alimentos diminuiu. Em muitas regiões, o trigo, a batata e o arroz se tornaram a principal fonte de calorias. Enquanto isso, uma dieta baseada em cereais e carente de vitaminas e sais minerais de difícil digestão foi ampliada. Comparativamente, os camponeses padeceram muito de doenças e de má nutrição até a ocorrência de melhorias gradativas ao longo de século e milênios. Com o avanço permanente do cultivo do campo, logo a oferta de alimento aumentou e a população começou a crescer. É preciso considerar que somente depois de muita dificuldade a vida do camponês ficou mais fácil e vantajosa (HARARI, 2015).

Então, há uns 300 anos, veio a Revolução Industrial e se fez sentir primeiro na paisagem urbana. Os camponeses mudaram para as cidades. Em quase todas as sociedades industriais, mais de 90% da população passaram a viver nas cidades. No Brasil, a concentração da população nas cidades chega a 80%. Um dos muitos efeitos associados a industrialização e a urbanização está sobretudo na substituição do uso da força muscular no trabalho diário por máquinas. Assim, a substituição de tarefas pesadas e a diminuição acentuada das atividades de deslocamentos nas situações corriqueiras de vida das pessoas têm

contribuído para a debilidade dos músculos.

Outro grande efeito da revolução Industrial remete ao desequilíbrio energético desencadeado com a redução dos esforços físicos pela tecnologia que hoje permeia a vida diária das pessoas. O andar ou correr, é claro, requer energia. Em uma visão simplificada, no curso da evolução, a energia usada pelos organismos unicelulares ou pluricelulares proveio da molécula de ATP. O ATP é semelhante a uma “bateria” pronta para liberar energia quando as células do corpo necessitarem. Na árvore da vida, dos organismos mais simples até os mais sofisticados, a energia utilizada por todos vem da molécula chamada de trifosfato de adenosina ou ATP (BOURGUIGNON, 1990). Com exceção de certos organismos unicelulares, todos os seres vivos do planeta compartilham da mesma “moeda energética” – o ATP. Uma coisa é certa, sempre que os organismos fazem alguma coisa, gastam energia. Do ponto de vista de Salvador E. Luria:

Para organismos como bactérias, o meio pelo qual o ATP é produzido determina se o organismo viverá no solo, no leite ou no intestino de um animal de sangue quente. Para os animais a produção de ATP exige uma coordenação específica entre a circulação do sangue e o acesso ao oxigênio. Nas plantas, cria a especialização de algumas células para a captação da energia solar, com finalidade de nutrir outras células do organismo. Nada contribui tanto para o destino ecológico dos organismos quanto seus modos especializados de produzir energia (LURIA, 1979, p.79-80).

Evidentemente, para que a contração muscular ocorra, é preciso supri-los com a energia armazenada na molécula de ATP. Os músculos são células capazes de transformar a energia química em energia mecânica e a sua função principal é a de permitir o deslocamento a partir da contração.

No mundo natural, a locomoção ocorre de diferentes modos e relaciona-se com o modo de vida de cada espécie. Em criaturas unicelulares ou multicelulares, a locomoção resultou da contração de partes do corpo como o de alguns protozoários (palavra grega que significa “animal primitivo”) de que as amebas são um exemplo, de cílios e flagelos ou de células especializadas chamadas de músculos. À medida que a contração dos músculos tem continuidade, o ATP é ressintetizado a partir de outras fontes. Em suma, a redução drástica da quantidade de atividade física acabou por diminuir o dispêndio de energia que tinha se revelado comum à espécie humana ao longo de várias gerações.

Na verdade, a maior parte das doenças que o homem sofre atualmente tem origem na substituição dos esforços físicos de antes da Revolução Industrial por uma grande variedade de máquinas. Daí a necessidade regular de esforço muscular para evitar males que prejudiquem a saúde. Afinal, ao longo da existência, os seres humanos primitivos

desenvolveram adaptações morfológicas (como a diminuição do percentual de gordura corporal) e funcionais (como as que dizem respeito ao aumento do consumo de oxigênio) decorrentes da prática regular de atividade física. Da perspectiva do corpo, nas duas últimas centenas de anos, o estilo de vida moderno afetou cada órgão do corpo humano, músculos, ossos, pele e os genes.

Razão das investigações científicas sobre os níveis de atividade física da população de diversos países ter-se tornado tão imprescindível recentemente. Nas últimas cinco décadas, uma farta literatura apresentou claras evidências sobre a relação entre atividade física e a saúde das pessoas. Foi na década de 1950 que os médicos começaram a concentrar a investigação na incidência das doenças do coração entre carteiros em atividades físicas distintas, como caminhadas e ciclismo (GOLDBERG; ELLIOT, 2001). A quantidade de calorias gastas, de acordo com o esforço empregado na atividade, foi comparada com a mortalidade cardiovascular. Na época, o interesse maior dos fisiologistas do exercício físico era de fato acerca das adaptações do organismo ao treinamento de atletas de elite. Porém, outros especialistas, médicos, no caso, interessaram-se por estudos epidemiológicos e que demonstrassem a relação entre atividades físicas regulares e as doenças cardíacas coronarianas, tal qual o conduzido por Morris em 1953.

Entre os estudos epidemiológicos clássicos, merece ainda destaque o publicado por Ralph Paffenbarger em 1986. Durante mais de 15 anos, Paffenbarger acompanhou o estilo de vida de 17.000 ex-alunos da Universidade de Harvard (GUEDES; GUEDES, 1995). Após os dados epidemiológicos obtidos por essa investigação rigorosa, o estilo de vida, como padrão de comportamento edificado sobre o nível do esforço físico, tornou-se referência nos cuidados com a saúde. O que o indivíduo faz no seu cotidiano em relação à quantidade de atividade física tem desdobramentos significativos no futuro. De acordo com a constatação de Paffenbarger, os indivíduos ativos fisicamente aumentavam a sua expectativa de vida.

A partir de meados da década de 1980, a importância da atividade física na promoção da saúde se tornou cada vez mais inquestionável. Pessoas que praticam atividade física com regularidade beneficiam-se dos efeitos sobre o trabalho dos músculos, da capacidade aeróbica do sistema respiratório e circulatório, assim como realizar as tarefas diárias sem cansar etc. Com isso, se chega agora à posição de indagar o que significa atividade física.

Uma vez aceita que o andar ereto ao longo de gerações foi uma das mudanças mais dramáticas da evolução do homem, a bem dizer, cabe indagar, o porquê de

sua adoção? Não resta dúvida que o bipedalismo é um comportamento incorporado à anatomia muscular, entre outros aspectos, na forma do quadril. Dentro desse quadro, o caminhar perfeitamente ereto por vários quilômetros está inseparável da sobrevivência dos hominídeos. A vantagem principal do bipedalismo teve a ver com a ingestão de alimentos. Está claro assim que a fome e não as doenças coronarianas era a principal ameaça para o homem. Seja como for, após sucessivas gerações, a anatomia refletiu o comportamento de caça e de coleta em curtas e depois, longas distâncias. Ao erguer-se sobre as pernas traseiras e liberar as mãos para outras coisas além da marcha, os hominídeos despenderam menos energia. A eficiência fisiológica nessa tarefa física permitiu aos humanos ajustarem as passadas com a respiração. E isto faz sentido do ponto de vista evolutivo. Eis a explicação do porquê da atividade física. Tal comportamento converteu-se em um elemento decisivo da evolução do homem. É um fazer ou atividade que requer esforço. E isso conduz ao gasto energético envolvido. Das várias doenças que as pessoas sofrem hoje, muitas delas são causadas pelo excesso de energia acumulada. Dos muitos problemas de saúde que as pessoas enfrentam atualmente, a obesidade é um dos maiores problemas. Conforme salientam Linn Goldberg e Diane L. Elliot:

Nossos antepassados primitivos foram sobreviventes cujos corpos prosperavam na atividade física. A caça e coleta de nozes, sementes e frutas eram realizadas por grupos de clãs de 25 a 50 pessoas. Durante milhares de anos, o corpo humano adaptou-se a esse estilo de vida altamente energético. Nosso sistema cardiovascular, glândulas endócrinas, músculos e ossos ainda funcionam melhor quando o corpo é desafiado por momentos de esforço regulares (GOLDBERG; ELLIOT, 2001. p. 3).

No entanto, com o aparecimento das sociedades industriais modernas, o ambiente em que a espécie humana vivia sofreu dramática alteração. As pernas que antes suportavam o peso do corpo humano e serviam para a locomoção ficaram desadaptadas. Segundo este esquema, a evolução cultural criou uma fenda na relação do homem com o mundo. Desse modo, o mundo exossomático forjado nos últimos trezentos anos pela atividade coletiva e cooperativa das mentes humanas criou um novo conjunto de pressões seletivas. Na atualidade, a alteração sem paralelo do cenário, como o crescimento urbano, algo de excepcional aconteceu. As pernas que antes funcionavam na mobilidade das pessoas, foram substituídas por automóveis. As pernas, enquanto um produto da seleção natural, foram feitas para a locomoção. Com o acesso facilitado a alimentação e a diminuição da realização de caminhadas para locomoção, o organismo individual tomado como um sistema fisiológico expôs-se a certa realimentação e assim, o corpo a certa interação com ambiente. Corpo que está relacionado ao comportamento, como o de andar cada vez menos.

O desenvolvimento de um novo ambiente extrasomático amplamente artificial, o comportamento humano indiretamente lançou as gerações futuras a uma situação bastante diferente das que anteriormente haviam encontrado. Para mencionar apenas umas poucas, a artificialidade desse ambiente pode ser mostrada nas inovações tecnológicas da vida pessoal. Naturalmente, inclui-se aí o computador, o telefone, os automóveis, o controle da temperatura por meio dos aparelhos de ar condicionado etc. Os problemas de sobrevivência a que se tinha de fazer face foram em parte sobrepujados por uma categoria que pode ser considerada oposta. Para se alimentar e para muitas outras coisas o homem fabrica objetos adaptados a seus propósitos. Em última análise, “o homem, em vez de desenvolver melhores olhos, ouvidos, desenvolve óculos, microscópios, telescópios, telefones e aparelhos auditivos. Em vez de desenvolver pernas cada vez mais velozes, desenvolve cada vez mais velozes automóveis” (POPPER, 1975, p. 218). O que tem afetado de maneira única a natureza humana.

Portanto, certas características comuns da espécie humana, em certo sentido, estão sendo desafiadas a se ajustarem a outro modo de vida que em muitos aspectos carecem das características da realidade natural. Por outro lado, enquanto a evolução orgânica se dá amplamente pela emergência de novos órgãos ou comportamentos ou através da modificação de órgãos ou comportamentos, a evolução cultural depende de instrumentos e artefatos construídos por ele. No fim das contas, são sobremaneira objetos desenvolvidos fora do corpo. Assim, a opção pela evolução cultural conduziu à adoção de novos padrões de comportamentos de grandes efeitos práticos. Em especial, os efeitos de retrocarga no funcionamento da totalidade do organismo e causando, por exemplo, o desuso dos músculos.

O ser humano é um animal que vive no solo e para deslocar-se precisa de pernas. Deslocamento que é determinado por um fim ou propósito. A razão de a espécie humana ter evoluído para uma postura ereta deve-se a necessidade de deslocar o corpo à procura de alimentos. Obviamente, a marcha lenta ou rápida sobre duas pernas depende de energia. Aliás, toda atividade que o organismo realiza requer energia proveniente dos alimentos. Pode-se presumir também que a despeito do meio ser líquido ou aéreo, tanto as nadadeiras e quanto asas possuem a mesma função de deslocamento. Por isso, naturalmente, as adaptações com vistas à eficiência fisiológica (como a demanda metabólica de oxigênio) foram cruciais. Não precisa ser lembrado que o ato de andar sobre duas pernas é uma forma improvável de locomoção entre as milhares de espécies. Em contrapartida, a estrutura corpórea humana é propriamente constituída para uma postura bípede. De tal forma a permitir-lhe a sobrevivência. Trata-se de um de um desdobramento sequencial ditado pelo

objetivo estabelecido sobre os meios que de resto permitirão o seu cumprimento.

O ponto essencial a considerar é que o uso das pernas não é mais feito de maneira normal. É o caso de se perguntar então o que aconteceu? O sedentário dos dias de hoje realiza um mínimo de atividade física, como andar e correr. Lamentavelmente, a negligência quanto a função das atividades comportamentais como andar e correr teve um custo: os efeitos que acompanham o uso reduzido das pernas. No atual ambiente padrão da sociedade moderna, a oportunidade de realizar esforços físicos declinou paulatinamente graças à tecnologia.

Sob muitos aspectos, ao empreender longas jornadas em busca de alimentos, ao longo de gerações, em um *habitat* natural, a espécie humana se beneficiou desse efeito de retrocarga e assim, garantiu a obtenção de uma série de benefícios à saúde. Tais comportamentos tiveram um efeito de retrocarga sobre o corpo humano e com isso, minimizaram o risco de cardiopatias, hipertensão e outras enfermidades.

No atual mundo altamente mecanizado, o comportamento que anteriormente se mostrara útil e vantajoso é repentinamente reduzido de forma expressiva. As pessoas deixaram de viver de um modo assente na caça e na coleta ou nos moldes do costume agrícola. E os efeitos foram sentidos em quase todos os sistemas do corpo humano. Aspecto que se tornou um fator crítico nas investigações epidemiológicas que começaram com o famoso estudo de Morris em meados da década de 1950 sobre a incidência de doença cardíaca coronária entre motoristas e fiscais de ônibus. A incidência menor de doença coronariana nos fiscais por serem mais ativos despertou o interesse pelo assunto.

Nessa altura é importante ter consciência da distinção entre os problemas relacionados de perto com os comportamentos humanos e os problemas, que, por assim dizer, são alusivos aos seus efeitos e não causas. Estabelecidas as fronteiras entre as causas e efeitos, se tem-se agora elementos para deixar mais claro as disfunções orgânicas brotadas da evolução cultural.

Conforme sugerem os antropólogos e biólogos, a cultura é um produto da atividade intelectual humana. De mais a mais, a despeito da cultura ter um valor adaptativo, como é óbvio, pela vantagem adicional que conferiu à espécie humana entre as demais, não deixou provocar repetidas perturbações no funcionamento normal do corpo. Com isso, houve um interesse interligado entre o fisiólogo e o médico. Em complemento, os fisiólogos e médicos analisam a função normal dos sistemas do organismo para perceberem as disfunções que levam as doenças.

Já os investigadores do comportamento empregam uma abordagem

estritamente relacionada com o efeito de retrocarga do ambiente cultural externo sobre o próprio homem. Por conseguinte, de uma perspectiva evolutiva, faz sentido considerar os eventos relacionados à saúde da população do globo como um subproduto imprevisível do progresso cultural. O quadro que emerge dos exames de *causa mortis* por doenças degenerativas, como as doenças cardiovasculares, tem na mudança de comportamento o ponto central. Isso, com certeza, equivale a avançar mais a fundo na questão do que os ancestrais humanos fizeram por milhões de anos. Em outras palavras, que atividades as pessoas realizavam. O que só pode ser compreendido a partir do reconhecimento do papel da cognição no comportamento. O ponto importante é o de o comportamento humano estar orientado por elementos como propósitos, planos, metas, decisões etc. Ou seja, o pensamento de um indivíduo influencia o seu comportamento. Definitivamente, nos dias de hoje, a evolução cultural, por ser mais rápida que a biológica está provocando uma desadaptação comportamental.

Ora, desde que apareceu, a cultura, desempenhou um papel cada vez mais significativo no auxílio que prestou ao homem no problema da sobrevivência. Depois de um desenvolvimento lento, ocorreu um grande salto nos últimos setenta mil anos. O que fez enorme diferença no trato com o ambiente natural. A dependência face a ela, sem dúvida aumentou, a partir daí, muito mais do que em todos os milhões de anos anteriores. Isto levou o homem a empreender cuidados para que não fosse perdida. Dessa forma, já os antepassados da pré-história ocuparam-se da transmissão da cultura de geração em geração. Em data bastante posterior, pode originar um meio ambiente urbano industrializado que refletiu sobre a espécie humana através de problemas anteriormente raros, como por exemplo: o do superpovoamento, o da poluição do meio ambiente e a exploração excessiva dos recursos naturais (LORENZ, 1988).

Praticamente, as atividades comportamentais como caçar e coletar alimentos ou confeccionar ferramentas são possíveis de transmissão graças à grande capacidade de comunicação e de aprendizagem dos seres humanos. Isto sugere que os membros da espécie humana apresentam uma capacidade genética que permite aprender tanto por experiência própria quanto com os outros.

Via de regra, a aprendizagem é um processo mental cujo produto tende a afetar o comportamento. Na maior parte das vezes, a aprendizagem resulta de interações sociais com outros indivíduos e envolve o reconhecimento de problemas e a sugestão de possíveis soluções de ordem cognitiva. De tal forma que a descoberta de uma tentativa de solução pode ser estabelecida socialmente. Ao mesmo tempo, o comportamento está em boa

margem bem adaptado ao meio ambiente. Caso contrário, o ser humano não sobreviveria. Entretanto, os comportamentos que se mostraram exitosos no passado no ajuste com o ambiente pouco garantem o sucesso futuro. No contexto da sociedade moderna, o homem que andava a pé agora aprende a dirigir um automóvel.

O advento da Revolução Industrial simplesmente alterou a vida das pessoas de maneira única. Acima de tudo, a sociedade industrializada exigiu mobilidade das famílias que migraram para as cidades. Além de ficarem menores, o trânsito de um lugar para o outro acabou sendo feito por automóveis. Ainda assim, as pernas preservam a sua função de locomoção. Nesse sentido, as pernas permitiram aos seres humanos sobreviverem em determinados ambientes. O comportamento alimentar dos caçadores e coletores possui um componente necessário que é o do propósito estabelecido pela mente humana. Ainda que as investigações vinculadas aos aspectos energéticos forneçam informações relevantes sobre os aspectos químicos de tal comportamento, perdem sentido se pouca atenção for dada ao propósito que o guia. Este é ponto em que a relação entre a fisiologia e psicologia parece indissolúvel.

Além disso, esforços para entender as disfunções orgânicas precisam levar em consideração a função normal. Em princípio, a função normal de todo organismo vivo é determinado pela sucessão de eventos evolutivos. Isto implica não somente em por em evidência as partes do corpo chamadas de músculos, mas também a sua função no presente momento e em relação ao passado evolutivo.

Comumente é reconhecido que os músculos são células especializadas na contração e em torno de 5 milhões de anos atrás a transição da vida arborícola dos macacos semelhantes ao homem para o andar em pé teve um papel fundamental na série de eventos posteriores. Nesse estágio inicial da evolução o avanço comportamental da bipedia no homem mostrou-se um evento chave. Ao ficar de pé para procurar o alimento, houve um efeito cascata que subsequentemente levou o corpo humano a sofrer sucessivas transformações. Porém, se ao longo do tempo o bipedalismo aumentou as chances de adaptação da espécie humana, no atual ambiente artificial deixou de ser perfeitamente adequado. No novo cenário, a situação mudou completamente. A finalidade particular do ato de andar e que se mostrou crucial para a sobrevivência do homem, perdeu o antigo valor adaptativo. A explicação é uma só: o hábito básico de deslocar usando as pernas já não é “evolutivamente” primordial. Afinal, a função que a presença do andar ereto atendeu desde a época da evolução da posição quadrúpede quando os seres humanos eram semelhantes aos grandes símios, dá mostras de “temporário” estado adaptativo deficiente.

A consequência mais infeliz desta atividade comportamental foram os efeitos colaterais causados ao resto do corpo do *Homo sapiens*. Reside aí a conexão entre a hereditariedade e o organismo. De fato, os biólogos concordam que pela herança genética, o corpo humano foi construído para realizar esforços físicos regulares. Por conseguinte, seria ingênuo imaginar que o corpo humano escaparia ileso da transição abrupta de um nível relativamente alto de atividade física a um nível de atividade física insuficiente. O que provocou um conjunto complexo de perturbações no organismo humano. Dada a associação com a maior possibilidade de doenças, a inatividade física passou a ser identificada como importante fator de risco.

Em termos práticos, os níveis de atividade física foram e continuam sendo essenciais devido aos efeitos sobre o desenvolvimento e o funcionamento do corpo humano ao longo da vida. Diferentemente dos agricultores do passado, a dependência excessiva das máquinas tornou os sedentários de hoje sujeitos a outro conjunto de doenças. Essa diferença é importante, pois, o trabalho agrícola era comparativamente muito pesado. Por estarem sendo tão menos ativas a literatura revela que até as tarefas domésticas contam de forma significativa para o gasto calórico das pessoas. A explicação é que a inatividade física da população é deveras alta e que, portanto, qualquer esforço físico conta. A começar por tarefas domésticas e outras opções como andar, pedalar e nadar (ACSM, 1999). Entretanto, também não há que desconsiderar a prática regular de exercícios físicos como meio das pessoas se manterem regularmente ativas.

É desnecessário dizer que o “exercício físico é toda atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem por objetivo a melhoria e a manutenção de um ou mais componentes da aptidão física” (CASPERSEN, 1985, apud GUEDES E GUEDES, 1995, p. 13). Pela definição clássica de atividade física, o exercício físico é considerado uma subcategoria. Conforme indicações reunidas por grupos de especialistas, o exercício físico associado aos benefícios à saúde é o moderado.

1.5 A QUESTÃO EM JOGO: DESCRIÇÃO VERSUS PRESCRIÇÃO

O ponto fundamental é que a falta de atividade física é agora considerada um importante fator de risco para inúmeras doenças crônicas degenerativas. Os fatores de risco são condições e características que aumentam as chances de uma pessoa manifestar um problema de saúde específico. O hábito de fumar, por exemplo, expõe a pessoa ao risco de doença cardíaca e pulmonar. Dessa forma, o reconhecimento público da importância da

atividade física de qualidade para a saúde não exclui a eliminação de outros comportamentos de risco como o uso de álcool, do consumo de drogas e do vício em tabaco.

Via de regra, a atividade física é recomendada para a pessoa com foco na saúde e em condições de fazer apenas esforço leve. Até porque, pessoas que não se exercitam regularmente exigem uma intensidade menor. Devido à associação da atividade física de baixo impacto com os benefícios da saúde foi disseminada uma orientação com base no modelo de pirâmide (HEYWARD, 2004).

Na base da pirâmide estão indicadas as atividades da vida diária. Acima dessas, são encontradas as atividades recreativas. Em seguida, têm-se os exercícios físicos aeróbicos e neuromusculares. No topo da pirâmide situam os exercícios físicos para os praticantes de alto nível. Nesse particular, os níveis de atividade física remetem ao trabalho físico exigido em cada tarefa. Para tanto, considera-se a intensidade, a duração e a frequência com que se pratica a atividade física. No que concerne aos níveis de atividade física de um adulto com vista a obtenção de benefícios, há um certo consenso quanto a duração, tipo de exercício, intensidade e frequência: de 20 a 30 minutos diários de exercício aeróbico de intensidade moderada e realizado de 3 a 5 vezes por semana (MOREGA; CARVALHO, 2012, p.25).

Dentro desses parâmetros globais, existe uma estreita relação entre a duração, a intensidade e frequência semanal da atividade física. Em termos pessoais, a atividade física considerada moderada corresponde a um dispêndio de energia semanal de aproximadamente de 1.000 kcal (NAHAS, 2001). O gasto energético inferior a 500 kcal mostra que a pessoa já reduziu drasticamente o nível de atividade física. É importante destacar que a não realização de atividades físicas no lazer se entrelaça com o crescimento do sedentarismo. Dada a quantidade semanal de atividade física da população mundial ter caído muito em comparação aos antepassados primitivos e agricultores, cunhou-se o termo inatividade física para classificar os indivíduos insuficientemente ativos. Nesse caso, a inatividade física tem a ver com a quantidade reduzida de trabalho muscular durante o dia-a-dia do indivíduo. Quantidade muitas vezes expressa por meio do gasto energético. Certamente, a inatividade física pode ser olhada como um comportamento associado a um baixo gasto energético e que é fruto da rotina de vida altamente sedentária do homem moderno.

No novo ambiente humano das sociedades industrializadas, as atividades comuns do dia-a-dia e das ocupações profissionais deixou de exigir do corpo um esforço físico significativo. De tal modo que a classificação das atividades físicas cotidianas foi drasticamente alterada. Por tudo isso, tem sido amplamente difundida a classificação da

atividade física em tarefas domésticas, formas de deslocamento, ocupação profissional e de lazer (PITANGA, 2010). Para completar, de uma perspectiva comportamental, os seres humanos dos últimos 150 anos se tornaram ultra sedentários.

Por passar a maior parte do dia sentado e sem precisar se esforçar, o condicionamento físico ou aptidão física das pessoas já o está impedindo de realizar as tarefas diárias com dinamismo e vigor. Uma definição bastante empregada de condicionamento físico ou aptidão física dá a ênfase à vitalidade e satisfação na execução das ocupações diárias (NIEMAN, 1999). De acordo com o ACSM, o “condicionamento físico relacionado à saúde diz respeito à capacidade do coração, seus vasos sanguíneos, seus pulmões e seus músculos têm de resistir às tarefas diárias e, ocasionalmente, a desafios físicos inesperados com o mínimo de cansaço e desconforto” (ACSM, 1999).

Entre os componentes mais importantes do condicionamento físico ou da aptidão física estão a resistência cardiorrespiratória, a composição corporal e a aptidão musculoesquelética. Na atualidade, ganhou força a tendência que insiste no desenvolvimento equilibrado de cada um desses componentes. Tudo por conta da contribuição para a boa saúde. A identificação da boa saúde com o comportamento tem levado os investigadores a avançarem em direção a uma abordagem abrangente. Nessa abordagem é assumido o pressuposto de que a saúde possui dois polos: o da saúde positiva e o da saúde negativa.

Antes de examinar este ponto, entretanto, cumpre enfatizar que o termo saúde é empregado em referência à condição geral do corpo ou alguma de suas partes, cujas funções encontram-se debilitadas ou doentes. Em geral, pelas conquistas da ciência moderna, a definição de saúde coaduna com a de bem-estar não só do corpo, como da mente e da relação desta com o meio ambiente natural e social (ALMEIDA FILHO, 2013). Diferente de épocas passadas, cujo componente significativo da saúde era restrito aos aspectos puramente físicos, atualmente, o usual é inclusão de outras dimensões. Com isso, uma visão sistemática tende a ser cada vez mais apoiada, se não na prática, pelo menos no âmbito da teoria.

A par disso, as atividades comportamentais que afasta o indivíduo dos fatores que podem provocar doenças, passaram a estar associado à ideia de saúde positiva e os direcionados à morte prematura de saúde negativa. Parece claro que os comportamentos concentrados na saúde positiva têm um importante papel na promoção plena do bem-estar físico, mental e social. É interessante notar que a saúde positiva passou a ter assim o significado de alegria de viver. De fato, pode-se dizer que a saúde positiva tem a ver com a felicidade. E desde muito cedo, os filósofos consideraram o fim último da existência humana o de alcançar uma vida feliz. De onde se pode deduzir que, acima de tudo, o essencial da

saúde positiva resume-se ao modo como cada pessoa encara as condições em que vive. Dessa forma mesmo em condições de vida similares, as pessoas diferem nas impressões subjetivas. Os escritos de Arthur Schopenhauer apresentam um quadro particularmente inteligível do assunto. Em consonância com o filósofo grego Metrodoro de Lámpsaco, Schopenhauer expressou-se a respeito do bem-estar da seguinte forma: “A causa de nossa felicidade provém mais de nós mesmos que do mundo exterior” (SCHOPENHAUER, 1956). Mais recentemente, o grau de satisfação manifestado pelo indivíduo diante do mundo em geral passou a estar diretamente associado à sua qualidade de vida. Para outros teóricos que especulam sobre o tema, a felicidade tem a ver menos com estar satisfeito e mais com a valorização de um modo de vida elevado (SEN, 1998). Por isso, John S. Mill abrangeu em uma observação sobre os objetivos dignos de um homem que

É melhor um ser humano insatisfeito que um porco satisfeito; melhor ser Sócrates insatisfeito que um louco satisfeito. E, se o louco ou o porco forem de opinião diferente, é porque só conhecem o seu próprio lado da questão. A outra parte da comparação conhece ambos os lados (MILL, apud BELLAMY, 1994. p. 3).

Portanto, as investigações produzidas nas últimas décadas têm sido fartas em apontar que o estado de saúde de uma pessoa é influenciado de forma significativa pela prática regular de atividade física. As pessoas podem ainda optar por um grau maior de exigência muscular e procurar uma melhor aptidão física através da realização de exercícios físicos. Dessa forma, a dose mínima de atividade física ou exercício necessário a produção dos mínimos benéficos à saúde está basicamente na dependência da condição física habitual da pessoa e dos objetivos desejados por ela. Assim sendo, resta pouca dúvida de que a dose de atividade física indicada para a pessoa que está tentando melhorar a sua aptidão física é diferente da interessada em melhorar ou manter a saúde (NAHAS, 1996).

Deflui daí que os profissionais do exercício e da saúde precisam dominar a fundamentação teórica da avaliação, prescrição e adesão aos exercícios a fim de satisfazer as necessidades das pessoas de desenvolverem um comportamento saudável. Por outro lado, a onda de doenças crônicas que varre o globo é em grande parte evitável através da mudança de comportamentos. O que é uma maneira de introduzir o papel essencial da aprendizagem.

Sem dúvida, ao estar de posse desse conhecimento, os profissionais do exercício e da saúde podem orientar de modo adequado o comportamento, particularmente na infância e na adolescência de um grande número de jovens para fins almejados. Ainda mais no presente quadro de inatividade física que tende a afetar as pessoas de todo o mundo. É importante ressaltar que segundo a OMS, há uma epidemia de obesidade de âmbito mundial

(HOWLEY; FRANKS, 2000). Evidentemente, a atividade física é importante porque queima a caloria extra que seria armazenada na forma de gordura. De fato, o combate à obesidade constitui um desafio. Entre as causas da obesidade estão o padrão alimentar altamente calórico e a menor realização de atividade física. Razão das políticas públicas recomendarem a adoção de estratégia que recaiam sobre a obesidade. Após anos de investigação Claude Bouchard observou que:

Um estilo de vida fisicamente inativo é um fator de risco para o ganho de peso com a idade; além disso, indivíduos obesos são, em geral, muito sedentários, já que o excesso de massa corporal é um obstáculo para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. E mais, o sedentarismo, nas pessoas com sobrepeso ou obesidade, aumenta a probabilidade de morbidades, comuns ao excesso de peso, ou de morte prematura (BOUCHARD, 2003, p. 3).

Ao mesmo tempo, cumpre lembrar o papel diferenciado ocupado pela escola na sociedade quanto ao fornecimento de orientação aos alunos no processo de aprendizagem. Há pois acordo de que essa orientação é comum na escola, onde o professor dedica-se a auxiliar o aluno a aprender.

Orientar é, pois, um ato ou ação de oferecer direção ou oportunidade para a ocorrência de determinada aprendizagem. Para ser mais específico, a teoria que embasa a orientação dos profissionais do exercício e da saúde vai além da mera descrição de como ocorre a aprendizagem. O requisito que essas teorias procuram satisfazer é o da especificação de procedimentos ou ações relacionadas à efetivação da aprendizagem. Por isso, são prescritivas, isto é, sugerem meios de promovê-la. Com muita naturalidade, ao irem além da descrição, de alguma forma, contribuem para a realização de determinados fins. Portanto, só a descrição de como se dá a aprendizagem não basta, sendo necessário ir mais longe, no sentido de dizer o que deve ser feito.

Desse modo, a exposição das pessoas à orientação dos profissionais do exercício e da saúde consiste em passar de uma posição permanentemente descritiva a uma com contorno diferente pelo seu caráter prescritivo. Assim, se faz necessário distinguir o lugar do “descritivismo fisiológico” cujo objetivo é dizer como alguma coisa é da postura focalizada no conhecimento sobre o que fazer nas circunstâncias de atribuição de responsabilidade ao ato praticado. Esquemáticamente, isso significa dizer que as consequências da ação (realizadas de acordo com fins determinados de antemão) podem ser imputadas ao autor delas.

Mais precisamente, as “ciências fisiológicas”, as ciências naturais as ciências sociais buscam conhecer a realidade, os fatos. Essas ciências movem-se em direção a

outro aspecto importante, o da causalidade no mundo natural e social. Quando o foco recai, não mais na análise causal, mas na consciência do ato praticado, se está diante de uma ciência normativa. As ciências normativas são chamadas assim por serem voltadas para as ações humanas expressas em normas. O cerne das ciências normativas reside na prerrogativa de prescrever o que as pessoas devem fazer ou como devem se comportar. “Segundo Kant, as ciências físicas, as ciências fisiológicas, descrevem ou descobrem *o que a natureza faz do homem*, ao passo que o que ele chama de ‘antropologia’ deve desvelar *o que o homem faz de si mesmo* (BLACKBURN, 2013, p.101-102). Pois bem, a adoção de uma postura em relação às ações humanas guiadas por normas implica em um salto das ciências naturais e sociais para as ciências normativas. Em famosa passagem do livro “Tratado da Natureza Humana”, Hume mostrou o quão descabido é confundir o domínio do que é com o domínio do que deve ser. Propriamente dito, as normas regem as ações humanas, como a civilidade. Regras vinculadas ao uso da linguagem e que procuram influenciar o comportamento de outrem oferecem mais um exemplo. As normas, por conseguinte, tem diferentes formas. Em sua totalidade, as normas implicam em uma forma de obrigação. É certo também que as normas oferecem a possibilidade de serem descumpridas ou transgredidas.

No entanto, poucos observaram que na investigação sobre exercício físico, existe certa inconsistência, pois, muito raramente é feita uma separação como esta. Nada de explícito é encontrado a respeito. A manobra comum é a de saltar da descrição para a prescrição sem qualquer referência sobre as questões em jogo.

Cabe ainda, uma segunda observação, da forte propensão dos cientistas do exercício de caírem na armadilha de rejeitar a prescrição da definição da atividade física. Supostamente, é mais coerente assumir que a atividade física está tão impregnada de recomendações de que os esforços físicos leves e moderados podem afetar positivamente a saúde quanto os exercícios físicos. Ignoram-se as diretivas que regem a intenção de orientar o indivíduo a recobrar a saúde depois de apresentar os fatores de risco associados ao estilo de vida moderno. A prescrição pode ser mais leve, mas está embutida na forma gramatical que relaciona à atividade física a melhora da saúde através da elevação do gasto energético para acima dos níveis de repouso. É fácil notar que os especialistas em exercício preocupados com a aplicação dos resultados das investigações dos benefícios da atividade física para a saúde têm a pretensão de orientar os clientes. Do que se segue que fazem uso dos princípios básicos da prescrição. Com efeito, Guedes e Guedes escrevem,

A busca por informações sobre implicações biológicas, psicológicas e culturais que envolvem a atividade física vêm se constituindo, nas últimas décadas, numas das principais preocupações dos especialistas na promoção da saúde. Esse interesse se justifica na medida em que os programas de exercícios físicos desde que adequadamente prescritos e orientados, podem vir a desempenhar importante papel na prevenção, conservação e melhoria da capacidade funcional das pessoas, e, por conseguinte, repercutir positivamente em sua saúde (GUEDES; GUEDES, 1995, p. 57).

Em grande medida, o especialista em atividade física não se limita a descrever tal qual um botânico que se dedica a estudar com atenção certo número de plantas. Desde a década de 1950, quando alguns especialistas em exercício perceberam que grande número de crianças americanas mostrou resultados alarmantes nos testes de condicionamento físico muscular, houve a tendência de produzirem recomendações. Esta mudança repentina de orientação desses profissionais conduziu, desde então, a busca de orientações gerais para a prática de exercícios físicos. Dessa busca de orientações derivou-se do Colégio Americano de Medicina Esportiva (ACSM) o desenvolvimento de uma prescrição de exercícios para indivíduos de todas as faixas de idade e de quaisquer níveis de condicionamento e de saúde. Entre as propostas de prescrição, das mais aceitas é a do ACSM.

Segundo o posicionamento oficial do ACSM, os componentes básicos comuns da prescrição do exercício físico voltado a melhoria da saúde são: frequência, duração, intensidade e tipo de atividade (ACMS, 1999). Frequência se refere ao número de vezes que o exercício é feito por semana. Basicamente, de três a cinco vezes por semana. Duração consiste no tempo de duração de cada sessão de exercício. Em geral, de 20 a 60 minutos por semana. Como a duração depende da intensidade, quanto mais baixa, maior deverá ser o tempo de duração. A intensidade concerne ao grau de esforço despendido na realização do exercício. E é de 40% a 80% da frequência cardíaca máxima. O tipo de atividade alude ao uso dos grupos musculares associados a diminuição do risco de várias doenças crônicas (como a hipertensão, o derrame, as cardiopatias etc).

Pois bem, nas sociedades modernas e com governos democráticos, o reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais das pessoas, a saúde da população está entre uma das preocupações básicas. Portanto, o encorajamento às pessoas a se tornarem ativas, antes limitadas aos indivíduos, passou a incluir a estratégia de intervenção baseada em campanhas. Políticas públicas financiadas pelos governos, tem enfatizado, entre outras coisas, a ampliação do acesso a áreas ou ambientes adequados a realização de atividade física. Daí, vários países desenvolvidos, notadamente, os Estados Unidos da América do Norte, ao longo das três últimas décadas, adotarem progressivamente intervenções de amplo alcance e com

vistas a aumentar o grau de atividade física da população (NIEMAN, 2011).

Essas intervenções, obviamente, implicaram em uma oportunidade para os profissionais da Educação Física. Em particular, abriu-se maior espaço para Educação Física escolar. Entretanto, em muitos países do mundo, a Educação Física Escolar continua a ocupar um lugar marginal (GREEN; HARDMAN, 2005). Conclusão, tal qual no Brasil, a discussão sobre os benefícios da atividade física para a promoção da saúde mostrou-se frágil, mera promessa que não se concretizou. Bem ao contrário do que acontece na área da Saúde Pública, onde predomina a contribuição da escola para a melhoria da saúde da população. Entre muito dos especialistas da saúde pública, a escola é vista como o espaço privilegiado para levar adiante a proposta da promoção da saúde.

Aliás, a seara da atividade física é pouco familiar entre aqueles que se mantêm próximos da teorização educacional e cuja preocupação central é dirigida a reconstrução da sociedade e o papel do poder. É importante assinalar esta diferença, por que mostra a guinada de perspectiva ocorrida na educação física escolar brasileira. Com isso, os seres humanos deixaram de se encaixar no mundo natural. O *Homo sapiens* teria dado um salto da natureza para a cultura. O resultado é o disparate de agenda entre a área da educação física escolar e a da saúde pública no que se refere ao valor da atividade física para a adoção de um estilo de vida ativo. Ou seja, enquanto os especialistas da área da Atividade Física permanecem fieis à herança hipocrática, para os “amantes” do movimento renovador, o interesse é pela separação do homem da biologia.

Obviamente, no Brasil, em consequência da propagação do movimento renovador, a Educação Física Escolar andou na contramão da tônica geral pleiteada No pensamento médico social. Aspecto que pode parecer supérfluo em vista dos poderosos mecanismos disciplinares de controle e de restrição profissional vigentes no espaço acadêmico. Mecanismo que tem servido para retardar o avanço da matéria entre a comunidade de acadêmicos e de investigadores da pós-graduação. Há, por exemplo, em grande medida, junto aos estudos arraigados na pós-graduação em educação o componente político-partidário que tem persuadido gerações de alunos. Em meio a tudo isso, é realizada uma forma de desqualificação sumária dos autores diferentes daqueles acatados pelos orientadores fechados a predeterminada teorização proveniente das ciências sociais. Este é o cerne da parte 4.8 e que é dedicada ao conflito entre as ciencias naturais e as ciências sociais no curso de licenciatura em Educação Física.

É em torno dessa “guerra entre as ciências” que o movimento renovador dividirá as opiniões na Educação Física Escolar. Ainda mais persuasivo é o ataque

particularmente desagradável que o ponto de vista da promoção da saúde tem recebido dos integrantes do movimento renovador ligado a suposição de que a cultura é independente da biologia. O problema se situa justamente aí: o da visão do homem que evolui no contexto do mundo natural ou contra o pano de fundo da evolução cultural. Inevitavelmente, a formação do professor vai ocorrer alinhada com o lado que predominar na universidade.

Acima de tudo, o curso de educação física esteve envolvido com a formação de professores. Porém, nas últimas décadas, em diversos países, a literatura sobre atividade física explodiu (HALLAL, et. al., 2007). Com isso, a área de estudo, relativa à Atividade Física pode emergir e assim, solucionar o problema do conhecimento próprio da Educação Física e que por tanto tempo permaneceu restrita a a formação de professores vinculados a educação básica. Embora no ensino superior e na sociedade ainda seja reconhecida como curso de Educação Física, a situação mudou por completo com a consolidação das investigações acerca da atividade física. No âmbito do espaço acadêmico, a nomenclatura pode finalmente ser alterada: de cursos de Educação Física para o de Atividade Física.

De fato, de algum modo, a constituição de um conhecimento próprio e legítimo já é uma realidade na área da Atividade Física (NAHAS, LUCHTEMBERG DE BEM, 1997). Com efeito, o campo de conhecimento se tornou maior do que o identificado com a formação de professor. O ser professor de Educação Física ficou em um plano equivalente ao diplomado no bacharelado e por assim dizer, uma novidade. O reflexo dessa mudança na preparação profissional em nível superior nos cursos de licenciatura e de bacharelado é facilmente percebido nas diretrizes curriculares de cada um. A Educação Física Escolar perdeu o monopólio da formação profissional que foi por um longo período o curso sacrossanto. De certa maneira, a disseminação do curso de bacharelado em Educação Física rompeu a relação supostamente indissociável até a pouco tempo atrás da Educação Física com a escola

Cabe mais uma vez reafirmar que a vasta produção acadêmica contemplada nos cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e de doutorado e escorado em pressupostos das ciências naturais conquistou enorme progresso e que transparecesse no curso de bacharelado. Pode parecer assaz pretencioso, mas é importante insistir no ponto de que os estudiosos da área da Atividade Física ou do Exercício Físico estão condições de oferecer um curso de Educação Física Escolar naturalista. O que permite reclamar um reconhecimento mais formal no campo da profissionalização do professor de Educação Física envolvido com o sistema escolar e empenhado na tarefa de ensinar com base no conteúdo da atividade física. Contudo, o assunto ainda se encontra pouco arraigado. Principalmente pela falta de um porta-

voz que coloque face a face o profissional do exercício físico com o profissional da educação. No fundo, a questão está ainda restrita a divagação de um pequeno círculo de estudiosos.

De fato, não há o que se poderia chamar de teoria naturalista da Educação Física Escolar assentada nas conquistas da área da Atividade Física, nem no Brasil e no resto do mundo. Inevitavelmente, conforme viram Green e Hardman, de maneira geral, os avanços que vêm se dando no campo da investigação científica nos últimos anos sobre exercício físico e saúde não tem sido refletido na escola. Comparativamente ao que acontece lá fora, no Brasil, a situação encontrada é bem parecida. Com a diferença de que no Brasil, o caráter anticientífico dos integrantes do movimento renovador veio a alcançar grande proficiência. Entre as muitas razões, por interpretarem perigosamente mal o papel dessas investigações. A par dessa conjura contra a ciência, o influxo das ideias desenvolvidas na pós-graduação perdeu força. Tanto é que nenhuma linha de pesquisa está organizada no binômio Educação Física Escolar e atividade física relacionada à promoção da saúde. Embora, dela não possam fugir devido ao volume promissor de publicações.

Sem acentuar em damasia o problema, o alheamento da comunidade científica da pós-graduação e dos profissionais do campo da Atividade Física (ou do Exercício Físico) esconde um grande desafio. Muito naturalmente é um desafio que terão de enfrentar. Pelo simples motivo da formação de professor ser feita preferencialmente na universidade e da qual a atuação no magistério é parte integrante. Ainda hoje, a identidade do magistério se orienta no peculiar ofício de ensinar. A bem dizer, historicamente, desde o primeiro momento, o “direito” de ensinar esteve restrito ao professor. Aqui não é o lugar de se fazer apresentação minuciosa do assunto, sendo suficiente a formulação de que a licença para ensinar constitui o pilar da profissão de professor.

A partir deste ponto, a discussão acerca do curso de licenciatura e da formação de professor será pouco familiar à diversidade de pessoas que hoje em dia, leigos, profissionais e especialistas imersos na área da Atividade Física. Isso porque permitirá senão contribuir para o problema da repercussão do conhecimento sobre atividade física na formação do professor de Educação Física Escolar. A análise feita a seguir também busca fornecer uma teorização que ajude os especialistas do campo da Atividade Física a entenderem melhor o impacto do movimento renovador no curso de licenciatura em Educação Física.

CAPÍTULO II

AS DUAS CULTURAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Convém esclarecer, neste ponto, as transformações ocorridas na carreira de professor e que levaram a orientação da atual reforma educacional e consolidada no ganho de identidade, integralidade e terminalidade própria. O que revela um avanço quanto ao esquema tradicional constituído no sistema educacional brasileiro. Com isso, a licenciatura foi colocada em pé de igualdade com o bacharelado. No curso de licenciatura em Educação Física, de forma estranha, a importância atribuída aos conteúdos entendidos por cultura corporal, este marco na valorização da formação dos professores veio a ensejar uma tendência isolacionista. Trilha-se assim, o caminho inverso ao visado no campo das políticas educacionais brasileiras; em vez de se caminhar para a integralidade da formação do professor de Educação Física resultou em um palco de acirradas lutas entre os que resistiram ao movimento renovador. Por outro lado, dificilmente haverá integração enquanto faltar interesse na questão do conhecimento da matéria a ser ensinada nas escolas entre aqueles que tentam outra alternativa. No bojo desta questão também adquire especial relevo a referência aos conhecimentos teóricos relacionados a aprendizagem da atividade física, a preparação de atividades, orientação dos alunos e a avaliação. Assim sendo, a verdadeira interface entre a universidade e as escolas no cenário brasileiro da Educação Física Escolar ainda está para ser feita.

Desnecessário dizer que apesar da razoabilidade inicial da discussão sobre os conteúdos relacionados a atividade física na promoção da saúde nos currículos de Educação Física Escolar, na primeira metade da década de 90, especialmente depois que a posição teórica do movimento renovador se tornou dominante no curso de licenciatura, tem faltado a oferta de uma alternativa. Em verdade, é fácil entender porque a proposta com ênfase na cultura corporal suplantou as que giravam em torno do papel da atividade física na promoção da saúde. De certo modo, o movimento renovador indicou de maneira muito mais clara uma teorização sistemática acerca dos problemas do campo da Educação. No contexto dos debates que atravessavam esses anos a Educação Física Escolar, mesmo que detivesse uma configuração predominantemente marxista da filosofia da educação, o movimento renovador defendia essa alternativa frente o currículo centrado no esporte ou na atividade física. De fato, como posteriormente ficou visível, sem críticas as evidentes incongruências observadas nas muitas vertentes marxistas existentes no campo da Educação brasileira, as

propostas curriculares na perspectiva da promoção da saúde mostraram-se dolorosamente incompleta. Isso explica parcialmente o entusiasmo que o movimento renovador gerou na Educação Física Escolar. E não apenas isso. Em um mundo em que se deixa fácil e indevidamente impressionar por títulos acadêmicos, deu-se tão somente a falta de uma alternativa com poder explicativo semelhante ou superior. Naturalmente, é de pouco exagero dizer que unicamente uma teoria com esse poder de explicação poderia suplantar qualquer rival. Em outras palavras, faltou trazer para o centro da discussão a respeito dos conteúdos e dos currículos apoiados na promoção da saúde uma ligação com os trabalhos já desenvolvidos no campo da Educação. Seja qual for a disciplina escolar, não se separa da educação geral. Pressume-se com frequência que a Educação constitui um campo de estudo com seus próprios problemas (de mais a mais, enquanto fenômeno humano, disseminada na vida das pessoas). Portanto, importa levar em consideração, no que se refere a Educação Física, enquanto disciplina escolar, é parte integrante da educação geral.

Diante do exposto acima, torna-se indispensável identificar e analisar as questões educacionais e que ainda hoje norteiam a discussão do curso de licenciatura em Educação Física. Sem embargo, essa análise não pode ser feita sem que haja a um esclarecimento do pensamento educacional que levaram a situação em que hoje o curso se encontra. O que efetivamente só pode ser feito mediante uma análise retrospectiva das questões educacionais gestadas no final dos anos 70. Só assim, será possível uma compreensão razoável dos problemas da formação do professorado de Educação Física Escolar. Seja como for, diferentemente do texto apresentado até aqui e que deu um tratamento privilegiado a biologia, agora, é importante adentrar em assuntos muito mais controvertidos. Indubitavelmente, devido ao reino de confusão que tem predominado nas ciências sociais.

Em uma perspectiva histórica, há trinta e cinco anos, o curso de Educação Física Escolar no Brasil refletia, ou pelo menos assim parecia, um persistente consenso. Inexistia qualquer discussão a respeito dos problemas de legitimidade acadêmica e o da preparação profissional parecia definitivamente resolvido. Nesse período, os licenciados estavam em grande parte influenciados pelo fenômeno esportivo. Contudo, pouco tempo foi preciso para ver tal consenso vigente abalado e a crescente divergência ser instalada de vez (HUNGER; SOUZA NETO; DRIGO, 2011).

No Brasil, mais especificamente nos anos de 1980, o cenário político, marcado pelo processo da “redemocratização”, favoreceu a tendência marxista nos cursos de Pedagogia. Sob a liderança do professor Saviani, a formação do professor assimilou a cultura da militância política. Por quase três décadas, a formação de professor foi influenciada pela

sua obra. Com isso, o aspecto técnico da atividade de ensino foi subordinado a um projeto de emancipação da sociedade capitalista (PEREIRA, 2000).

Na Educação Física, a controvérsia se fez à medida que a primeira geração de acadêmicos com a qualificação profissional de doutor e inspirados nos autores da pedagogia buscou produzir uma cisão, ainda presente nos dias de hoje, onde quer que se olhe. Conforme o conflito afluía, transpareciam os pontos nodais de divergência bastante cara aos profissionais. Uma vez invadida por defensores de uma concepção savianista de educação, pareceu oportuno alterar o quadro da Educação Física Escolar. Nesse momento, o esporte perde o espaço que lhe era anteriormente favorável. A perda do seu antigo lugar na escola representou uma verdadeira guinada no curso de licenciatura. Não é demais destacar que essa virada da identidade do curso de licenciatura foi fomentada pelo chamado movimento renovador da Educação Física. Nas palavras dos mentores do movimento renovador, a Educação Física Escolar entrava em “crise” (MEDINA, 2010). E com ela veio a necessidade de se buscar um aporte teórico fundamental a fim de fortalecer a luta política.

2.1 A FORMAÇÃO DIFERENCIADA DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Não por acaso, a escola foi escolhida o local privilegiado da ação política. Acima de tudo, é atribuída à escola o papel de transformar a sociedade. É importante assinalar que a partir desta altura, se tornou recorrente a referência as teorias educacionais. A escola enquanto espaço de luta política, dependia da incorporação de suportes forjados na pedagogia. A identificação da Educação Física escolar com os autores da pedagogia fez com que fosse eliminada a antiga defasagem que o curso sempre dera mostras em relação aos outros cursos de licenciatura (OLIVEIRA, 1994). Em especial a Educação Física Escolar, até a configuração do movimento renovador fora favorecida pelas instituições militares (BORGES, 1998). Nos idos do século XIX, após a proclamação da independência ou no tempo do império, em nome da saúde, a ginástica havia se tornado presença obrigatória na educação brasileira. Por outro lado, a educação física escolar também respondia as iniciativas do setor médico, marcado pela questão da saúde.

Não é de surpreender. Afinal, desde a constituição da disciplina de Educação Física, no século XVII por Locke, a ginástica médica foi defendida como seu conteúdo central. De fato, além de um dos mais importantes pensadores da filosofia e do liberalismo, como médico considerou imprescindível o cultivo de um corpo sadio.

No período do Renascimento, começava a se tornar universal a preocupação

com a escolarização das crianças. O intelectualismo escolástico ainda imperava nas escolas da época. Locke esperava alterar tal predomínio. Paralelamente, o currículo humanista, centrado nas línguas clássicas era de pouca utilidade para o cultivo de um corpo saudável. Acima de tudo, afirmava Locke, o exercício físico constituía um elemento vital da educação. Ao mesmo tempo, o impacto da antiga tradição hipocrática o faz considerar a possibilidade da criação de uma disciplina que cuidasse de modo suficiente desse aspecto.

Nesse sentido, é importante destacar que a Educação Física nasce como uma disciplina escolar. E mais, em face de propor a criação de uma disciplina escolar consagrada a educação do físico e menos à educação intelectual, Locke pode ser considerado o pai da Educação Física (SÉRGIO, 2003). Tanto em relação ao passado quanto nos dias atuais, antes de tudo, a Educação Física não pode ser senão “educação”. Embora advogada por Locke, sob a denominação de ginástica, a materialização da Educação Física como disciplina escolar ocorreu somente no século XVIII. As escolas multiplicavam-se na Alemanha e Basedow procurou combinar excelência intelectual com atividade física. Em última instância, a popularização da Educação Física Escolar se deve à grande influência da instituição educacional criada por Basedow.

Mais tarde, na época da Revolução Francesa, a Educação Escolar não escapou a onda nacionalista alemã, aspecto de máxima importância para a Educação Física Escolar. O enaltecimento do patriotismo terminou por levar ao método ginástico com ênfase no regime de caserna. A ginástica médica tornou-se, de modo geral, nas mãos de Friedrich L. Jahn em uma ginástica militar. O sistema de ginástica baseado no método alemão de Jahn foi adotado no Brasil pelos militares no ano de 1860 e no meio escolar em 1870. Segundo Victor A. de Mello (1996, p. 18):

O método alemão, principalmente a partir de Friedrich L. Jahn (1778-1825), pensava a prática da ginástica, com forte caráter militar, como forma de manter o povo ‘forte e saudável’. Com forte teor de civismo e patriotismo, estava diretamente ligado aos movimentos nacionalistas alemães.

Com relação ao conteúdo, desde a origem da Educação Física Escolar brasileira é valorizada a prática de exercícios físicos para a manutenção da boa forma do combatente (MELLO, 1996). O que permite perceber a influência da ginástica militar de raiz alemã desenvolvida por Jahn. Quanto ao papel da medicina, os hábitos gimnicos abriam espaço para a questão do cultivo de cuidados pessoais e de bons hábitos de higiene.

Deve-se observar que por carecer de uma área de conhecimento bem delimitada, os mentores intelectuais da Educação Física Escolar eram provenientes da

comunidade médica. E para os médicos, o cuidado dos alunos com a saúde passava pela atenção à higiene. A referência à saúde, particularmente no caso da Educação Física Escolar, foi essencial para a sua implementação nos sistemas educacionais.

Entretanto, quando as nações se subordinaram ao nacionalismo, a Educação Física escolar ao invés de se manter fiel a sua base educacional passou a refletir as doutrinas provenientes das instituições militares. De certa forma, o resultado lógico foi a concentração no vigor físico e na disciplina. Isso se deu por via dos métodos ginásticos provenientes da Europa, em particular, o de orientação alemã e depois francesa.

Vale registrar, no entanto, que a disciplina de Educação Física se tornou historicamente parte dos currículos dos colégios particulares e públicos durante o Império do Brasil. No final da década de 1920, por ser considerada mais adequada aos objetivos da República Velha, no lugar do método alemão foi recomendado e oficialmente adotado o da ginástica francesa entre os militares brasileiros (MELLO, 1996).

Ao fim e ao cabo, os primeiros professores de Educação Física para atuarem nessas escolas provinham do exército. Por conseguinte, se por um lado garantiram a sua efetivação ou obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, mesmo que de forma impositiva, via legislação, por outro lado a legitimidade no campo educacional escapou. O que terá inúmeras consequências futuras. Nesse sentido, não havia propriamente uma integração formal com as demais licenciaturas dada a atuação profissional estar associada à formação do professor com feições exclusivamente militar.

Portanto, cabe pontuar que comparada à formação dos professores realizada no âmbito das demais licenciaturas, ao ser definida pelo meio militar, sua efetivação ocorreu de um modo totalmente incomum. De alguma forma, isto não é esperado na educação escolar.

De fato, a obediência a uma ordem orienta a estrutura militar. Ela a suscita e é inculcada pelas autoridades até se tornar um costume irrefletido. As posições de comando se baseiam no requisito básico da obediência. Se desafiada, tende a comprometer a eficiência na execução da tarefa pelos subalternos. Para a organização militar, a hierarquia é essencial. Naturalmente, a preocupação maior é com uma educação de matiz doutrinária. Isso significa que é uma educação com dificuldades em se combinar com a tendência surgida no início dos tempos modernos.

A maioria das pessoas hoje em dia reconhece a importância da educação. Entretanto, nem sempre foi assim. Não se pode omitir que a relevância da educação passou a existir na atmosfera do Iluminismo. Houve autores, como Kant, que defenderam uma visão iluminista na educação. Em sua famosa defesa do Iluminismo, Kant expressa-se

eloquentemente, contrário à opinião corrente na época e oriunda do despotismo e dos dogmas religiosos da educação voltada para o treinamento de uma mente obediente.

Bem, o que dizer do Iluminismo? Precedido um século antes pela Revolução Científica, o Iluminismo ajudou a difundir o impressionante progresso do conhecimento humano. E na medida em que fosse difundido o conhecimento teria o papel de libertar o homem dos grilhões da superstição e do despotismo fomentado por gerações. No ensinamento destes, a verdadeira educação não se confundiria com a mera acumulação de conhecimentos. Regra geral, a educação teria a ver com o pensar por conta própria. De tal forma que venha a providenciar para o indivíduo enxergar o erro, como ninguém. Basicamente, desde a juventude, defendiam os livres-pensadores do Iluminismo, o homem devia aprender a pensar criticamente.

Ainda hoje, no Brasil, o ideal de educação voltado a promoção de indivíduos esclarecidos continua, no essencial, negligenciado. A má acolhida da educação baseada nessa finalidade encontra-se bem expressa nos ataques preconceituosos tanto da ditadura militar de direita como da totalitária esquerda marxista à pessoa e a obra de Anísio Teixeira (FONTES, 2008). Como se não bastasse tal fato deplorável, suas ideias foram expurgadas do mundo acadêmico brasileiro a partir dos anos 70 (MONARCHA, 2001). Nas palavras de Ana M. Barbosa:

Em artigo publicado no primeiro número da revista Teias (jan./jun. 2000), Paulo Ghiraldelli, a propósito de Anísio Teixeira e dos dias em que sobre ele era lícito dizer, nos cursos de pós-graduação em educação, 'não li e não gostei', aponta e mesma atitude desqualificadora, por parte dos orientadores de teses dos anos de 1970 e 1980, em relação a John Dewey, mestre de Teixeira. Atacados de tecnicistas e liberais pelos antiamericanistas de direita e pelos marxistas que não o leram (BARBOSA, 2015, p.18).

Em resumo, por uma boa parte do tempo, a opção pela carreira de professor de educação física constituía um prolongamento natural de suas funções de militar. O resultado foi o do licenciado de Educação Física obter marcadamente uma formação diferenciada. Durante a vigência do Estado Novo, em 1939, no governo ditatorial de Getúlio Vargas, a criação da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo evidenciou o perfil diferenciado da formação padrão compreendida na área dos demais profissionais do magistério. De modo acentuado, no sistema universitário que entrava em vigor, a fundação da Faculdade de Ciências e Letras marcou a direção da formação dos professores. O espaço da educação é organizado sem a participação da Educação Física Escolar.

Mesmo na reflexão mais superficial, pode-se ver facilmente que os tipos de

atividades relacionadas às funções militares contribuem pouco para o fim geral da educação. Apenas para exemplificar e a título de comparação, enquanto na cidade grega de Esparta o militarismo era considerado o objetivo da educação, em Atenas, berço da democracia ocidental, há uma forte ênfase nas qualidades intelectuais e morais do indivíduo. A educação militar pode ser resumida na ênfase na preparação para a guerra e a paz (DEBESSE; MIALARET, 1974). Dessa forma, uma pessoa educada é um ser humano que pensa e age de forma autônoma. Ao menos é que nos tempos modernos passou a ser apontado como objetivo básico da educação.

No nível do curso superior, a montagem do quadro de professores, na década de 1960 e posterior, embora rompa com a formação militar, o envolvimento com o fenômeno esportivo, raramente colocou a questão do “como ensinar” no primeiro plano. De qualquer modo, a multiplicação dos cursos de licenciatura em Educação Física pelo Brasil, acompanhou a defesa do esporte por parte dos órgãos governamentais (FARIA JUNIOR, 1987).

Há que se observar, também, a novidade soada a partir das mudanças ocorridas no mercado de trabalho (TANI, 2011). O que serviu para reorientar o rumo do curso de licenciatura em educação física. O perfil profissional muda e na sequência, a expansão de novas frentes de atuação profissional (academias, clínicas, clubes etc.) promoveu dos bacharelados em educação física. Segundo Dagmar Hunger, Samuel de Souza Neto e Alexandre J. Drigo (2011, p. 7):

Os cursos de licenciatura foram os primeiros a se consolidar no país, tendo uma formação específica que remonta a década de 1930, sendo que os cursos de bacharelados surgem bem mais tarde, apenas em meados da década de 1980.

Desse período em diante a identidade do curso de Educação Física com a escola mostrou-se restrita demais. A expressão “educação física” se torna restritiva demais por não mais exaurir a formação profissional no âmbito nacional. Não se pode perder de vista a mudança pela qual passou o curso de educação física com a agregação do bacharelado. O curso que antes havia sido edificado sobre a licenciatura, a partir da consolidação do bacharelado, é alvo de certa desvalorização.

Estudos recentes indicam que o interesse na carreira de professor tem se reduzido (PERREIRA, 2000). Diante do debate em torno da melhoria das condições de trabalho e de salários dignos as licenciaturas das universidades brasileiras foram colocadas na berlinda (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAC, 2005). Por essa ótica, a docência como

atividade profissional voltada ao exercício do magistério sofreu no fim do século XX e início do século XXI um processo de desvalorização enquanto políticas que tratavam do tema ganhavam importância. Go Tani observa em meados da década de 1990 que a reformulação curricular sofrida pela Educação Física devido a Resolução 03 do Conselho Federal de Educação de 1987:

Provocou uma verdadeira convulsão nas instituições de nível superior em educação física, quando da sua promulgação. Uma estrutura acadêmica e administrativa que permaneceu estagnada por longos anos, alheia ao dinamismo da sociedade e da cultura de uma forma geral, viu-se diante de uma incerteza assustadora: como enfrentar o desafio de um novo curso de preparação profissional com uma estrutura desacostumada com tudo o que é novo? (TANI, 1996, p. 12).

Como não poderia deixar de ser, com a ampliação do campo de atuação profissional, veio a tona a pergunta sobre a denominação mais adequada. Contudo, a substituição da expressão tradicional de educação física esbarrou em dificuldades incontornáveis. Invariavelmente em uma profusão de nomes como psicomotricidade, motricidade humana, cinesiologia, ciência do esporte e ciência do exercício entre outras (GAYA, 1996). Em paralelo a preocupação com a nova denominação emergiu a questão do objeto de estudo da Educação Física. E também dos pressupostos epistemológicos do seu campo de investigação.

2.2 DO DEBATE ACADÊMICO À BRIGA IDEOLÓGICA

O debate epistemológico que começou com a contestação do termo “educação física” fez-se em concomitância com o aumento do número de acadêmicos que buscaram titulação da pós-graduação no Brasil. Esse rápido aumento de mestres e doutores refletiu uma aproximação com o referencial teórico proveniente das ciências sociais. De fato, as figuras dominantes desse grupo inicial de pós-graduados buscaram titulação principalmente no campo da educação brasileira.

Na década de 1980, o grupo liderado pelo professor Saviani fora bem-sucedido ao atrair um bom número de seguidores. Por conseguinte, não é de admirar que suas ideias tenham se tornado hegemônicas. A concepção filosófica da educação que desenvolvera reuniu em torno dela um grande número de mestres e doutores.

Para tornar o quadro mais claro, muitos desses mestres e doutores passaram a atuar direta ou indiretamente através de suas respectivas influências em todos os níveis da escolaridade. Sem falar no aspecto crucial da formação dos licenciados e na orientação de

novos mestres e doutores. Além dos muros da academia, assessoraram secretarias de educação, participaram de seminários, encontros e congressos e chegaram às escolas através dos cursos de formação continuada, palestras e por meio da elaboração de novas diretrizes curriculares. Pela intensa atuação desses profissionais também os cursos de graduação foram marcados por mudanças nos currículos. Apesar das resistências iniciais, o Estado do Paraná implantou oficialmente a proposta histórico-crítica do professor Saviani durante o mandato dos governadores José Richa (1983-1986) e Álvaro Dias (1987-1990) (BACZINSKI, 2011).

Conforme penetravam no universo acadêmico da educação física escolar passaram a suscitar animosidade com o grupo de professores vinculados ao esporte, porém, carentes de um referencial teórico com contribuições significativas da área educacional. Na verdade, é na pós-graduação que diferentes profissionais adquirem um determinado referencial teórico. Ora, as figuras dominantes do movimento renovador que fizeram pós-graduação no campo da educação brasileira optaram de saída por um suporte teórico cuja matriz é inevitavelmente política. Principalmente porque apoiada no marxismo, principalmente de Saviani, a transformação da sociedade é a manifestação de algo inerente à atividade do professor, seja ele um investigador ou não. Por isso, consideram que a realidade em que o investigador se encontra inserido é para ser transformada e não compreendida intelectualmente. Como declarou Marx na famosa 11ª tese sobre Feuerbach: os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras, trata-se, entretanto, de transformá-lo (EAGLENTON, 1999). A luta política é recomendada e visa a substituição da sociedade capitalista pela comunista. O investigador e o acadêmico militante tornam-se parte de um movimento revolucionário.

Uma vez que sabem de antemão o que a realidade é, dão a conotação de serem, de certa forma, “iluminados”. Isso se deve ao fato de estarem livres dos condicionamentos sociais e históricos que usualmente os rivais aceitam. Assim, a todos os que se opõem ao compromisso político de transformar a sociedade é empregado o rótulo de reacionário. Esta é a fórmula usada por qualquer pessoa que confere a si próprio o poder de compreender tudo. Como diz Popper (1987, p. 222)

Uma vez abertos os olhos desse modo, vemos exemplos confirmantes por toda parte: o mundo está cheio de *verificações* da teoria. Seja o que for que tenha acontecido, confirma-a para sempre. Assim, a sua veracidade parece manifesta; e os céticos são, evidentemente, pessoas que não quiseram ver a verdade manifesta; que se recusaram a vê-la, ou porque era contra seus interesses de classe, ou por causa de suas repressões, que ainda não estavam ‘analisadas’ e clamavam em altos brandos por tratamento.

É por causa de se considerarem os detentores da verdade que assumiram uma posição arrogante contra o grupo de estudiosos de outros matizes teóricos diversas. Cumpre assinalar que para o grupo do movimento renovador da educação física escolar, os integrantes dos outros grupos seriam sempre reacionários. Palavra feia que foi empregada junto com tantas outras nos debates travados naquele momento na educação física escolar. A ideia é simples: ou se é um crítico radical da sociedade ou um defensor do *status quo*.

Dos vários estudiosos que foram objeto do desdém dos radicais estão Victor K. R. Matsudo e Go Tani (DAOLIO, 1998). Ambos desagradaram os radicais por terem uma formação científica contrária. Tanto Matsudo como Tani utilizavam referenciais teóricos indissociáveis das ciências naturais. A aversão às correntes teóricas favoráveis a tomarem os seres humanos como parte da natureza e não apenas da história revelou-se de forma significativa quando vários membros do grupo renovador da Educação Física Escolar se tornaram os protagonistas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em 1989 e do qual Matsudo foi um dos fundadores e primeiro presidente (DAMASCENO, 2013). Antes mesmo da criação de uma comunidade científica, Matsudo, como médico, liderou as investigações de matriz fisiológica e antropométricas. A descrição de Jocimar Daolio (1998, p.51) é exemplar

A partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, com o estabelecimento do ‘inimigo comum’ - a ênfase biológica na área e a dicotomia mente-corpo -, boa parte da então nascente comunidade científica da educação física alinhou-se em seus trabalhos, discursos e publicações, sob a denominação de ‘progressista’, visando à construção de um movimento de renovação na área.

Sem dúvida, esse ponto de vista é impelido pela crítica ao sistema capitalista e pela tendência inevitável de esperar em um futuro próximo, a vitória do comunismo. A curto prazo o otimismo do movimento renovador estava baseado, sobretudo, na situação em que se encontrava o campo da Educação no Brasil. Afinal, nunca na história da educação brasileira era reunido pela primeira vez uma efervescente literatura associada a contestação da sociedade capitalista. O que representou um divisor de água no pensamento educacional brasileiro. Nas palavras de Moacir Gadotti (2001, p.7) “nos últimos quinze anos o número de obras sobre a educação brasileira cresceu enormemente, o que demonstra *a vitalidade do pensamento pedagógico* no Brasil”. Por sua vez, à medida em que essa produção aumentava, ia transparecendo a urgência de um termo para distingui-la de qualquer outra e há pouco predominante. Daí, para marcar o terreno contra os trabalhos de autores adversos, a denominação de progressista. Como assinala Gadotti (2001, p. 8), “na falta de melhor,

palavra, chamamos de ‘progressista’. Mais adiante ele escreve:

É ainda prematuro estabelecer com precisão, as principais *correntes e tendências* de toda essa produção científica, sobretudo no interior do chamado ‘movimento progressista’, cuja referência é a *análise crítica* do sistema capitalista. É ainda um pensamento mal definido, em elaboração, e passível de desenvolvimento futuro, em contradição com as direções iniciais.

A hegemonia no CBCE pelo movimento renovador progressista impactou não somente a entidade, mas a Educação Física ao precipitar um rompimento entre o grupo das ciências naturais e o das ciências sociais (DAMASCENO, 2013). Na década de 1990, o cenário da educação brasileira dá margem a mudança na educação física em nível fundamental e médio. Isto foi feito principalmente a partir das reformas da diretrizes curriculares da rede de ensino fundamental e médio. A pedagogia histórico-crítica de Saviani é usada para promover o movimento renovador. É importante frisar que nesse momento da educação brasileira as teorizações sociológicas haviam se tornadas hegemônicas.

Ora, o marxismo desfrutava de enorme popularidade e qualquer crítica a ele muito possivelmente cairia em ouvidos moucos. De forma polêmica, os estudiosos identificados com as ciências naturais eram referidos pejorativamente como positivistas. A isso se deve acrescentar as razões políticas envolvidas no chamado mito da neutralidade científica. A emancipação da sociedade capitalista implicava em assumir uma posição favorável aos pressupostos teóricos políticos da esquerda. Assim, o que deveria ser um rico debate acadêmico e científico se transformou em querela ou briga ideológica. Para simplificar, a falsa “consciência” política dos positivistas obstruía a transformação da sociedade que libertaria as massas dos aspectos problemáticos e perniciosos que surgiram com o capitalismo. Haveria sempre, em toda investigação, um condicionamento social. Por mais que tentassem ser objetivos, os positivistas não viam a “realidade histórica” conforme imaginara Marx em meados do século XIX (GADOTTI, 2001). Nesse momento, o marxismo havia se convertido no “ópio dos acadêmicos” da esquerda brasileira (ARON, 2016).

Contudo, depois de vários malogros ou desmentidos históricos, o golpe final veio com o colapso da antiga União Soviética. Em face da nova situação, o movimento socialista abateu-se e desorganizou-se. Depois disso, o marxismo foi revivido no movimento pós-modernista. Entretanto, em contraste com Marx que respeitava a ciência, os pós-modernistas mostraram-se hostis a ela. As controvérsias na filosofia da ciência faziam eco. A imagem da ciência baconiana da investigação como coleta de dados sobre o mundo é revista. O que colocou no centro da discussão a perspectiva kuhniana de ciência. Na Educação Física,

a ressonância não foi menor. Esta ressonância é visível na edição especial da revista *Motus Corporis* de dezembro de 1996 e dedicada exclusivamente ao conhecimento relacionado ao campo da Educação Física. De acordo com a posição de Tani (1996, p.13),

No bojo dessas discussões, não raro a ciência foi colocada como o vilão da história. Ressalte-se, entretanto, que, na maioria das vezes, a ciência que se criticava era a chamada ciência clássica.

Além disso, é importante precisar que os teóricos marxistas, das mais variadas vertentes, sempre se revestiram de uma superioridade moral no campo da política e de uma arrogância fatal no âmbito epistemológico. Conseqüentemente, a luta em prol da classe oprimida ou das vítimas do capitalismo não precisava de justificativa. Afinal, estava implícito o aspecto humanitário da causa pela qual lutavam. No futuro “próximo”, Marx previu que os miseráveis, os oprimidos ou as vítimas da exploração herdarão o paraíso propriamente comunista. Nesse sentido, o marxismo manteve proximidade com a religião cristã. É fácil chegar à seguinte constatação: o proletariado deteria uma superioridade epistemológica de ver a totalidade dos acontecimentos. O que existia seria modificado pela revolução. E o verdadeiro cientista engajado deveria olhar para ela. Sendo assim, nada parecia mais claro: o término do regime de dominação. Somente um “positivista” poderia conceber o contrário. A ilusão o privaria da revelação profunda do que viria a acontecer: a emancipação das camadas populares da sociedade. Naturalmente, por isso, os intelectuais, acadêmicos e militantes marxistas estavam inclinados a dizerem a última palavra a respeito de como seriam as coisas. A disputa relativa aos fatos objetivos só podia ser encarada a partir do usual tom verbal categórico que empregavam. Desta forma, o material empírico que se presta ao veredicto dos fatos é sagazmente repudiado. Ora, este é um aspecto que se acha no centro do empreendimento científico. Significa simplesmente a característica distintiva da ciência.

Porém, com a queda do Muro de Berlim, tornou-se de uma vez claro para o mundo que, se no começo o marxismo foi uma mistura de ciência e profecia, tinha se tornado uma mera curiosidade histórica. Quer dizer, poucas pessoas esclarecidas o aceitam hoje como uma ciência social (BUNGE, 1997). Mesmo muitos dos mais ferrenhos crentes foram dando conta da fraqueza nutrida pela teorização marxista e que haviam deixado até então de perceber.

Por sua vez, todo esse emaranhado de vertentes teóricas propagou-se através da chamada pedagogia crítico-superadora do coletivo de autores. O coletivo de autores tenta assim, construir uma “pedagogia” da Educação Física Escolar de esquerda. Visto que a tarefa

fundamental da escola para a mudança profunda da sociedade, a discussão do conteúdo não foi escolhida como prioritária por mero acaso. O problema do que ensinar serve de ponto de partida para a introdução do conteúdo que leve em conta a “cultura corporal”. Todavia, aquilo que corriqueiramente entendem por cultura corporal carece de boa dose de elucidação (DAOLIO, 2004). O conteúdo, pela perspectiva do coletivo de autores ou do movimento renovador da Educação Física, teria fundamentalmente de considerar os diversos condicionamentos sociais. O que vai culminar, inclusive, no aprofundamento da divisão que antes se anunciava entre bacharéis e licenciados.

As querelas que vinham atravessando a Educação Física Escolar desde a década de 1980 quanto à natureza de seu conteúdo esportivo dão origem a uma “crise de identidade” como um campo de conhecimento do ensino superior. De certo modo, essa questão já tinha sido objeto da produção do filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha (então professor convidado na Universidade Estadual de Campinas) em sua produção sobre a Educação Física Escolar em meados da década de 1980. A sua conexão com o pensamento político de esquerda permitiu que o esforço de reflexão que fez não caísse no vazio. Filosoficamente, Sergio privilegia uma abordagem eminentemente fenomenológica do corpo. E a ele vai se filiar todo um grupo de estudiosos que passam a tomar o movimento humano como objeto de estudo.

Uma vez colocado em dúvida o estatuto epistemológico da Educação Física Escolar faltava encontrar uma alternativa que respondesse a questão levantada. Sérgio divisou na discussão epistemológica uma saída para ela na ciência da motricidade humana. Contudo, a preocupação epistemológica que vinha sendo gestada por Sérgio aflorou com força apenas em meados da década 1990. Seja como for, escapou a todos os comprometidos com o componente ontológico do trabalho de Sérgio, levar em consideração a investigação feita por autores britânicos na década de 1960 e relacionada a tentativa de fundamentar o movimento humano como um campo de estudo (REPPOLD FILHO, 2010).

Em grande medida, a conclusão projetada depois de vários anos de discussão foi negativa por não conter suficiente argumentação de pormenores. Curiosamente, até hoje, a nova ciência de que falou Sergio não se materializou nem entre as ciências sociais e nem entre as ciências naturais. Ela continua como estava quando foi apresentada ao mundo acadêmico da Educação Física Escolar.

Para o movimento renovador da Educação Física Escolar, em virtude do trabalho de Thomas Kuhn, um campo de conhecimento é estruturado em torno das alianças entre grupos ou pela relação de poder de suas autoridades. O mundo da ciência é assim, um

espaço que se desenvolve em torno da negociação entre os membros de uma comunidade científica. Ou seja, onde o grupo que detém o poder o impõe-se sobre os demais. A verdade em uma dada disciplina científica já não se dá no nível do confronto das teorias com a realidade, e sim na tomada de posição no campo político, Divergências epistemológicas ou teóricas são, a partir daí, fruto dos interesses emancipatórios. Esse fato é confirmado pelas palavras de Valter Bracht (2013, p.24-25):

A partir dos anos 1990, essa ‘paisagem epistemológica’ passa por profundas mudanças (virada linguística: hermenêutica e filosofia analítica; pensamento pós-metafísico; neopragmatismo; pós-estruturalismo). São cada vez mais frequentes as afirmações e discussões em torno da ‘crise da racionalidade científica’, da relativização das ‘verdades científicas’ (agora inclusive já no plural).

Do que foi dito anteriormente é necessário destacar que a maioria dos investigadores da educação física escolar formados na tradição das ciências naturais rejeita tais heresias sociológicas da ciência contemporânea. Segundo essa linha, o que rege a investigação científica é o resultado que após exame crítico da comunidade permaneceu livre de erro. Como o objetivo é encontrar teorias explicativas sobre o mundo natural, necessita guardar alguma concordância com a realidade. Isso significa que o resultado é impessoal. Na observação de Max Weber, a validade e a objetividade científica enquanto propriedades metodológicas, garantem o requisito fundamental da verificação empírica dos resultados obtidos. A verdade científica, esclarece Weber, vale tanto para um “chinês” quanto para um ocidental. Assim, qualquer descoberta ou nova conjectura proposta em um artigo, seja nas ciências naturais ou sociais, será indistintamente submetida a verificação ou validação. Embora o cientista se utilize da lógica e da experimentação, ambas funcionam como ferramentas para a crítica. A sujeição à prova lógica ou experimental encaminha o resultado para a discussão crítica. Ao permanecer livre de erros, o nobre esforço do cientista obterá, provisoriamente aceitação e, em larga medida considerada um avanço convincente.

Entre os muitos estudiosos, Tani foi o único proveniente das fileiras das ciências naturais com algum interesse pela questão epistemológica. Ao longo dos anos, mostrou um repertório filosoficamente rico o suficiente para impactar o movimento renovador. Contudo, sua simpatia pelas teses kuhnianas impediu-o de distinguir na terminologia de paradigma o nascedouro do construtivismo social dos pós-modernistas. Com isso, o resultado da ciência é por essa visão de ciência um produto do acordo de determinado grupo social. Como consequência, a verdade é daí por diante relativa a determinado grupo.

A dimensão técnica que fazia parte da formação profissional do professor de

Educação Física Escolar denunciava a falta de um corpo teórico próprio. Aspecto que foi acentuado progressivamente sob a influência do crescente número de pós-graduados na educação física escolar. A busca de fundamentos teóricos em outras ciências, sobretudo na sociologia, antropologia e fisiologia do exercício gerou a necessidade de delimitação do objeto de estudo da Educação Física Escolar e do seu lugar no quadro das ciências.

Tani retoma o debate que já havia sido travado em 1964 pelo chefe do Departamento de Educação Física da Universidade da Califórnia, Franklin Henry com o químico, historiador da ciência e, na época, reitor da Universidade de Harvard, James B. Conant (CAMPOS; BARROS; FALCÃO, 2011). Certamente, isso se deveu ao que intelectuais do porte de Conant vinham apontando: a inexistência de um conhecimento próprio e que imprimisse um caráter verdadeiramente científico ao campo da Educação Física. Na carência de uma produção própria, restava a única alternativa de seus profissionais buscar tais conhecimentos em outras ciências.

Havia assim, um hiato entre a Educação Física Escolar e os demais cursos e disciplinas do ensino superior. Uma das exigências a serem cumpridas para aparecer no ensino superior era constituição de um campo de conhecimento. Nesse âmbito, faltava a produção científica que no ensino superior já tinha sido consagrada pelas “disciplinas” que aí permaneciam (MANUEL; CARVALHO, 2011). Para Henry, o corpo de conhecimento científico, por estar organizado em “disciplinas” no ensino superior, também obrigava que a Educação Física deveria seguir perfeitamente a mesma caracterização. A partir da reação de Henry, foi desencadeado o chamado movimento disciplinar da Educação Física.

No Brasil, por conta da análise filosófica de Sérgio, a influência norte-americana ficou restrita à Universidade Federal da Santa Maria (MANUEL; CARVALHO, 2011). Tendência assumida por Tani, pouco tempo depois, no palco das discussões com o movimento renovador da Educação Física Escolar e intensificado em meados dos anos 90. Em função disso o campo acadêmico da Educação Física teria por foco o movimento humano,

2.3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENTRE AS LICENCIATURAS

Com o retorno de parte dos acadêmicos brasileiros qualificados por meio de cursos de pós-graduação no exterior, o conhecimento sobre a promoção da saúde também chegou ao Brasil. Tendo para isso, contribuído a implantação do primeiro curso de doutorado pela Universidade de São Paulo em 1989. No contexto dos debates educacionais que atravessavam a Educação Física Escolar, adquiriu especial relevo. A pós-graduação trouxe

certa respeitabilidade para o curso de Educação Física Escolar no ensino superior. A partir desses anos, a formação profissional mostrou-se digna de um curso importante de ensino superior. Ou seja, é o momento de consolidação das investigações sobre atividade física.

Contudo, quando se discute a consolidação da Educação Física Escolar no ensino superior, é impossível deixar de levar em consideração a divisão introduzida na formação profissional. O bacharelado passou em pouco tempo a ter um grau equivalente de habilitação profissional ao do licenciado. O que justificou a medida da criação do bacharelado foi a ampliação da preparação profissional, antes restrita à atuação no sistema escolar. Desde logo, é revelador o fato de a licenciatura em Educação Física ter prevalecido no ensino superior em quase todo o período de sua existência, sem estar acompanhada da habilitação profissional do bacharelado.

No período em pauta, que se estende da década de 1980 até os dias de hoje, a pós-graduação impulsionou de forma significativa a investigação sobre atividade física e saúde (NAHAS; GARCIA, 2010). Aos poucos, o espaço da investigação científica relacionada ao exercício físico na promoção da saúde vai consolidando a longa e rica tradição hipocrática. Já na década de 1980, Claude Bouchard vai ligar a Educação Física a ciência da atividade física e Frank I. Katch a ciência do exercício. Terminologias à parte, após a implantação da pós-graduação em várias instituições de ensino superior, o número de publicações aumentou expressivamente ao longo de uns poucos anos. E o efeito desse crescimento foi duplo. Ao mesmo tempo que o incremento do conhecimento sobre os benefícios da atividade física para a saúde possibilitou a constituição da área da Atividade Física, por outro lado, levou a aspiração de um legítimo curso de bacharelado. Porém, enquanto soube imprimir ao curso de bacharelado um particular “monopólio”, no curso de licenciatura teve de competir com o projeto do movimento renovador. O caminho estava aberto, mas ainda faltava ser trilhado. Pela primeira vez na história da disciplina escolar de Educação Física, era colocado à disposição dos professores um corpo de conhecimento com que se pudesse ensinar. Esse fato é confirmado pelo trabalho de Guedes e Guedes que embasaram nesse conhecimento a sugestão de conteúdos direcionados à promoção da saúde para a Educação Física Escolar. Ao fim e ao cabo, os professores de Educação Física Escolar encontravam apoio teórico para as suas práticas de ensino nas escolas. Bastava apenas adaptar as sugestões de conteúdos aos planos de aula, aos objetivos, a avaliação etc. Dessa feita, então, o grave problema da falta de um conhecimento próprio e não de outras áreas de origem dava-se por encerrado.

Por motivos já destacados, a Educação Física ocupava um lugar inferior até

entre as desprestigiadas licenciaturas. O duplo desprestígio que sofria frente os demais cursos, poderia ter chegado ao fim ou ser drasticamente reduzido. Isso porque nesses dias, o quadro profissional era composto de uma prática acadêmica pouco significativa no plano intelectual ou científico disciplinas. Era um curso de formação de professor desgastado frente as demais licenciaturas e sem a delimitação de um campo de estudo legitimado ou fundamentos científicos. A partir daí, bastava apenas que o movimento renovador mostrasse a mesma afinidade do grupo que antecipava a abordagem da promoção da saúde para a produção científica sobre atividade física e saúde que ainda começava no país.

Na tradição da esquerda, o conteúdo da atividade física e saúde na escola era expressão do esporte de rendimento. Não houve assim, nenhuma distinção do ideário esportivo daquele do proveniente da promoção de estilos de vida saudáveis. Por compartilharem do pouco valor atribuído à investigação proveniente das ciências naturais, confundiram a atividade física no contexto da saúde com o treinamento físico para o esporte. Por sinal, Malina, Bouchard e Bar-or (2009, p.22) se manifestaram sobre o assunto da seguinte maneira: “A atividade física é frequentemente confundida com o treinamento para esporte. Atividade física, no entanto, não é o mesmo que treinamento regular”.

Essa linha de argumentação recolocava a reflexão sobre a biologização do corpo humano (CASTELLANI FILHO, 1988). Os conteúdos “culturais” possuíam um papel insubstituível diante da luta política nutrida pelo movimento renovador. Razão de parecer anacrônico a qualquer proposta que se dedicasse a delinear uma seqüência de conteúdos voltados para a adoção de comportamentos saudáveis.

Principalmente Nahas e Corbin (1992) e Guedes e Guedes (1994), foram os pioneiros na publicação de conteúdos direcionados à promoção da saúde. Algo relativamente novo na Educação Física Escolar e fruto de um *corpus* de conhecimento científico produzido nas últimas décadas do século XX. Produção extraordinária e que, desde então, só aumentou vertiginosamente no espaço da pós-graduação e das universidades. Por outro lado, o ataque político com o objetivo de impedir a implantação dos conteúdos direcionados a promoção da saúde na Educação Física Escolar aprofundou ainda mais a divisão que vinha se desenhando desde a década de 1980.

Após tanta resistência e oposição, as propostas de Nahas e Corbin e de Guedes e Guedes, ocuparam um lugar pouco significativo na reforma do curso de licenciatura em Educação Física derivadas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Educação Física, lançado oficialmente em 1997, também reforça o conhecimento característico da cultura

corporal e que se tornou dominante na Educação Física Escolar. Com isso, o acesso ao conhecimento proveniente da produção científica no campo da Educação Física deixou de ocorrer. A pouca sensibilidade dos diversos especialistas, mestres, doutores e seguidores que continuaram a repetir a miúda oposição política, dado observarem as perspectivas teóricas de natureza pedagógica, sociológica e antropológica, restringiu a possibilidade de difusão do conhecimento voltado à promoção da saúde para parcela significativa da população brasileira que passou pela escola. Necessariamente, porque o conhecimento escolar transmitido aos alunos não contemplou esse conteúdo já considerado tão relevante na literatura proveniente da saúde pública (NAHAS; GARCIA, 2010).

Esta é uma das questões cruciais e sempre retomada: a do papel formativo do conteúdo da disciplina de Educação Física ensinado no âmbito escolar. Sem dúvida, a possibilidade educativa das aulas da disciplina escolar de Educação Física remete a permanente discussão dos conteúdos. Convém chamar a atenção para o fato de que, uma vez substituída a concepção “biológica” de Educação Física, o movimento renovador considerou o problema dos conteúdos mais significativos a ser ensinado nas escolas definitivamente resolvido.

De maneira nada estranha, pela perspectiva filosófica adotada pelo movimento renovador, a transformação da sociedade constituía o critério que deveria governar a seleção dos conteúdos ensinados nas escolas. A premissa política apontava para o conteúdo necessário à efetiva transformação da sociedade. E sendo assim, quem deveria elaborá-lo? As profundas raízes sócio-políticas da estrutura conceitual do movimento renovador da Educação Física Escolar terminaram não só por eleger o conteúdo da cultura corporal, como por exigir a sua fixação na organização curricular da disciplina. Segundo Vaz:

Em um texto [Metodologia do Ensino de Educação Física] de pouco mais de uma centena de páginas destinadas à orientação dos professores de educação física atuante na escola, os autores equilibram diferentes perspectivas que se encontram, nem sempre de forma bem concatenada, na demarcação de uma pedagogia crítica para o ensino da ‘cultura corporal’, expressão nascida no socialismo realmente existente (VAZ, 2014, p.23).

Enquanto de um lado, na Educação Física Escolar, a resistência ao conhecimento científico acerca da promoção da saúde é marcadamente unilateral por repudiar o potencial do conhecimento científico sobre a promoção da saúde, de outro lado, permeia indiretamente o ensino fundamental e médio através das disciplinas da área das ciências naturais (WEISSMANN, 1998). De fato, no texto oficial do PCN dedicado a “educação para a saúde”, a matéria é tratada como um tema transversal e por conta disso, obrigada a permear

todas as áreas que compõem o currículo escolar (BRASIL, 2000).

2.4. O PENSAMENTO MÉDICO SOCIAL

No entanto, para se entender este ponto, é necessário situar historicamente, ainda quem de maneira geral, a emergência da proposta de educação para a saúde. Em breve retrospectiva histórica, Maria C. F. Pelicioni e Andréia F. Pelicioni (2007), destacam a importância da educação para a saúde através dos tempos. E puderam constatar que o desafio de pôr o conhecimento da prática de higiene, regime alimentar, horas de sono etc., ao alcance do público escolar acena para a Idade Média. A razão disso é a lenta transição da Idade Média, do século XII em diante, até o Renascimento. A vida citadina volta a crescer junto com o comércio. As cidades do fim da Idade Média se defrontaram com repetidas epidemias de peste (SCLIAR, 2005). A peste negra foi uma das mais devastadoras. Matou 1/4 da população da Europa ocidental. Assim, movidos pelas necessidades pragmáticas da vida, a consciência sobre as questões de saúde aumenta e resulta entre outras medidas na exigência de mais educação. O que coincidiu com o processo de afirmação da escola moderna (VEIGA, 2007).

Evidências históricas sugerem que depois do declínio das escolas municipais disseminadas pelo Império Romano, no final da Idade Média ocorre uma viragem. Principalmente, a partir do século XIII, em várias regiões da Europa, universidades são fundadas. Acesa novamente a chama da cultura, e a circulação de conhecimentos via universidades, as escolas reaparecem no âmbito mais geral da sociedade ocidental (HILSDORF, 2006).

Os fatos acima são representativos da efervescência cultural incrementada a partir dos séculos XII e XIII. Tudo isso possibilitou, na seqüência, contínuos renascimentos. Durante o Renascimento, a herança cultural greco-latina, há muito ignorada, é redescoberta. Os escritos da Antiguidade e preservados no Oriente, por meio de traduções para o latim, puderam ser assimiladas nos nascentes Estados europeus. Foi nessa época que a obra do médico grego Hipócrates ganhou ressonância definitiva entre os médicos. Durante a Idade Média, o acesso aos trabalhos do período clássico estava restrito a uns poucos indivíduos instruídos. Na verdade, a maioria era totalmente iletrada (BYNUM, 2011).

Mais tarde, após o período renascentista, foram somados à sabedoria médica de Hipócrates e de Galeno, os avanços da Revolução Científica do século XVII, em particular, o proveniente das ciências naturais. No entanto, o abismo entre a prática médica e a pesquisa

tornou-se maior ainda. É apenas no século XVIII, durante a era do Iluminismo, que a figura do médico com sólidos conhecimentos científicos ganhou notável projeção nos vários segmentos da sociedade (BYNUM, 2011).

No século XIX, o espírito científico passou a permear as universidades e todas as áreas do conhecimento, incluindo o da Medicina. Apesar dos progressos excepcionais, haja vista o volume de novidades e a ramificação da área em diversas especialidades, a educação para a saúde permaneceu presa ao conhecimento sobre higiene e saúde (PELICIONI; PELICIONI, 2007).

Nessa ocasião, havia as especialidades pouco integradas da zoologia, fisiologia, botânica etc, mas nada equivalente ao campo da biologia. Como ciência, a biologia ainda estava em fase de desenvolvimento (MAYER, 2008). A consolidação disciplinar da biologia foi gradual e tomou todo o século XIX e o início do século XX. Daí, os especialistas autoidentificados nos dias de hoje como biólogos, usarem neste momento a expressão “naturalista”. Tal é caso de Darwin que se apresentava como naturalista (BARROS, 2011). Portanto, a área médica antecede a demarcação da biologia como ciência. No entanto, tão logo se fez ciência, foi acompanhada pela reunião interdisciplinar das mais antigas e que existiam de maneira isolada. Bem entendido, a educação para a saúde era parte da medicina e nas escolas, o ensino restringia-se aos hábitos de higiene (PELICIONI; PELICIONI, 2007).

Após o que foi dito acima, a fim de se compreender inteiramente esse ponto, é também importante identificar a origem remota da medicina. Efetivamente, a medicina remonta as atividades dos curandeiros encontrados nas sociedades humanas primitivas (HELMAN, 2003). Os curandeiros tinham a função de prover assistência ao membro doente da comunidade. O modo como a doença e a saúde são explicados na pré-história da humanidade é devedor dos mitos e religiões que dão sustentação a tais comunidades. Por milênios, a influência dos mitos e das religiões preponderou sem sofrer quaisquer limites. Foram os primeiros cientistas e filósofos gregos da Jônia (atual Turquia) que refrearam as especulações primitivas acerca da doença e da saúde. Nesse particular, excluíram gradativamente a manifestação de forças sobrenaturais. Vale registrar que suas investigações naturalistas abriram caminho para a ulterior criação do Corpus Hipocrático, ou escritos relacionados a forma com que praticou a medicina. Sabe-se que Hipócrates viveu na ilha de Cós, perto da costa da Turquia (local do nascimento da ciência e da filosofia), e apenas dois séculos depois (em torno de 450-377 a.C).

Embora a história da biologia remonte à tradição grega, originada dos cientistas e filósofos jônicos, Tales, Anaximandro e Anaxímenes, da qual a escola biomédica

de Hipócrates faz parte, oficialmente, sua demarcação, como ciência autônoma do mundo vivo, resultou da publicação de “Origem das espécies”, de Darwin, em 1859 (MAYR, 2005). Darwin teve um efeito revolucionário no pensamento biológico ao alterar por completo a maneira de o homem ver o mundo vivo. Em consequência disso, instaurou um deslocamento das fronteiras do grupo das ciências físicas. Assim, em contraste com os processos inteiramente físicos, os biológicos fazem referência à estrutura genética e à seleção natural (HOLLIDAY, 1983). O âmbito da biologia é mais restrito que o das ciências físicas em face do interesse específico pelos fenômenos físicos “vivos”. Esta é a linha de demarcação que permite separá-la da física e da química. Portanto, antes do século XIX, não havia esse ramo das ciências naturais. A própria palavra foi inventada neste período (MAYR, 2008).

A medicina antecedeu muito longamente a biologia e além disso, era composta do ramo da anatomia e da fisiologia. Somente entre o século XIX e o começo do século XX, que a biologia se torna mais e mais especializada e passa a englobar a diversas ciências, das mais remotas até as que começaram recentemente, como a da bioquímica e a da genética. Isso alargou e aprofundou o campo da biologia de maneira a permitir o estudo dos organismos vivos em muitos níveis diferentes: desde os indivíduos, os órgãos, passando pelas células, até chegar aos aspectos microscópicos da sua composição química molecular. E cada um desses níveis hierárquicos deu origem a ramos diferentes da biologia. E não há razão de parar por aí. A organização de um nível relaciona-se com o todo. Mas os seres vivos não existem no vácuo. E isso é muito claramente ilustrado na concentração dos biólogos nos estudos que lidam com as interações desses níveis hierárquicos com as famílias, as comunidades, as sociedades, as espécies e a biota (HOLLIDAY, 1983).

A construção da ponte entre os especialistas da anatomia e da fisiologia com os naturalistas e cuja junção permitiu unificar a biologia prosperou mais ou menos no final do século XIX. Em suma, embora tenha um longo passado, veio a se configurar como ciência, em meados do século XX (MAYR, 1998). É digno de nota que todos os processos biológicos têm ao mesmo tempo duas questões: a do “para que?”, e a do “por quê?”. A primeira indagação é relativa à biologia funcional e a segunda à biologia evolutiva. Por exemplo, a função do coração é a de bombear o sangue. Muito diferente é questão evolutiva. A tônica da evolução é a de refletir acerca da história. Visto retrospectivamente, o coração é um produto da seleção natural.

É essencial, portanto, notar que esses desenvolvimentos da biologia e da medicina ocorreram em separado do campo da saúde pública. Na realidade, coube ao ministro de Saúde em Bem-Estar do Canadá, Marc Lalonde por volta de meados da década de 1970, a

contemplação de algo como um campo da saúde. A sua iniciativa mostrava que o campo da saúde ainda não existia. Entretanto, previa que estava por vir. Na composição do campo da saúde, Lalonde se referiu a quatro componentes: biologia humana, meio ambiente, estilo de vida e organização dos serviços de saúde (PELICIONI; MIALHE, 2015).

Embora tenha acenado para a fundação do campo da saúde, críticos aproveitaram da expectativa gerada por seu documento e passaram a destacar a falha de deixar de fora a contribuição das ciências sociais. Na verdade, o que realmente se queria dizer com aproximação das ciências sociais era a integração das causas ou determinantes sociais e econômicos da saúde. A política pública de saúde mundial apresentava as matizes do modelo biomédico. A inseparabilidade das ações do governo da política repercute devido aos custos elevados da oferta de atenção à saúde. Em um futuro próximo, os atores sociais poderiam estar envolvidos na temática da saúde. Tal conflagração dos vários setores da sociedade dependia de uma apropriação das teorizações que figuravam nas ciências sociais (RABELLO, 2010).

Nesse processo, a 1ª Conferência Internacional de Promoção da Saúde realizada em Ottawa, Canadá, 1986, centrou-se no dilema da medicina versus sociedade civil. As condições de saúde da população de países desenvolvidos como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, entre outros, apontava para a ineficiência das intervenções do Estado. A discussão sobre promoção da saúde aconteceu no instante em que o pensamento pós-modernista de autores como Jean-François Lyotard, Jacques Derrida e Michel Foucault entrava em moda nas ciências sociais. Os pós-modernistas sugeriam que a sociedade atual estava sendo invadida por uma nova era. Com isso, a modernidade chegara ao fim, e dava lugar ao momento particular da pós-modernidade.

Na medida em que essa elite de intelectuais pós-modernistas se tornaram conhecidas no mundo todo, ditaram o rumo do movimento em direção a fins políticos de esquerda. Os pressupostos filosóficos revelados pelo movimento pós-modernista têm conexão com a exaltação do marxismo na França logo após o início da Guerra Fria. Razão de declararem que a civilização ocidental espalhara a dominação e a exploração (HICKS, 2011). Esse mal propagado pelos Estados Unidos, conforme profetizavam os pós-modernistas entraria em colapso com a transformação da sociedade (MIDDELLAAR, 2015). Os intelectuais pós-modernistas franceses, com base nesse arcabouço filosófico que após a guerra misturou-se ao existencialismo de Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre manifestaram uma postura de oposição ao capitalismo. O mundo dividido da Guerra Fria foi assim, determinante para a Filosofia Política francesa. Como críticos da sociedade e da cultura americana,

tomaram o caminho contrário do otimismo iluminista. Em consequência disso, ficaram do lado de Friedrich Nietzsche. Este mereceu ser escolhido pelo seu contrastante pessimismo. Motivo de depositarem todas as esperanças na possibilidade de transformação da sociedade em um mundo pós-moderno.

É interessante observar que, em maior ou menor grau, de meados da década de 1980 em diante, a corrente de pensamento de pendor mais sociológico moldou as orientações teóricas emanadas da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde e que deu origem à Carta de Ottawa. Nesse sentido, para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social era preciso enfatizar os aspectos sócio-culturais e econômicos e não somente os aspectos biomédicos. Assim, perde-se a predominância na doença e passa a se abarcar a ideia promoção da saúde. Não tardou muito para que no afã de dar a conhecer a importância da promoção na saúde e ao mesmo tempo de garantir ações de impacto que a favorecessem, os órgãos oficiais advogassem a necessidade da implementação de políticas públicas. E mais, a formação dos profissionais da saúde deveria mudar e assim, passar a priorizar o referencial da promoção da saúde. Finalmente, o redimensionamento da formação dos profissionais da saúde só obteria pleno êxito se a proposta considerasse o papel estratégico da educação. Fica aí demonstrada a relação de proximidade entre a “causa” da promoção da saúde e a educação.

De fato, a educação higienista que depois de um longo percurso mudou para educação em saúde tinha de avançar e colocar no centro do processo a “nova visão” da saúde, contra a anteriormente definida como ausência de doença (PELICIONI; MIALHE, 2015). Enquanto proposta educacional, a promoção da saúde leva a uma área complexa e apoiada em um quadro de referência teórico (ou um corpo de conhecimento, ideias e conceitos) de caráter múltiplo e díspare. Um bom número de estudiosos, há tempos, salientam a falta de consenso no campo das ciências sociais. Neste caso, as controvérsias advindas das diferentes posições que são assumidas por especialistas e profissionais asseguram apenas um grau mínimo de concordância. Trata-se de um consenso que não é partilhado por outro grupo de pessoas. O profissional do ensino, desejoso de bem fundamentar as suas ações, terá optar por algum deles com o espírito de subserviência, típica da relação mestre e discípulos. O que tem tido consequências dramáticas, em particular, no que diz respeito a formação dos professores.

De fato, com isso, a conjugação de diferentes enfoques teóricos, propriamente dito, da educação é dificultada. Aspecto muitas vezes acompanhado de uma fragmentação do conhecimento. No entremeio fica o professor, impedido de optar por um referencial que permita compreender o fenômeno educacional na sua totalidade. Basicamente,

é o caso também da dificuldade gerada da própria realidade educacional. Ou seja, parte da insuficiência de qualquer tentativa de lidar com a realidade do processo educacional se deve à complexidade que o reveste.

Em relação a complexidade do processo educacional cabe dizer que as ciências que a embasam são numerosas. Para explicar tal aspecto, é preciso voltar ao final década de 1960, na França, lugar do surgimento das “ciências da educação” (MIALARET, 1976). Em razão da precariedade da formação teórica dos pedagogos, o campo da educação foi invadido por uma maneira de pensar particularmente científica. De fato, na França, a dimensão psicológica e outras igualmente importantes, como a dimensão sociológica, econômica e filosófica entre outras, a partir desta época, são estudadas sob a ótica da psicologia educacional, da sociologia da educação, da economia da educação e da filosofia da educação (HOUSSEAYE; et all, 2004). Daí para frente, as ciências da educação se tornam presentes em outros países da Europa ocidental e articuladas na formação profissional dos professores (MIALARET, 1976). No Brasil, a transição da pedagogia para as ciências da educação viu-se negada propriamente devido aos autores nacionais lidarem com a “crise” de identidade vivida desde os anos 70 a partir dos excessos ideológicos. É esta negação que permite o frequente recurso à expressão “pedagogia” e à ausência de quase total da edificada recentemente e de maior pertinência, o das ciências da educação.

Ademais, as ciências da educação vêm acompanhadas de um razoável cabedal teórico. Há, por conseguinte, delineado no campo da Educação, teorias que procuram apreender a realidade educacional com o máximo de precisão possível em um contínuo teórico e prático. Conseqüentemente, uma teoria educacional trata de problemas que estão presentes na prática do professor. A teorização educacional começa pela ação. Na medida em que lida com a atividade de ensino dos professores. Em outras palavras, todo professor é um “prático”. Contudo, os professores ou qualquer outro profissional da educação, conscientes ou não, partem de algum pressuposto a respeito do que seja educação. E para que essa ação seja efetiva algum conhecimento é necessário. Porém, com o avanço das ciências da educação, o conhecimento para a realização de tais ações se tornou altamente especializado. De qualquer modo, o conhecimento do professor passa a ser alimentado pela ciência.

Desnecessário é dizer que o propósito central de toda ciência é confecção de teoria com alto poder de explicação. Conforme observa Mario Bunge (1973, p. 20), o ideal de busca da verdade é conseguido mediante teoria, dado estas serem o “núcleo da ciência”. Seja de que modo for, as ciências da educação pertencem ao ramo das ciências sociais. O que é, então, ou o que significa usualmente uma teoria educacional para os principais autores.

Certamente, o conhecimento científico, em especial, é sempre teórico. Porém, não há razão para negar a orientação prática do conhecimento da realidade educacional. Afinal, em todas as instituições educacionais formais, a preocupação fundamental das pessoas nelas envolvidas é com o impacto das ações do professor sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, tradicionalmente, o conhecimento científico tem sido associado à teoria. Contudo, em função da orientação prática do campo da Educação, o foco é sobre a sua aplicação. Obviamente, as instituições educacionais existem para cumprir uma finalidade social específica. Por sua vez, para que a finalidade específica da instituição educacional seja cumprida, as pessoas precisam realizar certas tarefas muito bem. É por esses motivos que as ciências da educação se encaixam nas ciências sociais. E tal como foi dito acima, não se pode deixar de reconhecer que, efetivamente, as ciências da educação sempre priorizou com teorias permanentemente preocupadas com a solução de problemas colocados pela realidade cotidiana do professor. Isto é o que, com frequência, entende-se por problemas da vida prática. Nas palavras de Jean Houssaye:

Sempre existiram duas tradições em matéria de produção de proposições sobre educação: a dos teóricos da educação, como os filósofos e os cientistas da educação psicólogos, sociólogos, historiadores, responsáveis administrativos, etc. e aquelas dos pedagogos, ou seja, a dos práticos-teóricos da educação (HOUSSAYE, 2004, p. 9).

Notadamente, no espectro da relação entre teoria e prática, ocorre com frequência de o profissional da educação preferir colocar-se em um dos extremos. Sem a pretensão proceder a uma análise exaustiva, tudo isso implica que na teorização educacional é muito difícil dissociar os aspectos práticos. Portanto, não é apenas a compreensão da maneira como agem os professores que os principais autores das ciências da educação investigam, mas também como pensam. A meta da investigação educacional consiste em juntar as duas coisas. Na ausência da teoria, o conhecimento do professor permanecerá mais instrumental.

2.5 O CONFLITO ENTRE AS CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

[O movimento renovador] pode ser entendido como um movimento de caráter de caráter ‘inflexor’, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como por exemplo, ‘colocar em xeque’, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios da escola (SILVA MACHADO; BRACHT, 2016, p. 850).

No quadro apontado acima, os antecedentes históricos estiveram no primeiro plano. No entanto, a análise da rica tradição teórica do campo da Educação requer a inclusão de uma parte que articule a visão de ciência incorporada pelo movimento renovador da Educação Física Escolar. Diante disso, será delimitado o lugar do marco teórico que termina por fundamentar ou embasar a proposta de promoção da saúde. Marco teórico que escapou muitas vezes aos investigadores mais competentes e produtivos da educação física com interesse direcionado para a promoção da saúde. Talvez, porque na busca de conhecimento relevantes deram maior peso à evidência empírica e pouco as noções confusas da “nova filosofia da ciência” (SEARLE, 2000). O resultado é o fomento de um inocente incômodo quanto ao enfrentamento das questões muitas vezes “obscuras” do movimento renovador.

Na verdade, boa parte dos praticantes das ciências naturais tendem a estar persuadidos de que os dados brutos encontrados na investigação científica tem maior importância. Conforme diz o grande biólogo Conrad H. Waddington “vá à bancada e meça alguma coisa”. Sendo assim, não há necessidade de se recorrer a filosofia. Aparentemente, existe algum respingo do positivismo lógico por tal depreciação. Waddington é um crítico dessa abusiva depreciação. Para os positivistas lógicos, a filosofia não é requerida para o entendimento do mundo ou tem qualquer papel norteador na investigação científica. Como se fosse possível dedicar-se a investigação científica fazer referência até inconsciente de um sistema filosófico. Mario Bunge (1980, p. 95) apresenta a questão nos seguintes termos:

Toda pesquisa científica apresenta suposições gerais, tão gerais que são de ordem filosófica. Não se costuma formular explicitamente estas hipóteses e muito menos questioná-las no curso da pesquisa científica: o pesquisador não começa o seu dia de trabalho perguntando a si mesmo se o objetivo de seus estudos existe realmente, se eles se comportam de acordo com as leis, se é possível conhecê-lo de alguma maneira, se é necessário raciocinar para conhecer ou se imoral produzir dados. Ele simplesmente aceita uma série de suposições sobre a natureza das coisas, as maneiras de conhecê-las e as normas morais que guiam seus passos. Este conjunto de suposições presentes em toda pesquisa científica é a visão geral ou base filosófica que caracteriza o enfoque científico.

E mais ainda, a própria educação científica dentro da pós-graduação baseia-se em alguma teoria da ciência. Nesse caso, dependendo da forma como é representada poderá contribuir ou não para o avanço do conhecimento científico. Em princípio, até as regras metodológicas a elas obedeceriam. Tudo porque os filósofos e cientistas assumiram várias posições quanto ao pensar e o fazer ciência. Basicamente, a controvérsia em torno do método das ciências naturais e sociais está na raiz da diferença da educação científica do

jovem investigador. A despeito de ter atingido a sua expressão máxima na década de 1960, esta controvérsia vem desde o começo se manifestando também muito concretamente na esfera do referencial teórico adotado pelos especialistas do campo da educação. É preciso mostrar, portanto, como o problema do referencial teórico provém, sobretudo, da discussão que ocorreu nas cinco últimas décadas.

2.6 OS PERIGOS DA CIÊNCIA NORMAL KUHNIANA

Tradicionalmente, é comum filósofos e cientistas aceitarem a definição de teoria como um conjunto de proposições relacionadas que explicam a realidade ou certas ocorrências específicas. Contudo, particularmente nas ciências sociais, em resultado do debate que ocorreu na década de 1960 entre Karl Popper e Thomas Kuhn, houve um reboiço em torno da base factual ou real da ciência. Diferente de Popper, Kuhn viu as mudanças teóricas das ciências nos termos de produção de paradigmas (SEARLE, 2000). A ideia de Kuhn de paradigma conduz diretamente às teorias prévias ou referenciais teóricos que estão por trás da série de ações dos professores. Trata-se de um pré-requisito de qualquer prática educacional. Se a pessoa é um professor de Educação Física, as suas atividades implicarão, necessariamente, no uso de algum conhecimento informal ou de bem elaboradas explicações teóricas. Naturalmente, no estágio em que está a Educação Física Escolar, os cursos ainda dispensam pouco tempo a produção de um conhecimento próprio.

Quem se aventurar a ler os mais respeitados periódicos da Educação Física Escolar encontrará um quadro desolador. Aí proliferam especulações sem controle da prova experimental e uma série de trabalhos “mediócras”, mal informados e desatualizados. Alda J. Alves-Mazzotti publicou um artigo digno de nota por analisar as deficiências das investigações produzidas no campo da Educação brasileira e que pode dizer muito sobre a atual situação da Educação Física Escolar. Até porque, na maioria das vezes, acabam por compor o espectro teórico adotados na Educação Física Escolar. Os fundadores do movimento renovador não hesitara em tomar emprestado aportes teóricos dos pedagogos. Ao fim e a o cabo, nesse artigo, Alves-Mazzotti (2001, p. 40) que cobre o período de várias décadas, reitera o seguinte quadro disponibilizado em exames anteriores

(a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção crítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas.

As conclusões de Alves-Mazzotti, encaixam sem muita dificuldade as frágeis publicações concernentes a Educação Física Escolar. Até porque, seu trabalho foi desenvolvido dentro do espaço da pedagogia, no geral, considerado um domínio intelectualmente mais forte do que o da Educação Física Escolar, muito mais fraco ou mesmo mais desacreditado entre as outras licenciaturas. Para tirar os últimos resquícios de dúvidas, basta a formulação da seguinte questão: qual contribuição tem matizes de um desenvolvimento teórico?

Nas ciências sociais e na educação brasileira, à medida que visão de ciência kuhniana entrou na moda, a noção de teoria explicativa deu lugar à avassaladora acepção de paradigma. Em vista do termo paradigma, introduzido na obra “A estrutura das revoluções científicas” ter levado a tanto mal-entendidos é importante meditar um pouco sobre as dificuldades que forçosamente conduziram as mais intensas reações. Aliás, não é de admirar que Kuhn tenha sido mal interpretado, Margaret Masterman, no propósito de elucidar a própria interpretação de paradigma, encontrou 22 significados diferentes no emprego da palavra. Quanto ao levantamento de Masterman, fiel defensora de Kuhn, ele relatou mais tarde,

Um comentador, que pensou valer a pena realizar um escrutínio sistemático, preparou um índice parcial de temas e encontrou pelo menos vinte e dois usos diferentes, que vão desde ‘uma realização científica concreta’ (p.11) até ‘um conjunto característico de crenças e preconceitos’, (p.17), este último incluindo conjuntamente compromissos instrumentais teóricos e metafísicos (KUHN, 1977, p. 354).

Desperta certo espanto que um livro de ciência fosse escrito de maneira tão limitada ou de modo um tanto obscuro. O preço pago foi o da suscetibilidade de equívocos. Com o interesse cada vez maior pela ideia de paradigma, houve quem considerasse necessário torná-lo mais unívoco.

Em larga medida, os escritos de Popper sobre filosofia da ciência indiretamente preparam o caminho para a acolhida do ponto de vista kuhniano. Contra os positivistas lógicos do Círculo de Viena, cuja concepção de investigação científica partia da observação e do registro de dados para se chegar por via da generalização as teorias, Popper contrapôs a ideia da impossibilidade de existir observações isentas de conhecimentos prévios (MAGEE, 1974). Neste ponto, Kuhn acompanha Popper: a mente humana não é nenhuma folha de papel em branco que pode ser preenchida através dos dados provenientes dos sentidos (PINKER, 2004). Ambos são devedores de Kant, grande filósofo do século XVIII que manteve a base racionalista da mente humana deter certas capacidades inatas e anteriores

a experiência sensorial.

Em virtude disso, Popper e Kuhn enfatizam a existência de uma estrutura teórica no interior da ciência. Por outro lado, Popper vão além ao formular a teoria filosófica da unidade da realidade subjacente a existência humana e enumerada em três mundos, o 1, o 2 e 3. O Mundo 1 é o mundo físico, o Mundo 2 é o mundo mental e o Mundo 3 é o dos produtos da mente humana, como o do conhecimento científico (argumentos, explicações e teorias) e da cultura (POPPER, 1975). Nos campos mais desenvolvidos da ciência, o cientista pode atacar o problema que investiga por compartilhar certos pressupostos básicos ou referenciais teóricos. John Searle, sobre esse ponto específico, também acolhe o princípio de que a natureza humana possui capacidades comuns, disposições, pressupostos, comportamentos que permitem interagir com o mundo. Searle chama de *background* este conjunto de capacidades e disposições que o sujeito tem no trato com o objeto. Dessa maneira, o *background* abriga processos biológicos e precedentes ao contato com a realidade externa. Mas não é só isso, o *background* também possui elementos culturais (SEARLE, 1995).

Porém, Kuhn introduz uma mudança que se tornará crucial por impedir qualquer outro ponto de concordância com Popper. Kuhn dá ênfase exagerada a ideia de referencial teórico comum. Para ele, a posse de um referencial teórico comum implica em uma mente informe que vai sendo moldada pela comunidade. O seu ponto de partida pode ter sido kantiano, mas terminou em algo muito distinto. Kant ficaria horrorizado por considerar absurdo o ser humano perder completamente a sua natureza biológica para seguir a sugestão dos sociólogos de que está a mercê dos costumes ou da cultura. A mente humana é um material indefinido que se torna refém do mundo partilhado pela comunidade. É necessário notar que a inclinação filosófica de Kuhn acabou muito mais próxima do idealismo de Hegel. Ao menos, Georg W. F. Hegel se deu ao trabalho de distinguir o seu idealismo do de Kant.

A empresa de Hegel está solidamente enraizada na tradição especificamente alemã da filosofia. Caracteristicamente, a sua obra leva em conta a divisão pronunciada pela filosofia romântica, em geral, entre natureza e cultura. Para Hegel, a história e um espírito impessoal. A mente humana apenas espelha esse espírito impessoal que guia a história. Em última análise, o espírito abrange um tipo de divindade ou mente cósmica cujas manifestações se desenrolam de forma dinâmica na história. Fiel nesse particular à herança hegeliana, Wilhelm Dilthey argumentará que existe uma nítida diferença entre as ciências naturais e as ciências do espírito. Notadamente, o da ciência do espírito operar nos moldes da abordagem interpretativa ou hermenêutico.

Para Kuhn, a diferença que historicamente vai afastar as ciências naturais

das ciências sociais é a aceitação de um referencial teórico tacitamente compartilhado pela comunidade científica. Com isso, tenta mostrar que o essencial da formação do cientista reside nos ensinamentos que recebe. No entender de Kuhn (2013), o dogma desempenha um papel central na formação do investigador. Em sua maior parte, os cientistas agem de acordo com os padrões estabelecidos pela comunidade profissional. Padrão que depois será mais tarde usado na própria investigação. Assim, para resumir em poucas palavras, a educação científica não o encoraja a ter a mente aberta ou a questionar. Bem ao contrário do que se escreve ou se fala perante o público em geral, de mais característico na formação do jovem cientista seria a obediência à ortodoxia. Ao fim e ao cabo, Kuhn tenta mostrar que a crítica mútua ou intersubjetiva é necessariamente um empreendimento filosófico e por isso, nada tem a ver com a atividade científica. Segundo a visão kuhniana de ciência, esta é feita de consenso. E o “princípio do consenso” só pode ser inspirado onde o grupo especializado e com autoridade para tal tem o poder de impô-lo aos membros em formação. Por isso, ele vê a comunidade científica em analogia com uma comunidade religiosa (WATKINS, 1979). O consenso partilhado entre os membros da comunidade científica, seria na acepção de Kuhn, o que a ciência teria de especial. Como mostra David Deutsch (2000, p.244),

De acordo com Kuhn, o *establishment* científico é definido pela crença de seus membros no conjunto das teorias presentes, que juntas formam um visão de mundo ou paradigma. Um paradigma, aparato psicológico e teórico por meio do qual seus defensores observam e explicam tudo em sua experiência... Se alguma observação parecer violar o paradigma relevante, seus defensores simplesmente ficam cegos à violação. Quando confrontados com a evidência, eles são obrigados a considerá-la uma ‘anomalia’, um erro experimental, uma fraude – qualquer coisa que lhes permita manter o paradigma inviolável. Assim, Kuhn acredita que os valores científicos de abertura à crítica e tentativas de aceitar teorias predominantes, quando refutadas, são em grande parte mitos que não seriam humanamente possíveis de ser representados ao lidar com qualquer problema científico significativo.

De acordo com o esquema analítico do desenvolvimento científico de Kuhn, quando um paradigma torna-se dominante entre os membros da comunidade, é estabelecido o fenômeno que ele denomina de ciência normal. Todavia, em resultado da incapacidade dos cientistas de resolverem determinados problemas surge uma tensão na ortodoxia ou dentro da comunidade de cientistas normais. À medida que as discrepâncias aumentam, a normalidade desaparece. É o instante que surge uma ruptura ou revolução. Os praticantes avessos a crítica despertam. Com isso, evidentemente, a atitude dogmática é sumariamente abandonada (WATKINS, 1979).

Diversas vezes Popper chamou atenção para os perigos da mudança de espírito da ciência. Perigo que passou a afetar a ciência por volta da década de 1930

(POPPER, 1979). Aparentemente a perversão se deu em virtude do caráter fortemente dogmático da formação do cientista. De forma bastante rápida a atitude mudou. Os problemas teóricos e práticos de maior grau de dificuldades são repudiados. Além do comprometimento do processo formal de iniciação e de qualificação no exercício da profissão de cientistas, outra ameaça a fecundidade peculiar da ciência proveio da hiperespecialização. Aspecto que precisa ser combatido pelas claras dificuldades que representa a “Grande Ciência”. Isto posto, Popper nega que a ciência normal tenha prevalecido em períodos anteriores da ciência. É apenas nesse raro momento da profissionalização acentuada da ciência que o processo é desencadeado. Especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, o número aumenta em uma escala sem precedentes na história da ciência. Segundo Edward Willson (1997, p. 26),

A população de cientistas expandiu-se de algumas dúzias no século XII até 300 000 hoje só nos Estados Unidos. Hoje existem cerca de 80% a 90% de todos os cientistas do mundo que alguma vez viveram, gerando ideias novas e informações novas a uma velocidade prodigiosa.

A cautela de Popper ao fascínio de Kuhn em relação ao fenômeno da ciência normal é explicável a luz da história da civilização ocidental. Nunca antes dos prodigiosos séculos VI e V a.C. houve tantas realizações de inigualável valor. A Grécia criou a ciência, a filosofia, a sociedade aberta, instituições governamentais democráticas e leis protetoras da liberdade política que foram fundamentais para o Ocidente e totalmente desconhecidas dos outros povos antigos. Conforme afirma Bertrand Russell (2001, p. 13):

A filosofia e a ciência, como as conhecemos, são invenções gregas. O advento da civilização que produziu tal explosão de atividade intelectual é um dos acontecimentos mais espetaculares da história. Jamais ocorreu algo semelhante, nem antes nem depois. No curto espaço de dois séculos os gregos produziram na arte, na literatura, na ciência e na filosofia uma assombrosa torrente de obras-primas que estabeleceram os padrões gerais da civilização ocidental.

O que aconteceu na Grécia há 2.500 os historiadores ainda não são capazes de explicar com clareza. A Grécia é o berço da ciência e da democracia. Nunca é demais enfatizar a profundidade de tal acontecimento. Uma sociedade pequena e que em um período bem curto veio a questionar toda a sabedoria convencional transmitida por milhares de anos. O mais importante de tudo é o do exercício permanente da crítica ter se tornado parte do legado grego ao ocidente. Jean Balduin (1992, p. 21) tem em conta este elemento essencial do pensamento popperiano ao dizer que:

Segundo ele, ‘a Grécia está na origem de uma revolução fundamental que, segundo tudo leva a crer, ainda está no início’. Ao adotar uma atitude interrogativa em relação aos mitos ancestrais, a Grécia de [Tales] Sócrates e de Péricles abriu o caminho a uma ‘tradição crítica’, espécie de húmus original onde se estudam em conjunto o progresso científico e a filosofia liberal..

Por conseguinte, a ciência se desenvolve dentro de uma tradição crítica. Assim, a lógica e a experimentação são usadas como instrumentos de crítica. Pelo esquema esboçado por Popper, é a “ciência extraordinária” e não a ciência normal que deveria atrair o maior interesse de Kuhn (WATKINS, 1979). Enquanto para Kuhn não há espaço para a crítica, nesta perspectiva, é por meio da discussão crítica que o progresso científico ocorre. Afinal, no que diz respeito ao conhecimento humano, ele é falível. Daí o caráter sempre conjectural ou hipotético do conhecimento ou teorias científicas. Assim, o que norteia a prática científica é a regra de submeter todo conhecimento á prova da crítica. Definitivamente, o avanço em relação às teorias anteriores ocorre no âmbito da correção do erro. A situação é completamente diferente para Kuhn. A crítica dos erros é ignorada até o momento da revolução científica. A instabilidade teórica e a crise da ciência normal são irremediáveis. Diante disso, a crítica se torna inevitável para romper o consenso e permitir a proposta de alternativas.

Na ótica kuhniana, psicologicamente, depois da revolução científica, o cientista passa a viver em um mundo diferente (SEARLE, 2000). A nova maneira de ver o mundo sobrevém por conversão. Único meio de operar a mudança abrupta da visão aceita mutuamente entre os pares de especialistas de uma disciplina científica. Porque trabalha em mundos distintos, a própria possibilidade de comunicação entre os cientistas se mostra inviável. As palavras já não significam as mesmas coisas. Acontece aí o que Kuhn designa de incomensurabilidade. Esse termo também não é suficientemente claro. Entretanto, para muito estudiosos, incomensurabilidade implica na impossibilidade de comparação entre teorias concorrentes. Negando tal comparação na coletividade científica, ao mesmo tempo, mina-se o ideal da busca da verdade como correspondência da teoria com a realidade. Já que a verdade depende de acordos e propriamente em nenhum momento com a participação da realidade, deu base para a acusação de relativista. De modo geral, a suspeita que cai sobre ele é a de tentar fundar a ciência em bases irracionais.

Vários cientistas sociais adotaram as ideias de Kuhn com entusiasmo. Logo à partida, dissemina-se a tendência de se olhar para a prática científica sob os cânones da Sociologia da Ciência. A aspiração era a de tornar a Sociologia da Ciência em uma super-ciência e sob a qual as outras se submeteriam. Levada adiante, a ênfase sobre a comunidade

científica ambicionava minar a tradição empirista associada na contemporaneidade a filosofia e a cultura acadêmica anglófona. Na terminologia franco-germana todo vínculo com o empirismo conduziria a retomada do positivismo.

A aproximação de Kuhn do relativismo em meados da década de 1970, resultou no desabrochar do construtivismo social. Tudo indica que faltava apenas retirar as consequências últimas desse relativismo. O desdobramento natural foi a defesa do chamado programa forte da sociologia da ciência. Para eles, o conhecimento científico é determinado pelo contexto social. No fim das contas, o trabalho científico emana das convenções sociais. Pelo que admitem Bruno Latour e David Bloor, ao invés de ser totalmente independente dos seres humanos, a realidade não passa de uma construção social. Enfim, os pós-modernistas admitem que as convenções sociais estão marcadas por uma negociação entre os que detém o poder. Doravante, algumas das disciplinas das ciências sociais tomadas pelos pós-modernistas serão levadas a cultuarem fins políticos típicos da esquerda.

O fato curioso é o dos especialistas se concentrarem na promessa de progresso da revolução científica, quando, segundo Kuhn, isso acontece no período da ciência normal. A ciência extraordinária é assim, considerada crucial para o progresso do conhecimento. Com isso, a ideia de Kuhn é invertida. Interessante também é a maneira como o ponto de vista kuhniano acerca da incomensurabilidade é afastado. Para vários autores das ciências sociais, a obediência da comunidade científica a um único paradigma parece incorreta. Com frequência, há um número demasiado de paradigmas. A tendência é de se multiplicar os paradigmas concorrentes e o de justificar o estado de permanente diversidade ou de crise na disciplina.

2.7 A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA À MODA SOCRÁTICA

No domínio da educação, as coisas não se passaram de forma diferente. Condicionado ao esquema analítico utilizado por Kuhn encontra-se a obra organizada por Zaia Brandão, “A crise dos paradigmas e a educação”. Embora os textos reportem aos seminários que abriram o ano letivo de 1993 e a discussão realizada por tempo considerável no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Anteriormente, em 1990, o tema já havia sido tratado no âmbito da discussão sobre a controvertida questão quantidade-qualidade na investigação educacional por ocasião da VI Conferência Brasileira da Educação (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000).

Este foi o pano de fundo de muitos outros livros. Na educação física escolar,

vários estudiosos sentiram-se à vontade para escreverem sobre os paradigmas. O que é claramente indicado na publicação de Paulo Ghiraldelli (1998) “Educação física progressista” ou Valter Bracht (1999) “ A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física” Para evitar que a Educação Física caísse no “positivismo” Bracht (2003) redige ‘Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz.

As consequências negativas da visão kuhniana de ciência, ao longo desse tempo, encontram-se no fechamento dos grupos reunidos em torno dos programas de pós-graduação. Antes de tudo, a comunidade que deveria auxiliar o jovem cientista, por aderirem à categoria sociológica da análise da ciência, submergiu no “paroquialismo”. Ou seja, com demasiada frequência, cada linha de pesquisa ou grupos de pesquisa evitam “transcender” as fronteiras das próprias e limitadas capacidades de compreensão. As fronteiras abrem abismos cujo efeito mais nefasto é de fragmentar tanto o campo científico quanto profissional. Segue-se daí um auto-enclausuramento das abordagens teóricas. O resultado é a redução do contato entre os grupos de pesquisas. Cada vez mais, os indivíduos unem forças e não mais consideram os outros seus pares ou companheiros de investigação. O interesse por um referencial teórico ou autor de ponta fornece uma identidade e muitos jovens cientistas se vêem atraídos por ela. O rompimento é interpretado como a quebra de laços familiares. Seguir o líder do grupo é uma obrigação e condição prévia para a recompensa e progressos na carreira acadêmica. Sendo assim, o predomínio do pensamento dogmático impede a exposição de ideias novas, tidas por altamente especulativas. O intelecto que procurar ser científico e procurar criticar o referencial teórico que os companheiros aderiram incorrerá no risco de ser taxado de maluco. Por isso, pondera Kuhn, a aceitação de um “paradigma” é semelhante à conversão religiosa (KUHN, 1979).

A essa altura, deve estar claro que o paroquialismo existente nos grupos de praticantes de uma determinada especialidade científica relaciona-se com a educação recebida. A educação do cientista, tão exclusiva e necessária a aquisição das qualificações reconhecidas para o exercício da profissão, ao encaminhar o noviço para o pensamento dogmático se tornou o grande problema. A ponto da formação oferecida no doutorado não procura separar o “cientista normal” do “cientista extraordinário”. Para John Watkins, somente os cientistas extraordinários tendem a se empenhar na investigação original (WATKINS, 1979). Em qualquer campo, o segredo dos cientistas de sucesso provém da capacidade de fazer críticas acertadas (WILSON, 1999). Este é um dos aspectos que coloca a discordância entre Popper e Kuhn em polos opostos. Popper é favorável a educação científica à moda socrática. A educação científica exige que o aprendiz do ofício de investigador seja

ensinado a pensar criticamente. A educação científica segundo ele, só pode ser de um tipo: “Acredito, e muita gente acredita como eu, que todo ensino de nível universitário (e se possível de nível inferior) devia consistir em educar e estimular o aluno a utilizar o pensamento crítico” (POPPER, 1979, p. 65). Kuhn discorda. Afinal, em matéria de educação, propõe a formação de cientistas convencionais ou normais. Conclusão, para Popper (1979, p.65), “O cientista ‘normal’, descrito por Kuhn, foi mal ensinado. Foi ensinado com espírito dogmático: é uma vítima da doutrinação”. Com razão este proclama que:

A ciência ‘normal’, no sentido de Kuhn, existe. É a atividade do profissional não revolucionário, ou melhor, não muito crítico: do estudioso da ciência que aceita o dogma dominante do dia; que não deseja contestá-lo; e que só aceita uma nova teoria revolucionária quando quase toda gente está pronta para aceitá-la – quando ela passa estar na moda, como uma candidatura antecipadamente vitoriosa a que quase todos, aderem. Resistir a uma nova moda exige talvez tanta coragem quanto criar uma.

Conforme se tem insistido ao longo desta discussão o padrão de ciência descrito por Kuhn, produziu no sistema pós-graduação, o paroquialismo. É correto afirmar que nas ciências sociais, o paroquialismo é fortemente incentivado. Para muitos, é a própria essência da educação científica. Por esse modelo de formação científica, o obstáculo a vencer é o da convicção do candidato ao doutorado de que goza de liberdade intelectual para criticar o referencial teórico dos peritos no campo de investigação. Nesse caso, para que possa prosseguir no doutorado o candidato deve sucumbir ao mito do referencial. Os jovens talentosos que relutam em admitir o consenso imposto de cima para baixo pela rígida e ortodoxa comunidade científica, são então, ameaçados de exclusão. O conformismo intelectual é uma exigência para que o orientando exerça a tarefa de orientar. O que é comunicado com toda a ênfase ao orientado com extrema atitude crítica através do terror. A estrutura vigente na pós-graduação é usada para vetar a propensão dos noviços mais criativos de se dedicarem as ideias heterodoxas. Seja lá como for, esse clima intelectual ocorre com muito mais frequência em grande parte das ciências sociais. No julgamento de Noam Chomsky (2005, p. 307), esta situação das ciências sociais é alarmante e sinal de um profundo equívoco. De acordo com ele,

É um fato notável que não se encontrem coisas como ‘marxismo’ nas ciências [naturais] – por exemplo, não existe nenhuma parte da física que seja ‘einsteinianismo’, digamos, ou ‘planckismo’, ou algo assim. Isso não faz nenhum sentido – porque as pessoas não são deuses: elas só descobrem coisas, cometem erros e seus alunos formados lhes dizem por que estão erradas, elas vão em frente e, da próxima vez, fazem melhor. Mas não há deuses por aí. Quero dizer, os cientistas de fato usam os termos ‘newtonianismo’ e ‘darwinismo’, mas ninguém pensa nisso

como doutrina a que, de alguma forma, se deve ser leal, nem tenta calcular o que seu mestre pensou, nem o que ele teria dito em determinada nova circunstância, e assim por diante. Esse tipo de coisa é completamente alheio à existência racional e só aparece em domínios irracionais.

Compreende-se a razão pela qual Kuhn influenciou o conjunto das ciências sociais desde o início dos anos de 1960. A ação das forças sociais subscrevia as ideias socialistas de Marx e posteriormente, sob efeito das inconsistências destas, inspirou o relativismo dos pós-modernistas. Aliás, são inúmeras as vertentes que se desenvolveram em associação com o marxismo. De fato, o vínculo com um homem com fama de agitador e de revolucionário tomou conta do círculo de intelectuais socialistas e voltado precipuamente para a esquerda política.

De outra parte, neste ponto, é preciso dizer que, contrariamente a linha filosófica materialista difundida por ele, as especulações abstratas mostraram o “estranho” poder de mudar o mundo (SAHLINS, 2003). Algo que o teria espantado. Afinal, a adoção de suas ideias teve grandes consequências onde obteve sucesso como na “desastrosa experiência soviética do planejamento econômico centralizado” (GRAY, 2004, p. 13). Tudo porque Marx toma o idealismo de Hegel como ponto de partida e que é apenas virado do avesso. Ao invés das construções mentais, as condições materiais na forma da atividade econômica estariam por trás do funcionamento da sociedade.

Mesmo com as denúncias contra os crimes do stalinismo, os intelectuais de esquerda continuaram solidários ao apelo moral do marxismo. O socialismo científico de Marx, baseado na visão judaico-cristã da história, satisfazia o anseio da esquerda de erradicação do capitalismo da face da terra. Porém, à luz dos acontecimentos de 1989, o sistema começou a ruir. Embora os simpatizantes da esquerda política não tenham desaparecido por completo, com a queda do muro de Berlin a atração diminuiu consideravelmente. Ainda assim, floresceu em algumas disciplinas das ciências sociais e das humanidades um movimento designado de pós-modernista que continuou a levar a sério os fins políticos da extrema-esquerda. O exercício do poder com vista à transformação da sociedade passava a servir ao interesse dos oprimidos ou dos mais fracos. O relativismo kuhniano é usado como ponto de referência. A realidade não existe independente das criações da mente humana.

O que progressivamente permitiu considerar a noção de verdade uma ilusão. Doravante, com a abdicação da busca da verdade, os pós-modernistas passam a mostrar que a ciência está organizada sob o princípio da vontade de poder. Presumivelmente, grande parte do ataque as ciências naturais e ao realismo que ela apoia, no final das contas, é fruto do

desejo básico de poder. Entretanto, trata-se muitas vezes de um desejo dissimulado de intelectuais embasados no pensamento político de esquerda. Para eles, é por demais repulsivo o prestígio das ciências naturais. Prestígio, quase sempre negado aos cientistas sociais pelo público em geral.

A desconfiança existe ainda hoje e encontra respaldo na falta de poder explicativo das teorias sociológicas. Em outras palavras, o leigo inteligente tem mais ou menos consciência do hesitante progresso dos sociólogos em compreender os fenômenos que estudam. Em resumo, a impressão negativa sobre o estado atual da sociologia não é exagerada. Basta lembrar as asneiras denunciadas por Alan Sokal e Jean Bricmont sobre a filosofia e a sociologia dos pós-modernistas, tais como Jacques Derrida, Jacques Lacan e Gilles Deleuze no livro “Impostura Intelectuais” de 1998. Este exemplo é suficiente e permite confirmar as armadilhas engendradas pelos continuadores de Kuhn (e não dos trabalhos teóricos dos inúmeros sociólogos clássicos e que se doblam ao procedimento de caráter científico).

A maioria dos cientistas naturais está suficientemente ciente do irracionalismo que passou a assolar a sociologia e outras ciências sociais. De fato, o ponto de vista relativista de ciência proposto pelos novos sociólogos da ciência e os pós-modernistas nunca foi levado a sério nas ciências naturais. Sem exercer qualquer papel relevante, foi quase completamente ignorada. Enfim, a isso se deve acrescentar que os novos sociólogos da ciência e os pós-modernistas motivados por uma vontade de poder manifestam um ódio à ciência (SEARLE, 2000).

De certo modo, contrariamente ao que ocorre nas ciências naturais, os pesquisadores iniciantes, os alunos de doutorado, pouca atenção é dada à educação tributária da tradição crítica, pedra fundamental da civilização ocidental. O que favorece sempre a aceitação acrítica dos autores da moda. Por certo que tem sido assim há gerações, e ainda é em muitas das ciências sociais. Não se vê nessa educação a mudança de mentalidade que foi fomentada já há muitos séculos na Grécia de Tales e de que Sócrates é um dos herdeiros. As ideias falsas e por muito tempo preponderantes eram daí em diante criticadas. A propósito, para que a crítica intersubjetiva pudesse ser exercitada o regime despótico típico das civilizações do Oriente teve de dar lugar à democracia. O governo saía das mãos únicas do déspota. Algo bem diferente dos governos democráticos, onde a relação de senhor e escravo foi substituída pela do cidadão com poder de participação na vida política (PINSKY; PINSKY, 2014).

A Tradição Crítica é a expressão maior da singularidade do ocidente. Em

comparação com o resto do mundo, é o que tem de mais incomum. Graças a ela, os erros passam a ser corrigidos. Isso significou engendrar uma sociedade que atentasse para a liberdade de pensamento. Uma ideia que se tornou um dos maiores valores em que se enraíza o pensamento político. Todas as sociedades democráticas, em diferentes graus, estão alicerçadas na liberdade. Como diz Denis L. Rosenfield (2008, p.2) “a ideia de liberdade é uma dessas ideias estruturantes do comportamento que veio dar lugar a democracia representativa, à economia de mercado e ao Estado de direito”.

Em ampla medida, a ciência, a filosofia e a democracia são, propriamente fruto de uma tradição que faz uso da crítica na esfera intelectual e política. Por intermédio da ciência ou da democracia, ela permitiu o crescimento de instituições que abriram espaço para o atendimento das necessidades das pessoas. Reformas progressivas, já nos estágios iniciais da democracia grega, eliminaram os obstáculos ao pleno desenvolvimento da sociedade.

No final da Idade Média e durante o Renascimento essa tradição crítica foi ressuscitada depois de perdida por quase 2.000 anos. Na verdade, afigura-se improvável a Revolução Científica do século XVII sem que o Ocidente travasse contato com os clássicos da antiga Grécia. As velhas instituições foram questionadas. Situação que terminou na Revolução Gloriosa do século XVII e na Revolução Americana do século XVIII. A civilização ocidental voltava a desenvolver de forma natural o procedimento adequado para a aprendizagem por meio dos erros. De mais crucial foi o conflito entre o dogmatismo permanente dos religiosos e o ressurgimento da disposição socrática de que o homem nada sabe. Por isso ser tão necessário uma humildade intelectual. A disposição para ouvir as críticas alheias e de reconhecer os próprios erros é o único caminho para evitar a armadilha do dogmatismo e assim, chegar mais perto da verdade. Não é por simples coincidência que a redescoberta das obras gregas impulsionou o ceticismo no período da Renascença. Para almejar algum conhecimento, a via apropriada e normalmente aceita é o da dedicação permanente a investigação.

Ao mesmo tempo, as respostas definitivas dão lugar ao ceticismo e a liberdade de submeter tudo à crítica. É muito significativo que o século XVIII tenha sido proclamado o “século da crítica” ou do Iluminismo (CASSIRER, 1997). E a divisa do Iluminismo era ousar pensar criticamente. Tal é a razão da comunidade científica constituir uma sociedade aberta e também democrática. É impossível desenvolver a investigação onde o ambiente político impeça a livre circulação de ideias e a discussão. Pode-se dizer que ciência e democracia nasceram juntas, nas colônias gregas da Jônia. Com o final da democracia grega no período posterior a morte de Sócrates, foi somente a partir da Idade Moderna que a

investigação científica voltou a frutificar. Pouco depois, o progresso do conhecimento científico contribuiu para as realizações notáveis da tecnologia, considerado um dos motores da Revolução Industrial. O que permitiu a humanidade viver confortavelmente em um grau nunca antes atingido (BERNSTEIN, 2015). Neste sentido, a objetividade científica resulta da crítica intersubjetiva. Sem entrar em detalhes, em com o único propósito de alertar para erros grosseiros de interpretação, é suficiente mencionar que:

A objetividade da ciência não é uma questão referente aos cientistas individuais e sim ao resultado social de sua crítica mútua, da divisão do trabalho hostil-amistosa entre os cientistas, de sua cooperação e de sua competição (POPPER, 1976, p. 95).

Em contraste com o Iluminismo, que defendia uma perspectiva crítica, no final do século XVIII, na Alemanha, o movimento romântico vai expressar uma mudança profunda e duradoura na civilização ocidental, pois influenciará duradouramente o seu curso. Na época, a ênfase na cultura germânica acabou na irrupção do nacionalismo. Os nacionalistas românticos rebelaram-se contra a tradição iluminista que valorizava a sujeição de tudo à crítica. A reviravolta romântica estimulou o senso de comunidade ou as realizações coletivas da nação contra o indivíduo e encontrou os componentes essenciais no senso de orgulho nacional dos revolucionários franceses.

A convulsão social vivida na Alemanha, após a invasão do exército de Napoleão Bonaparte, estimulou a reconfortante fantasia de um retorno a uma época relativamente mais tranqüila e justa. A Idade Média foi realçada em detrimento da Idade Moderna. O filósofo francês Jean J. Rousseau contestara a admiração dos iluministas quanto à ciência e a tecnologia. Ou praticamente que as condições da vida humana haviam sido aperfeiçoadas.

Os românticos não estavam interessados no conhecimento ou na ciência. Eles se dedicaram ao fortalecimento da vontade. O ideal de vida em que acreditavam tornou-se uma cause pela qual valia à pena morrer. Era natural para os românticos que as pessoas se voltassem para a criação do paraíso na terra. Desde que a sociedade fosse alterada ou transformada de maneira drástica, a bondade natural do homem irromperia.

Em meados do século XIX, o pressuposto comum dos românticos da cultura como ingrediente essencial da vida social perdeu importância. Marx inverte o idealismo hegeliano comuns ao mundo alemão romântico. A cultura seria mera decorrência do confronto das classes socioeconômicas em competição ou entre ricos e pobres. Pela doutrina comunista de Marx, importava transformar o mundo. E conforme previra, o processo histórico

envolvia um fim determinado, o do colapso do capitalismo. Os males da sociedade acabariam com a revolução proletária. Na prática, as sociedades comunistas reprimiram a liberdade de pensamento e de ação com brutal violência. A visão utópica de Marx atraiu uma legião de seguidores que sonhavam com a inevitabilidade do socialismo. Daí nasceu o apoio aos partidos trabalhistas do mundo. Entre os intelectuais e acadêmicos, a sedução ocorreu de modo semelhante. Ao serem amplamente propagadas, identificaram nos “positivistas” os opositores no jeito de fazer ciência e a encarnação do conservadorismo na política.

2.8 A QUALIFICAÇÃO PARA O Ceticismo NA APRENDIZAGEM DO OFÍCIO DE CIENTISTA NAS CIÊNCIAS NATURAIS E NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Em suma, a educação científica, rigorosamente falando, é inimiga do dogma e da obediência. No entanto, no Brasil, a pós-graduação no campo da educação, foi dominada pelos acadêmicos que preconizam um pensamento político de esquerda. Sob o pretexto de a sociedade capitalista estar assolada por um inferno moral, poucos se dedicaram a submetê-lo a um exame crítico rigoroso. Resultado, houve uma recusa flagrante de se criticar os erros do marxismo. A tática do professor era a de apresentar a fachada de alguém que lutava pela democracia ou para o desaparecimento da opressão do mundo. Enquanto isso ocorria, o aluno fatalmente se afastava do espírito crítico a que está atada a educação científica nas ciências naturais.

Ora, desde o Iluminismo, a ciência é considerada como a mais alta realização da mente humana. Por esta ênfase na ciência, os pensadores do Iluminismo impulsionaram a esperança no progresso da humanidade através da educação. O sistema educacional ainda inexistente nas sociedades ocidentais teria por requisito a difusão do modo de pensar científico. Daí enaltecerem o conhecimento científico como um meio para se melhorar os homens e assim, a sociedade. A ideia dominante é a do intelecto bem desenvolvido não ser vítima fácil de posições que negam os fundamentos da liberdade em nome da igualdade. E contra o intelecto revoltaram-se os filósofos românticos alemães. O indivíduo livre e autônomo é antagonizado com a nova ênfase na escola como condição *sine qua non* para a transformação da sociedade. Muito importante, nesse sentido, é a exortação definidora do Iluminismo feita por Kant que é a de pensar por si. E para tanto, era preciso educar o indivíduo a pensar criticamente. Tal era a alternativa a educação que pendia a deixar o indivíduo no estado de imaturidade. Em última análise, em nunca obedecer a qualquer autoridade, fosse no plano intelectual ou político. Sua filosofia crítica é ainda referência no

âmbito educacional.

Kant ajuda a estabelecer a diferença entre as duas formas de sociedade adotadas no mundo. As suficientemente plásticas para corrigirem as imperfeições e as cegas ao reconhecimento de tal necessidade. Antes dos gregos, as mudanças sociais tinham a ver com a volta a um passado remoto ou paraíso perdido. A sociedade era assim, largamente orientada para a conservação. O que evidencia o papel reprodutor atribuído à educação. Sem dúvida. Com a democracia, tudo isso mudou. Na civilização grega clássica, a estabilidade não impede a porosidade relativa ao fluxo relativamente livre da crítica intersubjetiva. O contraste é grande. Sociedades mais rígidas ou petrificadas nos costumes ficam confinadas a mudanças em ritmo bastante lento. Por tudo isso, Popper pode diferenciar dois tipos de sociedade: as sociedades fechadas e as sociedades abertas.

Por conta do Iluminismo, nas sociedades ocidentais modernas, exprimiu-se de modo claro uma deturpação do ponto advogado entre os seus principais representantes de que a expansão do conhecimento promoveria o bem estar da humanidade. Logo foi elaborada a versão de que sem as mudanças nas bases materiais da sociedade, não se poderia falar de democracia. Assim, qualquer grupo que assumisse o poder tinha de deixar de lado as preocupações com a liberdade e os direitos humanos e atacar mais diretamente as questões econômicas. Os aspectos autoritários desse pensamento se estenderam nos numerosos lugares do globo que colocaram a revolução a serviço de uma utopia igualitária. Apesar do suposto espírito de justiça que moralmente reclamam, não é por acaso que a promessa de criação de uma sociedade inteiramente nova foi acompanhada de elevado banho de sangue. Ao invés do prometido paraíso, construiu-se o inferno.

Enquanto que no Velho Continente da Europa a maioria dos políticos e intelectuais de esquerda refez seu caminho na direção da situação mundial de maior respeito às liberdades individuais e as regras básicas da democracia, no Brasil e nos outros países da América Latina a tendência utópica continuou. Sem sofrer grande revisão, o pensamento político de esquerda escolheu o anacronismo dos governos autoritários e não a vigência do Estado de direito.

Antes do colapso da União Soviética, as esperanças revolucionárias da esquerda conduzem infalivelmente, à lógica determinista do progresso. O terror revolucionário era um estágio necessário ao fim dos conflitos humanos. E por ela perpassam os conflitos vinculados a introdução do socialismo na Rússia, na China e em Cuba. Do que foi dito antes, as revoluções socialistas baseavam-se no drama moral judaico-cristão da história cujo ato final era a salvação do mal do capitalismo. Aspecto pouco observado entre os que se

consideravam de esquerda. Portanto, ser de esquerda sempre significou ir contra o capitalismo. Subsequentemente, com a queda do Muro de Berlim, o quadro teórico geral da esquerda ruiu por completo. Muitas das convicções anteriormente plausíveis sobre o futuro acabaram por se mostrarem insustentáveis. A teorização marxista sobre a luta de classe como motor da história caía em desprestígio. O socialismo real rejeitado por boa parte da esquerda. No Brasil, a recusa foi menor. Com isso a contrariedade à ordem capitalista foi mantida. A defesa do estado intervencionista continuou, sobretudo, para a redução das desigualdades sociais, agora condicionados ao fenômeno da globalização. A correção das desigualdades mediante as forma democrática nos moldes da americana ainda provoca reações.

Por consequência, se posicionaram sempre de forma menos ciosa quanto aos componentes constitucionais da democracia. É o tempo em que as posições de esquerda assumidas por alguém da social-democracia eram desqualificadas. Um social-democrata não podia ser qualificado de “socialista”. E soma-se a isso as características de uma sociedade altamente burocrática. O que é fácil de perceber na educação mantida desde o tempo do Brasil Império. Comparativamente aos Estados Unidos, na América Latina, persiste uma sociedade altamente hierarquizada. Com relação a educação superior na América Latina, Chomsky (1997, p.81-82) comenta que:

Isto tem a ver com a tradição de educação superior européia, que é muito hierárquica. Não nas ciências exatas, como a física. Na física você nem poderia existir se você fosse desse jeito, então nessa área é como em todo lugar. Mas quando você sai das ciências exatas, o sistema europeu de educação, que foi trazido para a América Latina, como você sabe, infelizmente para a América Latina, é um sistema muito hierárquico. O professor é como se fosse um deus, e as pessoas copiam o que ele diz, e depois passa isso para outras pessoas. Bom, deste jeito não vai haver nunca progresso. Quero dizer, isso é inconcebível. O jeito de haver progresso é quando os alunos se levantam e dizem a você que você errou. Você cometeu um erro, então você começa a pensar no caso e descobre que é um erro... OK, é assim que se consegue progresso. E nas ciências isto é dado como certo. Ninguém nem levanta a questão. Mas nas humanidades, na psicologia, nas ciências sociais, isso não se dá na mesma medida. Assim, é possível haver erros sérios que se perpetuam para sempre, porque ninguém jamais coloca a pergunta.

Pelo que enfatiza Chomsky, a educação científica dos jovens dedicados a aprendizagem do ofício nas ciências naturais é, portanto, muito diferente do expresso nas ciências sociais. E o preço pago por esta diferença tem sido a falta de sucesso semelhante ao encontrado nas ciências sociais. A educação científica na primeira é completamente distinta. Os candidatos a cientistas desenvolvem muito frequentemente uma visão paroquial da ciência. A investigação ignora, muitas vezes, o papel da crítica do erro. A importância da crítica dos erros está em sua rejeição. O abandono ou correção gradual dos erros leva ao progresso do

conhecimento. Precisamente por causa do paroquialismo da comunidade orientada por ele, o cientista convertido peca nesse requisito. Esta é a razão de manifestar pouca resistência frente uma autoridade intelectual. Chomsky (1997, p. 209) traz a tona tal ponto ao dizer que:

Uma qualificação, não sei se é acadêmica ou pessoal, é o ceticismo. Acima de tudo, você não deve levar muito sério qualquer coisa que ouvir de qualquer pessoa que seja uma autoridade. Este é o requisito número um. Não sei de onde vem isso, mas é uma qualidade muito boa da mente. Nas ciências você é de certo modo treinado assim. Então se você está fazendo um curso de pós-graduação em física no MIT, não se espera que você tome notas, espera-se que desafie o professor e descubra o que está errado. Espera-se que você tenha ideias novas e diga aos mais velhos porque eles estão errados. É assim que as ciências avançadas funcionam. Mas isso não ocorre nas outras disciplinas, e é um dos motivos pelas quais não progredem muito.

Este aspecto particularmente crucial da formação científica nunca despertou o mesmo interesse em Kuhn do que em Popper. Sem poder travar contato com a filosofia além do esporádico, não conseguiu esquivar-se de pressupostos comuns e amplamente partilhados na França e na Alemanha (KUHN, 2003). Inspirado na filosofia continental romântica, tipificada na aproximação com o componente linguístico e comunitário em torno do qual confeccionou o seu livro “Estrutura das Revoluções Científicas” terminou por negligenciar a tradição crítica que faz a educação do cientista natural ser tão diferente.

É evidente que, desde cedo, o encorajamento e o exercício da crítica esteve ligado à rejeição da ideia de certeza. Foi a maior contribuição de Sócrates a ciência e a filosofia. Na educação, sua contribuição não podia ser menor. A bem dizer, a missão de seu ensino consistia em ajudar as pessoas a saberem que nada sabem com certeza (MORRISON, 2016). O não-saber socrático está intrinsecamente associado a falibilidade do conhecimento humano. Ou seja, o conhecimento humano sempre comporta o risco de erro. Evidentemente, convém enfrentá-lo mediante a dúvida sistemática e a sujeição de todas as ideias ao exame crítico rigoroso. O que inclui o bom uso da lógica e da experimentação na detecção do erro. Nas ciências naturais, a finalidade óbvia do ensino é contrária a tão difundida nas ciências sociais. Trata-se, portanto de desviá-lo do paroquialismo e de procurar desenvolver o ceticismo e o pensamento crítico. Essa diferença é verdadeira e bem explicitada por Chomsky (1977, p. 29):

Para tornar as coisas ainda mais concretas, darei um exemplo pessoal. No meu trabalho científico, toquei numa grande variedade de campos diferentes. Trabalhei muito em linguística matemática, sem ter ‘referências’ intelectuais à matemática: sou um completo autodidata na matéria. Mas muitas vezes fui convidado por universidades para falar de linguística matemática em seminários de matemática. Em Harvard, por exemplo, nunca ninguém perguntou se eu tinha referências intelectuais apropriadas para falar de tais assuntos: os matemáticos dão pouca importância a isso,

o que eles querem saber é o que tenho para dizer. Depois da conferência, ninguém veio me perguntar se eu tinha um doutoramento em matemática, ou se eu tinha seguido cursos de antropologia. Isto nem sequer lhes passava pela cabeça. Eles queriam saber se eu estava certo ou errado, se o assunto era ou não interessante, se havia uma maneira de apresentá-lo melhor – a discussão era sobre o assunto, e não sobre diplomas. Em compensação... Para falar da realidade social são necessários certificados: não se preocupam com o que você diz.

Em outros termos, há separação entre a educação científica nas ciências naturais e as ciências sociais traz a tona o velho debate sobre os seres humanos serem produtos da natureza ou da cultura. Seria o homem totalmente moldado pela natureza humana biológica ou, ao contrário, resultado da socialização ou da cultura? O argumento geral da psicologia acadêmica depois da Revolução Cognitiva obteve crescentes evidências da neurociência de a humanidade estar dentro da natureza. O cérebro humano é produto da evolução. O aspecto da herança inata e da adquirida se esclarece por essa perspectiva biológica. Porém, diferente das outras espécies, ao mesmo tempo, todos os cérebros humanos são capazes de produzir e de aprender qualquer cultura. Ao passo que nenhuma outra conseguiu projetar algo semelhante. A espécie humana é diferente das demais. Peculiarmente, graças à nova configuração da mente, por volta de sessenta mil anos atrás, deu-se o grande salto para frente: o *big bang* cultural (MITHEN, 2002). Assim, já na pré-história, a mente humana aumentou sobremaneira o conhecimento extra-somático (SAGAN, 1987). Daí em diante, a cultura não cessou de crescer em escala mundial. Antes disso, o avanço da cultura nunca tinha sido tão notável (MAYR, 2008).

Desde a criação da pós-graduação e do bacharelado, a exclusividade que o curso de licenciatura outrora desfrutava, ficou muito menor. Assim, no interior do curso de licenciatura de Educação Física, desde a década de 1980, duas abordagens opostas, uma com ênfase na sociedade ou na cultura e outra vinculada à saúde, conflitam entre si. Em particular, a abordagem sociocultural tornou-se hegemônica. Um sinal da reação a tradição esportiva da Educação Física Escolar brasileira. Com o interesse crescente dos doutores desse período específico pelo pensamento educacional e particularmente identificados com o marxismo, houve um deslocamento na formação do professor. As disciplinas ligadas às ciências sociais tomaram conta do mundo acadêmico da licenciatura, como sugere a popularização do movimento renovador.

No pequeno livro “Educação física progressista”, publicado pela primeira vez em 1988, o autor, Paulo Ghiraldelli Junior faz referência a adoção das novas ideias sociológicas durante o período inicial da implantação do movimento renovador. Conseqüentemente, se tornou cada vez mais difícil falar a respeito da promoção da saúde nos

cursos de licenciatura. Sem saberem que a proposta original do movimento em prol da promoção da saúde é regida pelo mesmo referencial teórico de esquerda e em perpétuo crescimento na educação superior brasileira.

No mundo da língua inglesa ocorre um contraste significativo. Especialmente entre os doutores descendentes da primeira geração e que estudaram fora do Brasil. Enquanto os que assumiram a tradição romântica alemã manifestam interesse pela sociedade e a cultura, a norte-americana, acima de tudo, dirige o foco para a contribuição das ciências naturais. Ao fim e ao cabo, os líderes carismáticos da licenciatura têm atraído algumas gerações de seguidores que resistem a qualquer tentativa séria de por em prática a abordagem da promoção da saúde. O preço dessa resistência é a omissão de boa parcela das estimulantes investigações sobre os benefícios da atividade física para a saúde na formação do licenciado em educação física.

Ora, à maneira sugerida anteriormente, na base da perspectiva da promoção da saúde, há uma extensa relação com as ciências sociais. Na verdade, conforme foi pressuposto no item 2.4, o marco fundador da promoção da saúde reside no questionamento da assistência médica a saúde de cunho tipicamente curativo e sem qualquer menção ao pensamento social, ocorrido no Canadá, a partir da década de 1970. Antes do mais, tal lacuna na preocupação dos médicos abriu espaço para a crítica e ênfase nos aspectos sociais da saúde. Buscou-se assim, uma aproximação entre a saúde e a sociedade (CZERESNIA, 2009). Aí está a importância do interesse na política, dado o confronto explícito com o grupo de médicos mais “conservadores”. Indo mais além, pelo simples fato de se viver em sociedade, o elemento político colocar-se-ia no centro dos compromissos do homem. Para se distanciar desse extremo, de reverência pouco lúcida dos médicos para com o conservadorismo político, foi viabilizado uma alternativa mais “progressista”. Portanto, nesse curto espaço de tempo, os profissionais da saúde inspirados no pensamento progressista da saúde e os da Educação Física Escolar, desenvolveram um ideal comum. Ambos os grupos, tanto da promoção da saúde quanto da educação física escolar almejam as mesmas coisas, o ideal de renovação do campo. Basicamente, transformar as práticas de origem “biomédica” na saúde pública e na escola. Mais especificamente, a designação de progressistas visa marcar devidamente as fronteiras entre o pensamento biológico e o social.

De qualquer maneira, vale a pena dizer que tudo isso deveria parecer evidente por conta das implicações que os dois primas têm na atuação profissional do professor de Educação Física. Só que até agora, nada foi dito de semelhante. As consequências do conflito entre as duas culturas acadêmicas que divide a Educação Física

Escolar parece ter escapado a atenção dos estudiosos associados a primeira geração e de épocas bem recentes e cujas contribuições importantes derivam do campo das ciências naturais. Entretanto, é bom ter em mente o quanto essas pressuposições geralmente aceitas entre os acadêmicos da sociocultural obstaculizam o acesso ao conhecimento proveniente da pós-graduação daqueles conectados com a alternativa oposta.

E mais, embora a proposta da promoção da saúde no campo da saúde pública considere a educação como um ponto estratégico, na Educação Física Escolar, figuram em um plano secundário. Assim, de forma desafortunada, a proximidade que a promoção da saúde e a educação têm entre si no campo da saúde pública não é acompanhada do mesmo interesse na Educação Física Escolar, ainda entregue ao movimento renovador. Passam-se os anos e a formação dos professores continua a descartar o potencial que tem o marco teórico da promoção da saúde para a Educação Física Escolar. É claro, desde que inclua o lado do indivíduo e não o subordine as “forças sociais”.

O caso é que a promoção da saúde não é ainda uma prioridade na licenciatura em Educação Física e nem como conteúdo central do ensino fundamental e médio. E o maior obstáculo no impedimento dessa “óbvia” prioridade é a não percepção dos impasses que acompanha o movimento renovador desde suas origens. No esforço de criar uma nova Educação Física Escolar em contraposição a velha, a tentação marxista conduziu os autores do movimento renovador ao engajamento político e as feições mais caricatas das ciências sociais. A crítica aos pressupostos propriamente filosóficos do positivismo entre os autores do movimento renovador tem em comum as constantes controvérsias que avassalam as ciências sociais. O consenso mínimo necessário ao avanço do conhecimento científico inexistente entre as paróquias. O que conduziu a Educação Física Escolar a um tipo de “sociologização” dos conteúdos da ciência. O chamado “programa forte” da sociologia da ciência ilustra muito bem a visão que passou a existir nas disciplinas acadêmicas orientadas para o pensamento político de esquerda.

Em parte pelo ambiente político brasileiro que passa a existir no Brasil a partir do final dos anos 70, a academia brasileira começa a absorver uma teorização sociológica de inspiração franco-germânica. A grande circulação dessa teorização sociológica ingressou no sistema universitário que simpatizava com os dogmas do socialismo. O campo da educação brasileira da década de 1980 viu estabelecer uma produção teórica exclusivamente dedicada aos condicionantes sociais.

Levada ao extremo, essa produção teórica acabou por renunciar ao debate intelectual que respeita a base empírica das ciências naturais e sociais. Conclusão, em nome

dos condicionantes sociais, desapareceu por completo a diferença entre a especulação sem controle e a realidade dos “fatos científicos” (SEARLE, 1997). Nessa perspectiva, a realidade é construída pelos grupos sociais. Para tais autores, a linguagem humana perde a capacidade de representar, mais ou menos fielmente, o mundo. De modo que a linguagem deixa de fornecer quaisquer descrições sobre o mundo, seja ele o das partículas físicas, dos organismos vivos, da consciência ou das instituições sociais. Ou seja, os autores da abordagem sociocontrutivista alinham-se com a guinada linguística que logrou se desenvolver em uma parte da filosofia.

O papel das áreas do cérebro organizadas em torno dos dados fornecidos pelo órgão sensorial no contato com o mundo externo (ou do interior do corpo) é colado a reboque da sociedade. Porém, como a biologia e a psicologia evolutiva mostram, a natureza humana não resulta simplesmente da realidade construída socialmente. Por ignorarem a influência biológica da natureza humana, tendem a considerar unicamente a importância do contexto social. Tendo em vista as origens biológicas da humanidade, Dobzhanky reconheceu a realização intelectual de Darwin ao insistir que “Nada tem sentido em biologia exceto sob o prisma da evolução” (AYALA, 1998). Os autores socioconstrutivistas perderam de vista que a natureza humana é impossível de se entender se não se começar pela biologia. Motivo de Piaget considerar o funcionamento da mente humana em associação com os pólos biológicos e sociológicos. Em se tratando dos processos cognitivos, de acordo com Piaget (1979, p.71) “um fenômeno é sempre biológico em suas raízes e social no seu final. Mas, não devemos esquecer, também, que no meio ele é mental”.

A guinada linguística significou uma espécie de repúdio a investigação científica que “fala” do mundo objetivo ou da realidade independente que a linguagem representa. Com isso, a existência da realidade independente foi colocada em causa. Estes exageros geraram na década de 1990 a denominada “guerra da ciência” (ÁVILA, 2013). O problema central dessa guerra foi o da diferença básica entre a investigação nas ciências naturais e sociais.

No mundo da fala inglesa, o avanço anticientífico dos autores socioconstrutivistas foi explorado em 1996 por Sokal que publicou na eminente revista americana dedicada aos chamados estudos culturais “Social Text” uma coleção de bobagens logo esclarecidas por ele como um “embuste” (GARDNER, 1999). De forma surpreendente o embuste não foi notado pelo corpo editorial da revista. O que deu origem ao caso Sokal. A denúncia dos patentes absurdos intelectuais dos mais exemplares autores socioconstrutivistas feitas por Sokal correu o mundo (GRAIEB, 1998). Depois disso, muitos acadêmicos

embasados no relativismo dos socionstrutivistas ou pós-modernistas abdicaram do emprego continuado de seu jargão.

2.9 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90 E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Hoje, muitos não dão importância a invasão da moda pós-modernista no universo acadêmico. Mas, a contradição do pensamento pós-modernista iludiu um grande número de alunos do ensino superior e da pós-graduação com pouca tolerância ao rigor das ciências naturais (VOGT, 2006). Êxito menor foi conseguido entre os professores da educação básica por chamar aos poucos a atenção. Herdeiros “remotos” do marxismo, os pós-modernistas rejeitam a possibilidade da objetividade científica (GELLNER, s.d.). Nesse caso, sob a bandeira do relativismo atribuem mérito unicamente a perspectiva hermenêutica. Segundo os pós-modernistas, tem apenas valor a interpretação ou os significados partilhados coletivamente. Nesse contexto, o psicólogo Howard Gardner (1999, p.62) afirmou que “não se pode assumir uma posição que enfatiza a relatividade de todo conhecimento e, no entanto, ao mesmo tempo, reivindicar o direito de ser ouvido e levado a sério”.

Relacionado a virada linguística foi formulado a teorização de base sociológica e extensamente explorada por Michel Foucault da análise do discurso. Para resumir esse ponto, Foucault encoraja a ver no estudo da linguagem o predomínio das relações de poder sobre a vida social. No final das contas, qualquer sistema social vigente, democrático ou não, na sua análise, se estruturaria em torno da dominação ou da vontade de poder. Tudo se reduziria a opressão de uma classe ou grupo sobre outro. A questão da criação de uma sociedade melhor através do recurso a crítica das injustiças sociais nem sequer é colocada. A ênfase recai na no conflito e na luta social. Há pouca consideração pela crítica intersubjetiva e a função da política no mundo livre e democrático. Sem dúvida, o relativismo também invadiu virtualmente tanto a ciências da educação como a educação física escolar. O conhecimento produzido na pós-graduação da época atesta que não se trata mais de levar em conta a realidade específica da “educação física”, seu campo, objeto ou problema a que se dedicar conhecer, mas o discurso do atores associados a ela. A ciência seria um discurso sem sujeito conhecedor, dado estar assimilado nos significados comunicados dentro de uma coletividade.

Na última década do século XX, a partir de movimento renovador, a explicação dos fenômenos sociais passou a integrar uma novidade: a da cultura. Aplicado a

educação física escolar, a linguagem usada no discurso exigiria uma abordagem antropológica. E o fato de o ser humano viver em um universo cultural, tornaria as ciências sociais distintas das ciências naturais. Excomungada a biologia da Educação Física Escolar começou a emergir uma posição sociológica que via pouco propósito em separá-la da cultura. Por essas razões, se torna consagrado na Educação Física Escolar o uso da expressão “sociocultural”.

Confirmada a importância da cultura ou da vida social para os seres humanos, as explicações biológicas perdem impacto. A questão central é que a biologia não é mais importante para a educação física escolar sociocultural. O pressuposto básico é o haver uma separação entre os estudiosos da educação física escolar. De um lado estaria o grupo dedicado a incorporar o conhecimento da biologia e o outro da “cultorologia”. O ponto essencial é que na educação física escolar brasileira se desenvolveram “duas culturas” estanques e desta forma, depois de algum tempo, passou a lançá-la em um verdadeiro cisma.

2.10 O DUALISMO ENTRE ESTRUTURA SOCIAL E AÇÃO INDIVIDUAL

Nesta história recente da Educação Física Escolar, em resultado da queda do Muro de Berlim, o marxismo transmitido pelo professor Saviani foi perdendo reputação. O consenso que antes existia no “coletivo de autores” acabou ficando para trás. As diferenças inicialmente tímidas ganharam força e o grupo do movimento renovador, até então, um tanto homogêneo nas posições teóricas, viu-se dividido. Essa divisão pouco chegou às escolas. O sociologismo que marcou a Educação Física Escolar na década de 1980 apenas se diversificou nas mais variadas vertentes. Todas elas, intrinsecamente ligadas ao marxismo. A longa história de vínculo com a esquerda política manteve-se firme. A expressão mais acabada desse momento de afirmação das novas vertentes são as novas lideranças teóricas da sociologia, que aparecem na fundamentação de trabalhos do diferentes representantes do movimento renovador, como Jürgen Habermas, Pierre Bordieu, Michel Foucault e Zygmunt Bauman, entre outros. Apesar de parecerem distintas, além da inevitável mescla marxista bem manifesta na conhecida crítica social, as suas contribuições são norteadas pela noção de estrutura social. A ênfase recai menos nas ações do indivíduo ou nas escolhas atribuídas propriamente a ele e mais na influência da sociedade (BAUMAN; MAY, 2010). As tentativas feitas por tais teóricos no sentido de integrar o nível da ação individual ao nível dos sistemas sociais falharam. Em grande parte porque a explicação dos componentes mentais do ator social é bastante simplificada. De fato, muitos sociólogos julgam saber mais do que os

psicólogos quanto a capacidade do “agente” individual de fazer escolhas e de agir.

Não constitui uma surpresa, o dualismo entre estrutura social e ação individual e que tradicionalmente aparece na literatura especializada da sociologia e da sociologia da educação sequer provoca qualquer esboço de reflexão nas diferentes tendências no movimento renovador da educação física escolar. A vida mental de uma pessoa é vista nos termos de algo determinado socialmente (HAECHELT, 2008).

Por ora, também é importante assinalar a distinção do corpo-mente feita entre um grande número de psicólogos, é até certo ponto arbitrariamente descuidada. Na medida em que são adotadas as ideias sociológicas e antropológicas, nada resta dos processos biológicos do corpo físico. O movimento renovador confunde assim, não somente a mente da pessoa com seu corpo, mas com a cultura “observada” à sua volta. Certamente, houve uma continuidade entre as tendências sociológicas que vinham se consolidando no campo da educação e o espaço conquistado, desta feita, principalmente no movimento renovador da Educação Física Escolar.

Durante esse período de redemocratização do país (iniciado na década de 1970), da confecção da nova Constituição de 1988 e da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) houve um intenso debate político. É claro que, neste caso, as forças políticas conservadoras e progressistas (em especial, o pólo aglutinado em torno do pensamento marxista) balizaram as reformulações da LDBEN atualmente em curso. Os herdeiros das forças políticas progressistas, dado o interesse acentuado pelas questões educacionais, na Educação Física Escolar, foi o movimento renovador.

A melhor organização no âmbito das reformas educacionais permitiu que a atuação do grupo renovador introduzisse o ideário sociocultural de forma tão potente que abalou a identidade da educação física escolar. Em virtude da incorporação desse ideário sociocultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas propostas de formação de professor via redes estaduais e municipais de ensino as “práticas corporais” transformaram-se em “práticas culturais”. Por isso, a ênfase do conteúdo da Educação Física Escolar mudou do tradicional “corpo físico” para o “corpo como representação”. Daí a justificativa para a inserção da educação física escolar na área da linguagem ou da linguagem corporal nos PCNs e no novo Plano Nacional da Educação (PNE).

Isto sugere que no novo currículo da Educação Física Escolar não foi feita a clara diferenciação entre os conteúdos “conceituais” e os conteúdos procedimentais. Na visão vigente, a prioridade é dada ao comportamento humano codificado em palavras. Como

resultado, a educação física escolar passou do “saber fazer” para o “saber” típico das disciplinas ou matérias tradicionais da escola. Tudo foi feito com a intenção de afastar a educação física escolar do “grupo da área médica” ou “biológica” ou ainda, das ciências naturais. O efeito perverso dessa intenção aparece em grande parte na dificuldade dos professores em tornar os alunos bons nos aspectos práticos do esporte e da atividade física. Aliás, a maioria dos professores da Educação Física Escolar sequer notou a inversão que ocorreu no conteúdo que o estudante deve aprender. Indevidamente, criou-se uma confusão permanente entre os professores e até na comunidade acadêmica da Educação Física Escolar.

A bem dizer, a própria psicologia destaca a diferença entre o “saber que” e o “saber como”. Naturalmente, o conhecimento declarativo é justamente “saber que” uma coisa ou fato específico é como é. O “saber como” é mais precisamente conhecimento processual ou procedimental. Assim sendo, diz respeito ao fazer alguma coisa (Posner, 1980). Muitas vezes, esse conhecimento é chamado de habilidade motora. Pela importância ou grande potencialidade atribuída a tal conhecimento, aparece entre as opções de conteúdo a ser ensinado nas escolas. Portanto, é o conteúdo que tem dominado a educação física escolar. O conteúdo, nesses termos, é entendido como tudo o que o aluno tem de aprender para alcançar os objetivos educacionais previamente estabelecidos. Ou, melhor dito, de um conteúdo voltado a aprendizagem motora. As investigações indicam que a aprendizagem motora é de forma notável constituída de fases distintas, a começar pela cognitiva. Depois desta, com o constante aperfeiçoamento, há menor ênfase no aspecto cognitivo é mais no nível do desempenho automático.

Ora, à luz do exposto, vê-se claramente que o rumo imprimido a educação física escolar no país pelo movimento renovador decorre, sem dúvida alguma, a mobilização dos mais diversos grupos sociais envolvidos com o fim do regime militar. A imprensa, comunidade acadêmica e tantas outras associações profissionais, a essa altura, pleitearam mudanças importantes na política. A mobilização foi grande e precedeu a promulgação da nova Constituição Federal de 1988. Paralelamente às reformas políticas que ganhavam ímpeto nesses anos, deram-se os debates e a aprovação da mais recente LDBEN.

Nos Estados das regiões sudeste e sul, acadêmicos escorados no movimento renovador aproveitaram-se do novo cenário político para incorporarem no corpo das medidas tomadas pelas secretarias estaduais e municipais a proposta que reputaram importante. A retórica oficial de que os professores foram convidados a participarem ativamente do encaminhamento das políticas conduzidas pelos governos estaduais e municipais escondia a imposição das decisões de cima para baixo. Schön (1992) é justamente contra as reformas em

que ninguém – exceto as autoridades centrais da administração – são consideradas qualificadas para emitirem opiniões ou tomarem decisões. Em detrimento do papel dos professores, o elemento chave e permanente das mudanças é, nesse sentido, os únicos levados a sério, é o do círculo dos burocratas ou de funcionários das instâncias superiores. O que os professores pensam é, primeiro que tudo, subestimado. Tipicamente, aconteceu do processo, por estar sujeito as políticas centralistas da administração estadual, ser de novo conduzido de “cima para baixo”. Assim, sem quase nenhuma resistência, foi imposto a educação física escolar uma direção contrária ao interesse da maioria. Intelectuais e acadêmicos de esquerda, em relação ao Estado, são agora atores políticos ativos (BARCELLOS, 2016). Governos favoráveis aos partidos políticos de esquerda, às associações sindicais e aos movimentos sociais extraíram desses novos ideólogos da educação as ideias sociológicas que passaram a dar sustentação às respostas aos problemas do Brasil. A esquerda inaugurava uma nova tendência educacional em um momento decisivo na história do Brasil. Nas palavras de Saviani (2008, p.2008):

Em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo; São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; Rio de Janeiro, com os CIEPs, apesar do seu caráter controverso; e mesmo Santa Catarina, onde a oposição conquistou o governo do Estado, mas realizou um Congresso Estadual de Educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.

Tal como ocorreu em outras situações, inclusive durante o período de vigência do regime militar, os professores do ensino inferior não puderam falar. O professor do ensino superior falou novamente em seu lugar. Tendência bastante comum no passado e ainda presente nos dias atuais. O professor universitário não está disposto a abrir mão do seu poder de influência sobre o professor da educação básica (SACRISTÁN, 2002). Existe, pois, uma grande diferença entre o que se fala e o que se faz. Era o momento em que eram divulgadas e repetidas as palavras grandiloquentes do verdadeiro papel da Educação Física Escolar. O fato é que o aparelho burocrático desses Estados foi invadido por uma literatura de cunho sociológico e marcadamente vinculado a autores cujo pensamento político era da esquerda radical. Pelo seu caráter nuclear, na organização do ensino fundamental, o currículo da disciplina de Educação Física foi explicitamente reformulado.

O ardor assumido na defesa de qualquer uma das vertentes marxistas, fosse

ela ortodoxa ou alguma forma mais heterodoxa, implicou em uma hostilidade pessoal contra as vozes discordantes. Praticamente, não é por outra razão que o ataque ao acervo de conhecimento sobre os benefícios da atividade física para a saúde já colocado à disposição no país foi tão intenso e merece algum comentário. É quando se dá entrada no Brasil a “ciência da atividade física” ou do “exercício físico” (MALINA; BOUCHARD; BAR-OR, 2009). O entendimento teórico dos benefícios da atividade física para a saúde expandia-se pelo mundo, inclusive na pós-graduação do país (NAHAS; GARCIA, 2010).

Isso porque após o retorno de vários professores pós-graduados do exterior, os cursos de mestrado e doutorado aumentaram no Brasil. Concomitantemente, já em meados da década de 1990, a literatura em atividade física começou a dar um salto vertiginoso. Grande parte, é claro, fruto da produção bastante volumosa dos cursos de pós-graduação operada “fora” do curso de Educação Física Escolar. Contudo, de nada valeu o crescente fluxo de investigações, dado que nunca foi alvo de uma verdadeira compreensão do seu real valor e significado para a Educação Física Escolar. Haja vista o imediato atrelamento do conhecimento científico relacionado a atividade física e saúde com a formação profissional do bacharel em Educação Física. Em função do conhecimento científico aí elaborado, a separação entre as duas categorias profissionais acabou sendo oficialmente consolidada.

2.11 O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

No âmbito das reformas educacionais dos anos 90, um passo importante foi dado com a aprovação da LDBEN de 1996 por fixar em lei as recentes reflexões sobre a formação de professores (VEIGA; AMARAL, 2002). Ora, a busca da compreensão do estabelecimento oficial das Diretrizes Curriculares para a formação de professores e que por conta do seu teor, permite diferenciar o diploma de licenciado do de bacharel, implica em colocar em breve retrospectiva histórica o problema da formação do professor no Brasil.

De modo especial, a disseminação da educação escolar elementar no Brasil Colônia ocorreu graças ao ardente zelo apostólico dos jesuítas. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, trazidos de Portugal sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega. Através da educação religiosa, por mais de dois séculos, a hegemônica Companhia de Jesus contribuiu para a consolidação da herança cultural ibérica. Em meados do século XVIII, as reformas introduzidas pelo Marquês de Pombal, com vista à modernização de Portugal, resultaram na expulsão dos jesuítas, inclusive das Colônias. De 1759, data do banimento da Companhia de Jesus do Brasil, até a chegada da corte portuguesa, houve o

desmoronamento de todo aparelho educacional previamente existente.

A partir de 1808, a presença da corte portuguesa no Brasil cria a necessidade de profissionais imprescindíveis ao funcionamento da máquina burocrática do Estado. Cursos superiores de medicina no Rio de Janeiro e Bahia, direito em São Paulo e Olinda, Pernambuco, e engenharia no Rio de Janeiro, encontram-se entre os primeiros a terem presença nos primórdios desse acanhado ensino superior. Inspirados no padrão francês das universidades napoleônicas, os cursos superiores instalados no Brasil estavam voltado à formação profissional. Tradicionalmente, o professor das faculdades e universidades eram profissionais liberais convidados. O ingresso na carreira de professor dependia apenas do domínio de determinado assunto e não necessariamente do conhecimento próprio da atividade de ensino. A formação para a carreira de professor é por isso mesmo, obtida de maneira fortuita. O conhecimento da matéria ensinada constituía a única exigência feita.

Sem dúvida, durante a vigência do Império e da Primeira República, o quadro então delineado permaneceu sem alterações substantivas. Devido a forte herança do passado, somente com o Manifesto da Educação dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tratou-se da formação do professores seriamente. Em larga medida, buscou-se viabilizar um projeto de educação nacional. A despeito das reformas do sistema educacional brasileiro, o período entre 1930 e 1961 é marcado pela predominância do denominado esquema “3 mais 1”.

É importante destacar que nesse momento, a educação brasileira sofreu grandes mudanças. Em 1931, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, ficou prevista a criação de uma Faculdade de Educação, Ciência e Letras para a formação do professor. Após um longo período de tempo, a formação do professor se faz ver em nível superior. O funcionamento efetivo data de 1934, que sob a égide de Fernando de Azevedo, são tomadas as medidas prevendo a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Adotada como modelo padrão para todas as outras congêneres faculdades de filosofia, ciências e letras do país, terminou por consagrar as duas modalidades de curso: o bacharelado e a licenciatura. Ao final de três anos de curso, o aluno receberia o diploma de bacharel. O diploma de licenciado era facultado a matrícula no curso de Didática, feito depois dos anos dedicados a curso de bacharel e com a duração prevista de um ano. Daí o esquema conhecido como “3 mais 1”. Em 1961 é aprovada a primeira LDB do Brasil. Pela nova legislação, é extinto definitivamente o esquema “3 mais 1” da formação do professor do ensino secundário. A preparação dos professores para o ensino primário derivava da Escola Normal.

Parece haver um grande consenso em relação à formação de professor no Brasil de que as iniciativas introduzidas acabaram levando à configuração de dois modelos: dos professores da educação básica e realizado por meio dos cursos de licenciatura e dos professores do ensino superior, cujo preparo é feito geralmente nos cursos de mestrado e de doutorado. De modo geral, porém, o mestrado e o doutorado, quanto a esse aspecto, do preparo para o ensino, resultou no aprofundamento do conhecimento das áreas específicas de atuação. Por outro lado, em se tratando dos cursos de licenciatura, aparece como um acréscimo à preocupação profissional vinculada à função bem definida do mercado de trabalho. A preocupação com a formação de professores habilitados para ensinar nas séries de nível secundário era realizada apenas no final do curso de bacharel. Em suma, até esse período, o modelo predominante dos cursos de licenciatura era o da formação complementar ao bacharelado. A partir, porém, do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, em 1962, o esquema “3 mais 1” foi extinto. Em tal contexto, o curso de licenciatura que foi implementado passou a ter a mesma duração do bacharelado. De outra parte, a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, por não cumprir com os objetivos prometidos, entre eles, o de formar adequadamente os professores, também entrou em falência.

Isso posto, nesses anos, os aspectos relativos a formação do professor para o ensino superior foram objeto de intensos embates. As transformações ocorridas no país desde a era Vargas alteraram as aspirações de grupos de professores da universidade que viam na formação científica um requisito essencial. Os currículos simplesmente visavam mais a formação dos especialistas ou bacharéis do que de cientistas. Por isso mesmo, na década de 1960, em resultado das pressões contra a universidade, a criação da pós-graduação vinculou a formação de professor ao conhecimento científico. Nessas condições, a carreira do professor universitário se tornou atrelada a obtenção de títulos oriundos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O que conduziu a expressão da “indissociabilidade” entre o ensino e a pesquisa. Deste último aspecto emergiu, na maioria das vezes, na concretização de uma desarmonia na ideia de formação dado a falta de compreensão do que ambas as atividades apresentam de superposição.

Como ficou pouco esclarecido o ponto em interconexão, o papel da pesquisa no ensino só apareceu nos trabalhos publicados recentes, e que deram acolhida a proposta do “professor reflexivo” de Donald Schön. Na maioria das universidades, a natureza científica própria do ensino conflitava com o baixo status da profissão devido a coexistência com o seu caráter “artístico”. “Dar aula” configurava uma atividade profissional menor. Maior prestígio era outorgado ao pesquisador de uma área de conhecimento correspondente a disciplina

lecionada pelo mesmo.

É preciso reconhecer que a necessidade de se desenvolver pesquisa sobre o ensino e a educação em suas múltiplas manifestações esteve restrita até pouco tempo atrás, à psicologia educacional e à sociologia da educação. No caso especificamente do Brasil, historicamente, a atividade de ensino como campo de conhecimento, esteve as cargo dos didáticos e o campo mais amplo ou globalizante da Educação sob a tutela dos pedagogos (GHIRALDELLI, 1995). No tocante a produção de conhecimento no campo da Educação, desde o momento inicial, tanto os didáticos como os pedagogos não tinham um corpo teórico próprio. Se no interior do curso ou disciplina de didática ou no curso de pedagogia faltava um espírito propriamente científico em face da carência de investigação, a psicologia educacional e a sociologia da educação lhes asseguravam os conhecimentos fundamentais. Como anotou Ghiraldelli,

Paidagogia designava, na Grécia antiga, o o acompanhamento e a vigilância do jovem. O *paidagogo* (o condutor de criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a *didascaléia*, onde recebiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo...

Entre o final do século XIX e o início do XX, Durkheim se empenha em conceituar 'pedagogia', 'educação' e 'ciências da educação'. A educação é definida como fato social pelo qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica. A pedagogia, por sua vez, é vista não propriamente como teoria da educação vigente, mas como literatura de contestação em educação em vigor e, portanto, afeita ao pensamento utópico. Contrariamente, teorias da educação real e vigente deveriam seguir as ciências da educação. Essas seriam compostas, principalmente, pela sociologia e pela psicologia. À primeira, Durkheim incumba de substituir a filosofia na tarefa de propor fins para a educação; à segunda caberia o trabalho de fornecer os meios e instrumentos para a didática (GHIRALDELLI, 1996, p. 9-10).

Na verdade, a investigação científica no campo da Educação brasileira começou no final da década de 1940 e adquiriu maior expressão, sobretudo, nos anos 50 (GARCIA, 1994). Eram doutorados oferecidos na Faculdade de Filosofia ou em áreas correlatas, como, por exemplo, da Psicologia Educacional. A outra opção, frente as condições mínimas existentes na época, dado a não configuração de cursos de pós-graduação no campo da Educação, consistia na realização de estudos no exterior.

Vê-se assim que a investigação direcionada a busca de soluções para os problemas do ensino teve uma manifestação tardia no Brasil. No final, o corpo teórico provinha da incorporação das contribuições dos mais renomados cientistas internacionais. Os manuais de psicologia educacional traduzidos, no âmbito da formação de professor, foram muito influentes. Mesmo porque, o processo ensino-aprendizagem, do qual se ocupa a

psicologia educacional detém certa centralidade na formação profissional do professor. Para Juracy C. Marques:

A Educação e a Psicologia têm tradicionalmente mantido uma íntima conexão, esta servindo de apoio e de embasamento àquela, permitindo, ao mesmo tempo, que os psicólogos façam de ampla área da Educação o campo preferido das aplicações de suas ideias e concepções sobre o homem, a personalidade e seus modos de crescimento e desenvolvimento... a ponto de muitos e talvez os mais proeminentes educadores contemporâneos serem psicólogos: Skinner, Bruner, Gagné, Rogers e Blomm. O caso de Piaget é particularmente curioso; pois. Pertencendo às ciências naturais por formação, hoje, depois de ter-se tornado famoso por suas teorias e pesquisa, tanto a Psicologia como a Educação consideram-no como seu legítimo representante (MARQUES, 1980, p.39-40).

Paralelamente a apropriação das principais vertentes teóricas do pensamento educacional nos cursos de licenciatura significou uma continuação das ideias senso comum em relação a como se ensina e aprende o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Em outras palavras, durante o período em que foi aluno na universidade, a sua formação careceu de uma adequada fundamentação teórica. Convém atentar que a falta de uma verdadeira associação entre pesquisa e ensino figura entre as outras razões da má qualidade da formação inicial do professor. Sem lançar mão da investigação científica, o professor termina por basear a sua prática em preceitos derivados do senso comum. Por isso, é tão familiar a pouca sofisticação dos professores no tocante a atividade de ensino realizada em sala. Todavia, tem havido desde a década de 1980 em quase todo o mundo, reformas educacionais em que o elemento fulcral o modelo de formação do professor como pesquisador. Consoante com isso, Júlio E. D. Pereira e Kenneth M. Zeichner escrevem:

A pesquisa na formação e no trabalho docente tem sido o tema central da maior parte das atuais reformas educacionais em todo o mundo. Esse eixo tem sido defendido tanto por reformas educacionais progressistas como por projetos conservadores de ensino (PEREIRA; ZEICHNER, 2002).

Além do mais, é conveniente observar o distanciamento do conhecimento acumulado na academia e as práticas de sala de aula. Aspecto firmado há bastante tempo e aceito de forma recorrente até os dias de hoje. Ainda mais se for retomada a afirmação de Zeichner (1998, p. 207) de que “hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para as suas vidas na escola”. E qual seria a razão? Usualmente, os professores engajados no trabalho acadêmico adquiriram apenas algumas tinturas de conhecimento científico (ZIMAN, 1981). Talvez, por isso, exista tão pouca autocrítica nesse meio intelectual. Também é importante frisar que no Brasil, há muito tempo,

nas disciplinas das humanidades e das ciências sociais reinam dogmas identificados o pensamento político de esquerda. Em função do que estejam mais para fabricantes de ideologia do que guias no caminho da verdade.

Além dos aspectos acima, naquela época, entre os problemas apresentados pelas universidades havia um reduzido número de alunos matriculados. No grande número de excedente, começou a generalizar-se, em virtude disso, na opinião pública, a necessidade imperativa do governo brasileiro promover amplas reformas nas universidades. Apesar do clima de repressão, criado após o golpe de 1964, as universidades se multiplicaram. Contudo, contrariamente ao esperado, com a expansão do ensino superior, especialmente das universidades públicas, após a reforma de 1968, o quadro dos que pretendiam lecionar foi preenchido nos anos subsequentes sem a devida capacitação. O processo de formação de professor que já era ruim se deteriorou ainda mais.

Na medida em que as universidades, a partir dos acordos mantidos entre o governo brasileiro e o dos Estados Unidos, passou a estar ligada ao desenvolvimento econômico, esperou-se uma aproximação maior com a iniciativa privada. Para tanto, a pesquisa científica foi colocada no centro da reforma. Por conseguinte, a chamada Reforma Universitária associada ao governo militar, levou não apenas a uma expansão das matrículas e do estreitamento dos laços da universidade com a nova política industrial, mas também do crescimento da pós-graduação.

Depois, com o avanço da redemocratização do país, já na década de 1980 que as questões políticas voltaram a assumir primazia, o estímulo a pesquisa terminou relegada a segundo plano. Visto constituir uma pequena comunidade, o professor universitário dedicado a pesquisa se interessa mais pelos problemas das condições adequadas a carreira de pós-graduado. Em grande parte, a estrutura universitária impõe barreiras ao interesse do pesquisador cujo desempenho científico é avaliado por pares do CNPq e da Capes (SCHWARTZMAN, 1992). Por sua vez, a preocupação do professor universitário pouco dedicado aos problemas da qualidade científica, as deficiências salariais entre outros, são comparativamente considerados mais urgentes. Nos anos posteriores, com o aumento da militância de parcela expressiva de acadêmicos investidos de pressupostos políticos de esquerda ocorreu um choque com os professores mais qualificados na pesquisa. A face política do trabalho de professor, uma vez arraigada, produz certezas prejudiciais a perfeita independência de pensamento. Isso porque invocam uma postura maniqueísta, onde só os socialistas eram considerados dignos de respeito.

É indispensável levar em conta também que até bem recentemente, o Brasil

tinha uma das pirâmides educacional mais desiguais do mundo. Nos anos 90, portanto, a população anteriormente excluída da plena escolarização, graças a expansão do modesto sistema educacional brasileiro, pôde progredir no acesso. O problema de falta de escola era sério e só após muitos anos a carência foi diminuída.

Na análise de Martin Carnoy (2009, p. 43) “no início dos anos 90, cerca de um em cada três jovens brasileiros concluía o ensino fundamental”. Assim sendo, até o passado recente a educação pública brasileira deixava de fora enorme parcela de crianças e jovens da escola. Esta situação foi diagnosticada após a implantação do sistema de avaliação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Uma das políticas adotadas e amplamente difundidas foi o da expansão do acesso as escolas. A partir dessa situação, a questão da baixa qualidade do ensino das séries iniciais da educação básica tornou-se objeto de controvérsia. Não é de estranhar que a questão da qualidade tenha chamado atenção na década de 1990. Depois de passados tantos anos, o fato dos alunos se saírem mal nas provas fez sobressair o problema da aprendizagem deficiente (CASTRO, 2014). A grande maioria estaria assim, aprendendo pouco. No ensino médio o grande problema é o do abandono do aluno antes do término do curso (SCHWARTZMAN, 2005). Grande parte das maiores dificuldades relacionadas com a permanente péssima qualidade da educação oferecida passa pela questão da formação do professor.

No que se refere à formação dos professores da educação básica, é bom salientar que durante a expansão quantitativa da escolaridade básica, a busca do diploma das séries fundamental e médio acontece no setor privado. O que se sabe desses cursos do setor privado é o das vagas serem ocupadas por alunos cujo perfil, em sua grande maioria, são considerados mais fracos (SCHWARTZMAN, 2005). Além desse desempenho pior (geralmente, tendem a ser reprovados nas universidades públicas), as matrículas são alargadas até que o candidato venha a atender a quase total ausência de exigências. A razão reside no fato de que a maioria dos cursos de licenciatura funciona em instituições de ensino não universitárias e privadas. Aliás, o atual sistema especializou-se de forma substancial na oferta de cursos no período noturno (SCHWARTZMAN, 2014). Antes de prosseguir, cabe outro esclarecimento. A bem da verdade, de comum nesse processo de avanço da privatização do ensino superior é o dos mantenedores assumirem como preocupação básica o aumento da rentabilidade fácil. Há pouco tempo, Helena Sampaio (2014, p. 143) apontou que

Muitas das universidades estadunidenses, como Harvard, Stanford e Yale, assim como as universidades católicas brasileiras, são juridicamente privadas e cobram

anuidade, mas não se guiam pela lógica do lucro da mesma forma que empresas que atuam no mercado educativo, como Anhanguera ou a Kroton no Brasil.

Chega-se assim, ao grave problema do comprometimento da formação dos professores. Não há divergência entre os especialistas e acadêmicos quanto a resultado final das avaliações sobre a dificuldade de se condicionar a boa formação do professor a uma sólida base teórica. Tendo por foco esse objetivo do Plano Nacional da Educação, independentemente da formação obtida ter sido levada a cabo nas instituições de ensino superior públicas ou privadas as avaliações revelaram que os professores brasileiros estão mal preparados para o ensino. Como faz notar Simon Schwartzman (2005, p.13-14):

Outra questão, que permeia todos os níveis de ensino, é a da formação dos professores, sem os quais nada pode ser feito. Existem evidências de que muitos professores não adquirem a formação necessária para proporcionar uma educação de qualidade e enfrentar os problemas particularmente sérios que afetam as escolas públicas.

É preciso entender que a formação sólida estabelecida no Plano Nacional da Educação para os atuais cursos de licenciatura esbarram na condição péssima da camada da população que neles procuram entrar. No geral, os estudantes das licenciaturas repartem uma formação educacional precária.

Notadamente, a profissão de professor relaciona-se à escola. Portanto, tudo o que deixa de se enquadrar dentro das atividades desse profissional, passa para outra instância. Nesse sentido, as demais licenciaturas tinham concomitantemente cursos de bacharelados. E geralmente, o curso de bacharelado detém um currículo que privilegia a certa área de conhecimento bastante específica. Na estrutura universitária, a licenciatura aparece como uma continuidade do bacharelado. Ora, o curso de licenciatura em educação física foi por muito tempo organizado sem contar com uma ciência qualquer (básica ou aplicada) que lhe fornecesse sustentação. Em função disso, apesar de inserida no âmbito da universidade, carecia de perceptível curso de bacharelado. Há, pois, diferenças significativas entre o curso de licenciatura em educação física e as demais. Daí a oportunidade de discussão ou de diálogo no estabelecimento de uma proposta educacional apoiada na atividade física gerar tensão. Afinal, a tarefa básica da escola, para o movimento renovador é a de operar uma transformação radical na sociedade.

Seja de que modo for, ante o reduzido prestígio frente aos cursos de bacharelado, representou um importante valor simbólico o estabelecimento oficial de Diretrizes Curriculares para a formação de professor. É fato notório que desde meados da

década de 1980, o universo da investigação científica relacionada a formação de professor assumiu proporções inigualáveis no meio intelectual internacional. Coincidentemente, a nova LDBEN estava sendo discutida.

Nesse ínterim, chega ao Brasil uma literatura internacional altamente significativa. Autores antes ignorados penetram no universo dos cursos de licenciatura. É quando aparece no cenário brasileiro a discussão dos saberes necessários a formação do professor. Diante do descaso dos progressistas comprometidos com o pensamento político de esquerda com o “saber fazer” do professor, tomou vulto no panorama educacional a atenção ao campo concernente ao conhecimento envolvido no ato de ensinar.

2.12. LIBERAL, SIM. NEOLIBERAL, NÃO.

Um aspecto unanimemente aceitos nos anos 90 é o do mundo abrir-se para a globalização. Do ponto de vista da história como um todo, as transações comerciais e culturais da Europa inauguradas graças as explorações marítimas com o Novo Mundo do fim da Idade Média, e a integração da economia internacional na virada do século XIX para o século XX, parecem significar duas formas de globalização diferentes da contemporânea. Tal qual aquelas preexistentes nas épocas passadas, teve um impacto avassalador na ordem mundial. Isso porque houve descontinuidade na integração entre os países. A globalização não é um fato inevitável ou mesmo irreversível. Exatamente por isso, muitas das nações em desenvolvimento abandonaram a ilusão da economia planejada em favor dos mercados internacionais. O que implicou em forte pressão social por melhores condições de acesso a uma educação de qualidade.

Entre outras coisas, a globalização remete a singularidade do momento de emergência progressiva, no cenário da década de 1990, tanto da integração das sociedades dos diversos países de todos os hemisférios do globo como dos mercados internacionais (CHARLOT, 2007). A relação entre conhecimento e economia passa a impor, particularmente, no tocante ao mundo do trabalho, o fator decisivo da inovação. E esta tem por base a produção de artigos ou serviços com tino comercial. Assim, transformações culturais e econômicas ocorridas durante o período da queda do Muro de Berlim em 1999 e que levaram ao fim do sistema soviético, exigiram um novo olhar sobre a educação.

Invariavelmente, esse protagonismo da inovação no contexto da retração da guerra fria afetou o significado de conhecimento. Tanto é que aparece bastante explicitado nas reformas educacionais ao salientar o papel da competência na questão da formação

profissional. Obviamente que, para o militante de esquerda, a interpretação válida é a da subordinação completa da educação à economia. Por isso, o trabalho de autoria de Philippe Perrenoud é tão combatido entre a elite pensante brasileira de esquerda do campo da Educação. E o motivo para isso é sempre a via maniqueísta da desqualificação sumária dos opositores que não se guiaria pela luta contra o processo de dominação da elite rica. Desnecessário dizer que para o legítimo acadêmico militante de esquerda Perrenoud estaria a serviço da exploração capitalista. Ao mesmo tempo, tal desqualificação aparece muito bem alojada na prática da investigação científica. Nesta, a investigação científica é posta a serviço da política. Razão de Bernard Charlot (2010, p. 155) não se furtar a dizer:

Explico isso aos estudantes brasileiros. Muitas vezes, eles pretendem fazer uma pesquisa, mas já têm uma resposta política, o que os impede de pesquisar. Eles vão a campo com muitas certezas e poucas dúvidas. Explico que a diferença entre a militância e a pesquisa, inclusive quando se é militante, é a questão da contradição. O militante, pelo menos o militante tradicional, não pode levar em conta a opinião do adversário, não pode tentar entender de qual ponto de vista o adversário está certo, porque isso vai impedir a ação militante. Pelo contrário, o trabalho do pesquisador é evidenciar as contradições, inclusive aquelas que existem no seu campo.

A referência de Charlot à contradição muito deve a teoria marxista, segundo a qual as mudanças sociais seguem um esquema dialético. E mais, a dialética de que tratam os marxistas encara as mudanças nos termos vagos da influência da infra-estrutura sobre a estrutura. Inerente a tudo isso é dato de que os processos dialéticos ignorarem completamente as provas refutadoras. E mais, a procura de provas empíricas seria um erro crasso. Por essa razão as críticas dos adversários eram recusadas. Em vez de explicar a diferença entre militância e política por meio da contradição, Charlot podia usar as ideias-chave do método crítico da ciência.

Ainda que a matriz econômica marxista tenha ficado desatualizada desde os desmentidos das previsões de Marx sobre o futuro do capitalismo na União Soviética e do marco histórico da queda do Muro de Berlim, prevaleceu a readaptação contínua da teoria aos fatos (REALE; ANTISERI, 1991). Além das consequências práticas autoritárias, a teoria de Marx, daí por diante não descobriu sequer um único fato novo. Motivo de Imre Lakatos insistir em apontar a atitude anticientífica assumida pelos marxistas das mais variadas vertentes. A ponto de dizer que o marxismo é um programa de pesquisa degenerativo. Afinal, “Que *fato novo* previu o marxismo, de 1917 para cá?” (LAKATOS, apud REALE; ANTISERI, 1991, p. 1066).

No que concerne à questão da funcionalidade da educação para o

desenvolvimento econômico, na década de 1960 exigências em relação à “mão-de-obra” barata já demonstravam as demandas de tal setor. Todavia, nesse passado recente dos países em desenvolvimento, o comércio internacional ainda estava calcado em um perfil relativamente fechado (VELLOSO; ALBUQUERQUE; 1999). Por tal ótica, a política educacional implantada, comparada à do período posterior de abertura econômica, deixava de fora o aluno que se qualificaria de inovador. O processo inovador carecia de legitimidade.

Compreende-se que, neste contexto, ganhe proeminência, a partir do final da década de 1980, mas, principalmente na década de 1990, uma concepção mercadológica na dinâmica das mudanças culturais que ora atravessam o mundo contemporâneo. A globalização, porém, não é nem céu e nem inferno. A falta de clareza diante da configuração deste cenário aberto em relação às possibilidades futuras da globalização foi reduzido a mera reprodução do sistema capitalista. Diante disso, a educação atuaria para legitimar a visão mercantilista mobilizada pelo pensamento político neoliberal. Na verdade, o neoliberalismo trás à tona o tão “detestado” papel do mercado (para a esquerda radical) sobre a sociedade. O que leva ao grande conflito da governança paternalista com o propósito de assegurar a obediência das pessoas ou dos governos democráticos, cuja marca é o esforço para proteger a liberdade dos indivíduos. Mais ainda, enquanto os neoliberais ingenuamente opõem-se ao justificado controle do poder econômico, na democracia é um sinal de garantia de liberdade e de justiça social. Por isso, o Estado mínimo dos neoliberais ou fundamentalistas de mercado, bem como o Estado superdimensionado invocado pela esquerda revolucionária, representam ambos um perigo para o sistema democrático.

De maneira geral, pode-se dizer que, por falta de diferenciação entre as inconciliáveis das ideologias dominantes socialistas (ou comunistas) de um lado e, neoliberais (ou fundamentalistas de mercado) de outro lado, do processo político democrático, por ocasião das reformas educacionais de diferentes países, foram extraídas da variedade de teorias propostas duas tendências. No meio educacional, essas tendências centraram-se em torno de uma linha de pensamento com viés econômico ou sociológico. As raízes das reformas educacionais de diferentes países do continente europeu e americano basearam-se na doutrina que desde os anos trinta é conhecida como tecnicismo. Influenciada pelo movimento da administração científica de Frederick W. Taylor, o tecnicismo quando aplicado ao campo da Educação privilegiou o compromisso com a eficiência na execução ou realização das tarefas planejadas previamente (CUNHA, 1995). Não é nenhuma surpresa que, por volta do final da década de 1980, voltasse a ter sustentação. Em especial, entre os neoliberais com seus respectivos modelos de administração eficiente de empresas. Espalhadas, no âmbito

internacional, logo que debeladas as reformas educacionais no Brasil, autoridades políticas e acadêmicas trabalharam em favor delas (FIGUEIREDO; COWEN, 2005). Entretanto, conforme são claramente explicitados se tornam alvo de efetivos protestos.

Desde a promulgação da nova Constituição brasileira, no campo da Educação, as reformas ganhavam novo ímpeto. A essa altura, o grande grupo de teóricos e acadêmicos alinhados à perspectiva progressista dos anos 80, mais do que nunca, colocaram em prática a estratégia de resistência ativa. A mobilização dos dois grupos foi intensa e acabou por reorientar a política educacional fixada na nova LDBEN e que passou a vigorar nos dias de hoje.

Uma terceira tendência ou linha saída de um perfil teórico mais epistemológico também capturou um grande contingente de estudiosos e professores do campo da Educação durante as reformas educacionais do presidente Fernando Henrique Cardoso. Convém assinalar que tais tendências presentes nos documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções aparecem muitas vezes veladas. Por isso, dado estarem na maioria das vezes pouco visíveis, da parte dos professores, cabe incumbir-se do esforço de submetê-las a crítica.

O tema mais candente e que passou a vigorar em quantidade expressiva na investigação educacional no âmbito da pós-graduação residia na construção de competências requeridas no exercício da profissão de professor (VEIGA, 2009). Portanto, a vultosa produção científica, em forma de dissertações, teses e artigos, volta-se para a explicação dos conhecimentos norteadores da formação de professor. Ao abordar o conhecimento que está subjacente aos problemas imediatos do dia-a-dia do professor, os estudos caminharam para a elucidação do processo ensino-aprendizagem tomando como referência a epistemologia da prática de Schön. O professor aprenderia mediante o exercício da reflexão sobre as situações reais do cotidiano. Ademais, isso pressupõe uma reflexão na ação. Ao refletir sobre o que faz, o professor é instigado a investigar os erros manifestos na ampla gama de situações encontradas em sala de aula. Para lidar com as situações novas, o erro é descartado através da mobilização do conhecimento requerido na sua correção. Em paralelo, o professor que consegue mobilizar tal conhecimento de maneira apropriada é considerado competente. A competência tem, pois, a ver com um “saber-fazer”. Não o simples saber-fazer, mas o gerido pelo melhor uso das habilidades cognitivas do indivíduo (ALARCÃO, 2005).

Obviamente, o modelo do professor reflexivo defendido por Schön encontra-se fortemente influenciado pela teorização educacional de John Dewey. Nos últimos tempos, ninguém contribuiu tanto para reduzir o referencial do professor exaltado pelo

tecnicismo. Nesse quadro teórico, a ênfase encontra-se na “construção do conhecimento”. O professor deve então parar de ajustar-se aos padrões de eficiência administrativos provenientes do poder público. No lugar do executor estipulado e requerido pelo Estado e mediante o qual regula a atuação profissional do professor, é preciso implementar o enfoque diferenciado que salienta investigação como instrumento de formação.

Com a epistemologia da prática surge o terceiro elo da tríade que dava sustentação às reformas educacionais do período. E foi adotado em boa parte por estudiosos e professores do ensino superior dos cursos de licenciatura conforme pode ser verificado que a quase hegemônica tendência progressista não deu conta de captar a realidade de sala de aula do professor da educação básica. O trabalho do professor escapava a compreensão de base puramente sociológica. O que colocou a questão do saber-fazer do professor. O choque com os teóricos e acadêmicos progressistas implicou na velha estratégia de alinhar os opositores entre os mantenedores da ordem social vigente. Grosso modo, a análise dos progressistas se mostra sempre a mesma. Trata-se juntar as mais diferentes correntes teóricas no exaustivo esquema nada “dialético” do contraste entre os opostos. As distinções são excluídas. Prova disso é a confusão frequente entre o pensamento político liberal e o neoliberal. Fernando Henrique Cardoso não deixa a menor dúvida quanto a isso ao comentar que “O liberalismo clássico não é o mercado, é mais do que isso, é a liberdade. No Brasil hoje há um certo simplismo de pensar que o mercado é o liberalismo. Não é” (TOLEDO, 1998, p. 36). Em outras palavras, o liberalismo clássico ou tradicional mostra-se contrário ao neoliberalismo porque se volta para a ação reguladora do Estado nas questões econômicas e sociais. Essas são “coisas” com as quais os neoliberais são pouco simpatizantes. Por outro lado, os liberais clássicos não dispensam intervenção do Estado como forma de garantir a liberdade contra a ameaça do poder econômico. Algo realmente inevitável. Nas democracias, é normal que toda espécie de poder seja controlado. Para os neoliberais, os mercados levarão automaticamente a liberdade e à igualdade perfeita.

As discussões em torno da LDBEN é parte dos anos da reconstrução da democracia no Brasil e que levou ao fim da ditadura militar. A isto cabe acrescentar que a democracia no Brasil tem a ver com os direitos civis, sobretudo a liberdade de pensamento e de ação, os direitos políticos como o da participação no governo e os direitos sociais, cuja ideia principal baseia-se na promoção do bem-estar para todos. Na década de 1990, o sistema político brasileiro ficou repartido em várias forças, desde as de perfil conservador até as mais progressistas que acentuavam nos debates a visão altamente maniqueísta do povo contra a elite. Sobretudo após o término da Guerra Fria e o colapso do socialismo “real” no Leste

Europeu, a esquerda marxista em estreitos laços com o Partido dos Trabalhadores ou PT assumiu que o bem comum havia evaporado. Apenas o bem desse grupo específico existiria.

Combinado com a situação externa à mercê em demasia da fúria neoliberal de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, difundiu-se em parte dos integrantes da classe política uma agenda sensível a problemática econômica. Depois da recessão paralisante do governo do presidente José Sarney e do fracasso dos salvadores Planos Collor 1 e Collor 2, Fernando Henrique buscou reverter a crise instalada e em seguida a reconciliação com o mercado de capitais globalizados.

Militante político partidário do Partido da Social Democracia Brasileira ou PSDB, Fernando Henrique governou, enfim, no período áureo da vigência das políticas neoliberais. No entanto, apesar de chamar a atenção para o importante papel desempenhado pela economia na sociedade, as linhas mestras de seu governo foram ditadas pelo Programa do PSDB. Obrigatoriamente, nesse caso, ficou entre o Estado mínimo divulgado com insistência e tenacidade pelos neoliberais e promoção do Estado agigantado típico dos socialistas radicais. Como não pregou a remodelação da sociedade e nem ocultou, ao mesmo tempo, o problema da eficiência do Estado, tornou-se uma figura detestável entre os socialistas radicais. No modo de ver de Fernando Henrique, foi feito o possível para colocar em marcha um projeto social brasileiro alternativo ao do “socialismo coletivista”, em ampla medida, o da social democracia (CARDOSO, 2011).

Logicamente, as políticas públicas elaboradas no período evidenciam o clima dos debates. No Brasil é histórico o embate entre as forças políticas comprometidas com o conservadorismo dos militares e de muitos empresários e as gestadas em torno do ideário socialista. Contudo, a partir dos avanços da democracia na direção de mais liberdade, o Brasil forjado nos anos 90, logo após o frustrado governo de Fernando Collor de Mello, situa-se dentro da opção de projeto societário dos grupos aglutinados ao redor do socialismo coletivista ou da social democracia. Segundo Fernando Henrique, “Não há uma perspectiva liberal no Brasil. Isso fez falta no passado” (TOLEDO, 1998, p. 36).

Isto explica os diferentes posicionamentos que permearam a legislação educacional brasileira relacionada a LDBEN. Não deixa de ser pertinente, nesse contexto, o debate entre os conservadores, social democratas e socialista durante a arquitetura na nova LDBEN. A começar pelas inúmeras organizações científicas, acadêmicas e político-sindicais envolvidas no projeto relacionado à LDB e que enfrentou a oposição do bloco ligado ao senador Darcy Ribeiro (GRANVILLE, 2007). Torna-se imperativo reiterar que o mundo acadêmico brasileiro vinculado ao mosaico das ciências sociais, inclusive, no campo da

Educação, é dominado na quase totalidade por um pensamento político de esquerda. Roger Scruton vai ainda mais longe ao afirmar que “Em todo o mundo, as universidades têm uma declarada inclinação pela esquerda” (SCRUTON, 2011, p. 21). Os acadêmicos de esquerda servem-se da “crítica moral” de Marx para fomentarem uma desmedida profissão de fé em soluções utópicas ingênuas. Utopias que acabaram em crimes cometidos em nome da salvação do povo. A celebração da violência e do terror como maneira de fazer política foi defendida abertamente por intelectuais da linha dos franceses Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty (MIDELAAR, 2015). Nesse sentido, o sonho dos socialistas de salvarem a humanidade de toda desigualdade do mundo capitalista vêm triunfando sobre o pensamento crítico. O dogmatismo ideológico é assim, confundido com exercício do pensamento crítico. Acadêmicos e intelectuais de esquerda e que se apresentam como arautos do criticismo estão mais para embusteiros. Por isso mesmo é tão importante os professores desenvolverem de alguma forma de proteção contra essas imposturas intelectuais. Não é demais lembrar que na educação física escolar, toda uma geração de acadêmicos e estudiosos eminentes se deixou levar por uma devoção religiosa ao credo marxista.

CAPÍTULO III

AS BASES FILOSÓFICAS ROMÂNTICAS DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tudo isso revela de modo bastante claro a importância das ideias para a preservação do legado do que é entendido por civilização ocidental. Em particular, as ideias que orientam as ações políticas em virtude das consequências fortuitas que escapam as melhores intenções dos agentes. No que se refere ao conhecimento, as inevitáveis limitações humanas obrigam os agentes políticos a descobrirem os erros o mais cedo possível a fim de evitarem os efeitos mais trágicos e possivelmente fatais que venham a promover. A relutância em criticá-los pode piorar a sorte de toda a sociedade ao por em risco a realidade tal como ela é pela visão desvirtuada de como deveria ser. Daí, as experiências socialistas provenientes das falhas teóricas de nascença da filosofia política de Marx, tal como o da antiga União Soviética, terem terminado em desastre. Afinal, se o arcabouço teórico for errôneo, é esperado que a atuação das políticas presididas por ele também serão. A superioridade da civilização ocidental nos três últimos séculos reside, precisamente, em ter feito da ideia de liberdade um princípio norteador da vida humana e da democracia (TEIXEIRA, 1977).

Os acadêmicos propriamente ditos operam de modo bastante intenso com ideias. Os acadêmicos, formam assim, muitas vezes, um tipo de “casta” privilegiada de profissionais que vivem do trabalho intelectual. Nos cursos das chamadas ciências sociais, essa classe profissional tendeu a se aproximar do radicalismo político. Entre as disciplinas acadêmicas, a sociologia apresenta um vínculo estreito com a esquerda política desde a década de 1960. Em se tratando da Educação Física Escolar, o movimento renovador costuma se postar bem próximo das convicções políticas de esquerda. Esta inclinação política passa a ocupar um papel predominante nos cursos de licenciatura em Educação Física, quando os proponentes do movimento renovador apartaram-se das ciências naturais e aderiram às ciências sociais.

Por outro lado, nas ciências sociais, dada a diversidade do comportamento social dos seres humanos, uma ampla gama de teorias foi desenvolvida. Apesar dessa variedade, a noção de agente humano, ou seja, a liberdade que os indivíduos têm de fazer escolhas e agir recebeu pouca atenção até bem recentemente. Na maior parte da história das ciências sociais, no centro dos estudos da sociedade esteve a dimensão dos efeitos da estrutura ou sistema social sobre o indivíduo. Seguindo os passos dos fundadores da disciplina de

sociologia e de outros sociólogos do século XX e que propõem uma abordagem com o foco localizado na estrutura social surgiu, na Educação Física Escolar um consenso no âmbito das razões e motivações que explicariam o comportamento das pessoas. Segundo esse consenso, a sociedade ou as estruturas sociais explicariam o comportamento dos “agentes humanos”. O protagonismo dos atores perde o sentido frente o domínio do sistema que constituiria a sociedade. No lugar do indivíduo ou ator com capacidade para a ação é salientada a ordem social (BOUDON, 1916).

Certamente, é bastante conhecida a mais proeminente delas: a noção de “habitus” de Bourdieu. Este propõe superar a oposição entre o “micro e o “macro”, onde o primeiro dos termos reporta ao agente individual e o segundo ao sistema social. O habitus, assim, encarna as normas sociais internalizadas. A fim de fazer justiça a meio-termo entre o nível de “cima” ou da sociedade quanto ao inverso, de “baixo” ou do indivíduo, o conhecimento das normas sociais externas é então internalizado dentro do ator. Assim também outros sociólogos como Anthony Giddens e Jürgen Habermas oscilam na direção de Bourdieu. Por exemplo, Giddens integra a divisão estrutura/ação na “consciência prática” e Habermas assenta no “mundo da vida”. Essas tentativas, no entanto, falharam em larga escala, por continuarem vincular uma visão caricatural da mente humana. Giddens chega a fazer a seguinte sugestão

O que temos de fazer na teoria social é recuperar a noção de agente conhecedor. Ou seja: as ciências sociais devem concentrar sua atenção em fenômenos que, em nossa vida cotidiana, reconhecemos como característica básica da ação humana, mas que, como cientistas sociais, também tendemos a negligenciar. Os cientistas sociais se esquecem de que a maior parte das nossas ações como seres humanos é intencional, e que estamos cientes das razões que nos levam a praticá-las (GIDDENS, 2001, p. 102).

Atualmente, graças aos progressos na neurologia e na psicologia, as evidências sugerem que o indivíduo não é passivamente modelado por pressões sociais. Nas últimas décadas, passou a predominar o ponto de vista de que todos os seres humanos nascem com capacidades diferenciadas e cuja influência no meio físico e social é profunda. A presença da dotação genética não chega mais a constituir surpresa após os trabalhos dos etologistas Konrad Lorenz e Nikolaas Tinbergen, os quais estudaram o comportamento animal em ambientes naturais (DAWKINS, 1994). No panorama da linguística, Chomsky é figura singular por haver acolhido contra os comportamentalistas, a tese segundo a qual a capacidade de linguagem que o homem tem é geneticamente transmitida de pai para filho (LIONS, 1983). O que significa dizer que nenhuma pessoa qualquer, ao nascer, é uma “tabula

rasa”, ou seja, uma folha de papel em branco em que as inscrições seriam provenientes dos estímulos sensoriais. Ao contrário da filosofia alemã desenvolvida nos moldes idealista, os estímulos sensoriais, bem entendido, são aí atribuídos a realidade exterior. Enquanto filósofo idealista coloca a realidade na condição de mera representação mental, o realista remete a algo que independe do indivíduo.

As contribuições sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças também contestam a versão empirista de que todo conhecimento humano deriva dos sentidos. E mais, não escapou a Piaget, a relação entre o mundo social e físico com a mente. Ademais, o construtivismo apresentado por ele presta tributo a Kant. A mente tal qual o modelo kantiano reflete obrigatoriamente as formas inatas de representação que se manifestariam na experiência sensorial. Tal modelo é plenamente aceito por Piaget. Como fez notar, o conhecimento é fruto da atividade intelectual do indivíduo. Por isso, a sociedade e a cultura são assimilados a partir do plano da organização biológica cerebral (BECKER, 2002). A diferença reside na inexistência de formas inatas de representação. Estas se construiriam durante o processo de interação entre o meio exterior e o que se passa no interior do indivíduo. Tudo porque os seres humanos mostram uma maleabilidade mental muito grande. Em contraste com outras formas de vida, um dos mais notáveis aspectos da natureza humana é a capacidade de aprender quase infinita. Sabe-se hoje que os seres humanos são capazes de aprender (ou de adquirir conhecimentos) de muitas maneiras.

E mais, a escola é junto com as universidades, uma das instituições criadas pela sociedade para ajudar o indivíduo a aprender certos conhecimentos ou conteúdos. Entretanto, o conteúdo que é para ser ensinado nas aulas de educação física escolar continua ainda uma questão em aberto. Afinal, duas são as formas de Educação Física Escolar que existem hoje no Brasil. Na verdade, a forma mais antiga tem como referência a biologia. Certamente, por ter reiterado insistentemente ao longo da história da disciplina o compromisso com a saúde. Enfim, com o advento do movimento renovador houve uma quebra de continuidade. Tendo sido engendrada uma nova forma de Educação Física Escolar com vistas a encetar um discurso político. Nesta, a contribuição da sociologia continua sendo grande.

3.1 FILOSOFIA CONTINENTAL OU FRANCO-GERMÂNICA?

Tudo isso faz com que a discussão se desloque para o campo da filosofia da educação. Até porque o movimento renovador prioriza uma filosofia da educação com

inspiração na filosofia continental ou franco-germânica. Enfim, é difícil ir adiante na discussão sem falar algo a respeito da herança continental do movimento renovador. Somente assim, o viés ideológico da educação física escolar poderá ser superado.

Apesar do tom confiante, o movimento renovador foi construído sobre um arcabouço teórico frágil e que tem pouco a ver com as evidências concretas de seus equívocos. O que parece óbvio para muitos sobre o movimento progressista em educação, continua a ter valor de convencimento entre paróquias instaladas na academia. Tudo porque se deixaram levar por preferências políticas distanciadas do mundo real. Razão do curso de licenciatura em educação física nunca ter dado as boas-vindas à perspectiva inteiramente nova da promoção da saúde. Pois, se havia uma única certeza, era de que independentemente das provas contrárias, a desqualificação política fechava a discussão. O movimento renovador aprendeu cedo a evitar seriamente as teorizações conflitantes. Por conta de tal pretexto, o movimento renovador sempre se manteve na esfera da especulação e sem a preocupação de encontrar provas contrárias.

Consequentemente, uma pequena digressão mostra-se assaz importante pela fenda que, no caso do Brasil, é encontrada entre as duas formas de educação física escolar. Antes, porém, é útil estabelecer no que se apoiam os promotores de cada um das formas ou lados. Com o intuito de ajudar no esclarecimento, convém necessariamente considerar a raiz do desentendimento que é hoje dominante na educação física escolar.

Em geral, o empenho do cientista é para construir teoria explanatória sobre o mundo natural e humano. Todos os cientistas que adotam esse ponto de vista são apresentados como naturalistas. O rótulo sugere que a única posição filosófica sustentável é a conhecida como “realismo metafísico”. Sob vários aspectos, os afiliados a esta posição filosófica abraçam a herança iluminista. Embora não se tenham dado conta, existe uma comunhão entre a área e as temáticas relativas a atividade física e a visão iluminista.

De mais decisivo na visão iluminista é a referência ao mundo nos termos de substrato material ou partículas físicas e que devido a propriedades emergentes adquiridas evolutivamente se organizaram em sistemas orgânicos. O que, por sua vez, em certos seres vivos, conduziu ao desenvolvimento de uma estrutura neuronal e de cérebros infinitamente mais complexos. E não sem algum mistério, o aparecimento da mente. E no nível mais elevado, veio se somar sobre a herança mental, a consciência e a capacidade para a produção da cultura. De mais a mais, a evolução da cultura se mostrou altamente vantajosa na mudança do comportamento humano. Portanto, antes de mais nada, um iluminista toma o ser humano como parte da natureza. Assim, a própria evolução cultural permanece subordinada a matéria

orgânica. Daí, dentro do espírito científico das Luzes ou do Iluminismo, nada escapa, em última instância, ao mundo natural. A visão iluminista, pela importância que dá a ciência, está em constante aperfeiçoamento. E isso acontece porque é parte de uma tradição consolidada a partir dos gregos das antigas cidades da Jônia, e que acolhe a crítica e a correção do erro como procedimento na busca da verdade. Para tanto, sustenta uma posição falibilista frente o conhecimento. Por conta disso, tende a evitar o dogmatismo e avançar por meio do intercâmbio intelectual livre, aberto e crítico.

Dentro do objetivo comum de obterem conhecimento sobre o mundo natural e social, os cientistas que partilham da visão iluminista não pensam em termos de dicotomia entre o “pensar” e o “fazer”. Pode-se acrescentar a isso o fato de que os seres humanos pensam sobre o que fazer. Não há assim antagonismo entre ética e ciência. Ora, para que o indivíduo possa agir de determinada maneira, é imprescindível que disponha de algum conhecimento. Só assim, o indivíduo pode agir com vistas ao atendimento de seus propósitos. Em particular, pelo uso que o homem faz da linguagem apresenta um diferencial em relação as demais espécies vivas. Quanto à evolução cultural, é um produto, coletivo e cooperativo, das mentes humanas. Portanto, na visão iluminista, o dualismo biologia/cultura constitui um grande equívoco. Isto posto, vê-se logo que a evolução cultural relaciona-se com a evolução biológica. Tudo isso tem culminado em uma síntese grandiosa da ciência (WILSON, 1999). O que não surpreende, dado a ciência caminhar frequentemente para teorias capazes unificar diversas explicações na forma de um todo coerente.

É importante se fazer notar que no contexto contemporâneo e no âmbito da filosofia, duas perspectivas têm sido contrapostas. Desde Tales até Kant, subjaz a filosofia ocidental o exercício da crítica implacável aos erros presentes nas tentativas de resolução de problemas relacionados as mais variadas temáticas. A Tradição Crítica presente em toda a história da filosofia vingou principalmente durante o século XVIII. E não foi à toa, pois é a época em que o Iluminismo ganha terreno privilegiado em outras manifestações da atividade humana, na cultura, na literatura e em vários “meios” de comunicação (DARNTON, 2005). É quando a crítica invade um amplo público da sociedade. Entendido dessa forma, o Iluminismo é por inteiro sinônimo de Tradição Crítica. Em especial, nos países culturalmente próximos dos ingleses e americanos e cuja teorização foi mais empírica e menos idealista. Conforme aponta Popper,

Um dos elementos mais importantes de nossa civilização ocidental é o que posso chamar de ‘tradição racionalista’ que herdamos dos gregos. É a tradição da discussão crítica – não por si mesma, mas nos interesses da busca da verdade. A

ciência grega, como a filosofia grega, foi um produto dessa tradição, e da urgência de entender o mundo em que vivemos; e a tradição fundada por Galileu [Galilei] foi seu renascimento (POPPER, 1980, p.132).

De fato, cabe dizer mais uma vez que a ciência e a filosofia permaneceram indistintas até as primeiras décadas do século XX. É a partir das ambições e obscuridades desmedidas dos filósofos idealistas alemães da época do Romantismo. A ciência, até essa época, era conhecida como filosofia natural (HENRY, 1988). Sem dúvida, as filosofias originadas da pena de Johann G. Fichte, Friedrich W. Joseph Von Schelling e Georg W. F. Hegel deflagram uma tendência contemporânea generalizada incompatível com o realismo aceito por boa porção dos cientistas naturais. E começou com o ataque ao ponto de vista kantiano de que o mundo empírico (ou fenomenal) existia independentemente das representações construídas pela mente humana. A Revolução Científica do século XVII havia conduzido Kant a aceitar tal ponto de vista. No entanto, os filósofos alemães idealistas posteriores não compartilharam do princípio básico das ciências naturais da existência de um mundo independente das idealizações da mente (SCRUTON, 2008). Kant também pensou que atrás da realidade empírica cognoscível (ou aparente) pelos cientistas naturais, algo igualmente real existiria, porém, mais profunda e inacessível (ou das coisas em si). Na verdade, segundo Searle,

A diferença entre Kant e outros idealistas como Berkeley é que os outros pensavam que as aparências – ou, como Berkeley as chamava, ‘ideias’ – são a única realidade, enquanto Kant pensava que, além do mundo das aparências, existe por trás das aparências uma realidade das coisas em si, da qual não podemos ter nenhum conhecimento (SEARLE, 2000, p. 25).

À medida que o caráter progressivo desproporcionalmente grande das ciências naturais é dado como óbvio, tornou-se lugar comum entre os cientistas naturais um otimismo sem paralelo quanto a capacidade dos seres humanos de conhecerem a natureza. A Igreja perde o monopólio sobre os assuntos intelectuais. Até há alguns séculos atrás, a Igreja não tolerava visões de mundo alternativas. O geocentrismo fortemente enraizado no grande público, no rei e nas autoridades eclesiásticas vê-se acuado pelo heliocentrismo formulado pelo físico polonês Nicolau Copernico. No livro “Das revoluções das esferas celestes”, Copérnico sugeriu que o Sol era o centro do universo. Martinho Lutero deu mostra do significado da profunda reviravolta provocada no mundo moderno com a difusão da nova ciência desde Copérnico ao dizer que “Esse tolo quer virar de cabeça para baixo toda a ciência da astronomia” (BERNTEIN, 2015, p. 143).

Diante do grande progresso das ciências naturais, torna-se mais fácil

compreender o porquê de na época das Luzes esse otimismo ter sido tão fortemente acolhido. É comum que se faça ao Século das Luzes uma associação com o uso extensivo da crítica a qualquer assunto sem exceção. O que põe em evidência a observação de Kant de a sociedade da época do Iluminismo estar saindo da condição de menoridade e se colocando a caminho do percurso que poderia levar a maioridade. O uso generalizado da crítica ainda não havia sido atingido em grau suficiente para consumir o “esclarecimento”. A tal ponto de todo ser humanos desenvolver a capacidade de pensar por conta própria e não segundo a tutela dos outros.

O movimento romântico do final do século XVIII, particularmente na Alemanha, fez uma avaliação diferente. Em contraste com o otimismo dominante a respeito do progresso do conhecimento científico e de seus efeitos benéficos na vida dos seres humanos, os românticos celebravam os males recentes derivados dos efeitos colaterais imprevistos da Revolução Industrial. Os males da sociedade moderna recebem destaque e no sentido da percepção da mecanização da vida causada pela industrialização da Europa. Val Dusek afirma que,

O romantismo surgiu, em parte, como uma reação contra a revolução industrial do fim no século XVIII. A poluição, a pobreza urbana e a feiúra das cidades recém-industrializadas repeliu muitos autores e pensadores (DUSEK, 2009, p. 234).

Do ponto de vista social, os seres humanos se depararam com problemas sem paralelo. É nesse contexto, inclusive, que surgem as ciências sociais e, em especial, a sociologia. Em aproximadamente 50 anos, a Revolução Industrial deflagrou mudanças radicais sem paralelo na forma como as pessoas viviam em qualquer outro período histórico. Ainda que o rápido alastramento do industrialismo tenha sido irregular, com variação de um país para o outro, resultou em enorme prosperidade. Em claro que, não sem conflitos culturais e políticos.

Não cabe entrar em detalhes, aqui, como a civilização ocidental adotou um tipo de visão radical inspirada no diagnóstico negativo do filósofo Jean J. Rousseau da cultura e sociedade francesa do século XVIII. Precursor do Romantismo, Rousseau encarnou na Alemanha a contracorrente de toda a tradição intelectual do Ocidente. Em contraste com o Iluminismo que havia tanto dominado a Inglaterra e os Estados Unidos, no ambiente cultural germânico, o quadro oferecido em relação ao industrialismo foi bastante diferenciado e um tanto idealizada em muitos aspectos. A conexão com Rousseau é óbvia. Rousseau, sobretudo, denuncia a destruição da natureza humana pelo avanço das ciências enquanto populariza a

expressão do “bom selvagem”. O homem primitivo seria assim, muito mais virtuoso do que os seres humanos civilizados e também viveria muito melhor por estar em contato harmonioso com a natureza. Rousseau não estava simplesmente interessado no conhecimento ou no avanço da ciência. Para ele, de mais crucial era tratar dos efeitos nocivos da civilização, e a partir de uma visão nostálgica e encantada de um mundo que foi perdido. O Romantismo, pois, é ininteligível sem a herança legada por Rousseau. Aspecto chancelado por Bertrand Russell ao falar do Romantismo nos seguintes termos:

Daí surge a noção idealizada do pobre camponês, que arranca do seu pedaço de terra um viver miserável, mas que é recompensado por ser livre e não corrompido pela civilização urbana. Atribuía-se uma virtude especial ao fato de estar perto da natureza. A espécie de pobreza aprovada era essencialmente rural. O industrialismo era o anátema para os primeiros românticos, e é verdade que a revolução industrial produziu muita feiura tanto social como física. Em décadas posteriores, sob a influência marxista, passou-se a ter uma visão romântica do proletário industrial. Os sofrimentos do trabalhador industrial foram corrigidos desde então, mas o conceito romântico de ‘operário’ ainda subsiste na política (RUSSELL, 2017, p. 302-303).

Contudo, isso é só uma parte da história. A situação observada na Alemanha da época diferia muito da encontrada na Inglaterra, Estados Unidos, Holanda ou na França. Cultural e economicamente, a Alemanha ainda se defrontava com pequenos principados feudais e não uma nação unificada (GERTZ, 1997). O Estado unificado da Alemanha só veio a ocorrer no final do século XIX. Antes disso, Prússia e Áustria rivalizavam entre si. No que tange a sua população, incluía um grande número de povos não-alemães.

Ora, a descoberta do povo por Herder quando esteve em Paris, no início dos anos de 1770, assentou-se no comportamento dos franceses considerados excessivamente superficiais. Muito sensível ao nacionalismo alemão, Johann Herder reagiu ao intercâmbio cultural com os franceses. O modelo de comportamento francês era excessivamente desviante em relação ao alemão. Não é acidental que Herder seja celebrado como um dos primeiros românticos. É possível encontrar a influência de Herder no jovem e grande poeta alemão Johann Wolfgang von Goethe é outra figura de relevância histórica para a gênese e difusão do Romantismo (SAFRANSKI, 2010). Essa fase inicial do Romantismo é dominada pelo que ficou conhecido como “Sturm und drang”. Este era o título da peça de teatro de Friedrich M. Klingler e “Sturm und drang” significa tempestade e ímpeto (REALE, ANTISERI, 2013).

A dívida de Herder para com Rousseau aparece em vários pontos, a começar pela condenação da moderna sociedade ocidental por louvar a ciência e a tecnologia. Os filósofos e cientistas iluministas franceses, em geral, se inclinavam para o materialismo ou naturalistas por distinguirem a natureza do sobrenatural. Nessa fase inicial de rápido

desenvolvimento da ciência, a fisiologia estava suficientemente articulada com a fisiologia. Entre os filósofos franceses e defensores do materialismo, inclui-se Julien Offray de La Mettrie, autor do mordaz livro “O homem-máquina” (SCHULTZ, 1995). Faz sentido dizer que para o materialista, o universo pode ser explicado nos termos de propriedades extraídas do mundo puramente físico.

Pela forma de entender de Herder, cada cultura é única. Contra a tendência da civilização ocidental de evocar a existência de valores universais ou de uma cultura comum que louve a liberdade, os direitos humanos, Herder irá destacar o diferente ou o diverso. No lugar dos direitos humanos, Herder defenderá o direito cultural de todos os povos, particularmente dos alemães. Este nacionalismo cultural logo deu frutos. Em retrospectiva, a ascendência do nacionalismo encontra-se fortemente vinculada ao Romantismo. Além do mais, o indivíduo, queira ou não, se vê preso a sua cultura por causa da linguagem. Com base nisso, a cultura transmitida ao homem deve fazer uso da linguagem. Em última análise, Herder reage ao predomínio da língua e cultura francesa encontrado no território alemão. Não é menos verdade ter sido esse o motivo da ênfase na comunidade cultural, nação ou povo alemão. A comunidade cultural era para Herder, uma *Volk*. Sobretudo, a cultura é caracterizada nos termos de um todo orgânico (BAUMER, 1990).

Por toda uma série de razões, os alemães viam a sociedade como algo semelhante a um organismo. Na mesma medida que células e tecidos compõem um ser vivo, o indivíduo estaria a serviço de uma entidade totalmente integrada e análoga a um sistema biológico. Resulta óbvio que a analogia organismo-sociedade é empregada principalmente para afirmar a superioridade do todo sobre as partes integrantes. A vida em sociedade é nada mais do que o produto da coletividade. Ora bem, a coletividade de que faz parte o indivíduo se acha correlacionada com o que se entende por abordagem holística ou holista. É comum considerar o holismo em oposição ao individualismo, dado tratar a realidade social a partir do todo. Assim, na Alemanha, a situação era muito diferente da que se defrontava a França.

3.2 A DIREÇÃO GERAL TOMADA PELA FILOSOFIA ALEMÃ, DEPOIS DE KANT.

A cultura germânica, necessariamente, constituía uma forma de vida harmoniosa. Assim, cada nação sozinha, conforme suas peculiaridades, criaria um tipo qualquer de comunidade válida em seus próprios termos. O que significa tudo isso? Ora, Herder, em particular, propôs um nacionalismo cultural. É através de Fichte que, na atmosfera da Revolução Francesa, a ideia herderiana de povo mudou de ênfase e se tornou a encarnação

de Estado alemão unido culturalmente. Desse modo, foi apenas um passo do nacionalismo cultural de Herder para o nacionalismo político de Fichte (BERLIN, 2015). Este nacionalismo político aparece formalizado em 1808, quando Fichte, sob pressão dos acontecimentos decorrentes da Revolução Francesa, pronunciou os famosos “Discursos à nação alemã” em que dá importância à resistência do povo alemão contra Napoleão Bonaparte (BAUMER, 1990).

Por conseguinte, de súbito, no final do século XVIII, os românticos alemães manifestam grande mal-estar em relação à aversão dos iluministas contra a Idade Média. A nostalgia dos costumes e vínculos comunitários do povo alemão do passado medieval promoveu o orgulho nacional e o ódio entre as outras nacionalidades. O amor à nação tornou-se assim, uma ameaça ao espírito cosmopolita dos iluministas. No lugar da modernização são celebrados a natureza selvagem, o primitivo e o remoto em detrimento dos efeitos da Revolução Industrial.

O que aconteceu, em regra, foi simplesmente a direção dada pelos filósofos alemães para o problema da filosofia moral de Immanuel Kant. Com efeito, no texto ético mais importante, e intitulado de a “Crítica da Razão Prática”, Kant abstrai a diferença entre o homem e o resto da natureza. Tal qual na filosofia socrática, começa com a mudança de foco do conhecimento da natureza para o conhecimento homem. Ao concentrar atenção na vida humana, Sócrates trouxe em relação às ações humanas uma colossal contribuição. Ao ouvir certa vez que de acordo com as descobertas da anatomia, os movimentos do seu corpo eram derivados de engenhoso arranjo mecânico dos músculos, ossos e articulações, ele teria dito: “Isto dificilmente explica porque estou sentado aqui, numa posição recurvada... falando com vocês” (MILLENSON, 1975, p. 23). Ou seja, é impossível ignorar as razões e motivações que explicam o comportamento das pessoas. Afinal, estava sentado ali, no cárcere de Atenas, por ter decidido acatar a ordem do tribunal após receber uma condenação de morte. Também para Kant, os seres humanos, ao contrário do mundo feito de partículas, dispõem de recursos mentais aos quais podem recorrer sempre que agem.

Pelo que sublinha Kant, as questões teóricas têm um alcance prático. Por essa via, haveria uma unidade entre o pensamento e a ação. Portanto, Kant não via desarticulação na faculdade mental de ir além do canal dos sentidos durante o processo de conhecimento (e traduzida pela palavra “razão”), com a liberdade escolha. Haveria seria nada menos que uma razão teórica exercida na prática (SCRUTON, 2011). Assim, para ele, o homem era parte da natureza. Embora o corpo fosse um objeto natural, o homem fugiria da pressão inelutável dos impulsos fisiológicos. Grosso modo, pode-se dizer que a separação

entre teoria e prática era inteiramente estranha às figuras do Iluminismo (CASSIRER, 2005).

O ponto importante é que a distinção envolvendo a natureza e o homem não deve ser pensada em termos dicotômicos na teorização kantiana, dado as ações estarem de acordo com o modo de pensar das pessoas. Embora diferencie a esfera dos fatos e a dos valores, Kant dispôs-se a mostrar como as estão reunidas.

Historicamente, a direção geral tomada pela filosofia na Alemanha, depois de Kant, é bastante clara. A opção pelo “idealismo” implicou em invocar um arsenal linguístico engenhoso com a finalidade de tornar a realidade exterior dependente da criação da mente. Pois, bem, no cerne do idealismo está a doutrina de que “a natureza da realidade é fundamentalmente mental” (BLACKBURN, 1997, p. 190). Em sintonia com isso, Fichte admite a existência de apenas duas filosofias: a idealista e a dogmática. Ao ver de Fichte, no essencial, o pensamento dogmático assume que o conhecimento da realidade independente está ao alcance da espécie humana.

Sem sombra de dúvida, a filosofia idealista de Fichte foi uma das mais importantes e influentes do movimento romântico. Além de privilegiar a dimensão política, a filosofia idealista de Fichte, desenvolveu uma teoria do conhecimento centrada no “eu”. Ao fim e ao cabo, o “eu” fichtiano serviu de bases filosóficas para os primeiros românticos. É mister destacar que a posição idealista de Fichte admite contra a distinção kantiana entre as coisas percebidas (ou mundo fenomenal) e o da realidade como ela é (ou da coisa em si) e totalmente incognoscível a posição do mundo consistir apenas em representação subjetiva. Por essa via, a noção de representação subjetiva não é tomada como fruto do sujeito individual, mas supra-individual, no sentido de um nível mais elevado individualidade. Cada indivíduo encontra-se de algum modo integrado a um mundo transcendental, sobrenatural ou divino. Contra o materialismo mecanicista emergente da Revolução Científica, os românticos procuram divinizar a natureza. Para Fichte, a natureza é um obstáculo a ser ultrapassado pelo “eu”. A natureza visível, ou das coisas percebidas, é fruto de uma projeção inconsciente do “eu”. Pode-se concluir que o mundo externo ou realidade apreendida através da percepção é mera realidade aparente. Em outras palavras, os elementos empíricos do conhecimento são enganos perpetrados por um modo de pensar errôneo. De acordo com Fichte, os filósofos dogmáticos, particularmente, teriam cavado a própria sepultura ao aterm seus olhos nesse mundo incognoscível. Em última análise, Fichte procurar mostrar que a projeção inconsciente do conhecimento ao alcance da observação brotaria do campo da prática. A filosofia de Fichte apoia-se, portanto, em grande medida, na obra “Crítica da razão prática” de Kant.

O pressuposto fundamental da razão prática kantiana é o da distinção entre o

“pensar” e o “fazer”. Assim, ao sistematizar a filosofia, Kant recorre a divisão em filosofia teórica e filosofia prática. Mas, o que é a razão prática? Para Kant significa precisamente a capacidade que os seres humanos têm de tomar as próprias decisões e de agir de acordo com elas. Em outras palavras, os seres humanos seriam dotados da capacidade de escolher o curso de suas ações e independentemente da experiência sensorial. Conforme reconhece Otfried Höffe, a razão prática “significa a capacidade de escolher sua ação independentemente de fundamentos determinantes sensíveis” (HÖFFE, 2005, p. 188). Uma vez constatada tal distinção, Kant procura chamar atenção para a questão das causas últimas das ações humanas. Nesse caso, a filosofia prática kantiana trata antes de tudo do problema de como a pessoa deve agir e se relacionar com outras pessoas. O que Kant tinha em mente era não outra coisa que descobrir os princípios supremos da moralidade (SCRUTON, 2008).

Pela argumentação de Kant, as perguntas fundamentais e interconectadas que levam os homens a filosofar são: O que posso conhecer? O que deve fazer? O que se pode esperar? O que é o Homem? A segunda pergunta remete ao plano da ética e dos problemas cruciais colocados para além do conhecimento factual ou da metafísica. De qualquer forma, como disse Kant:

A primeira questão é respondida pela Metafísica, a segunda pela Moral, a terceira pela Religião, e a quarta pela Antropologia. Na realidade, contudo, todas estas ordens ser reunidas sob a antropologia, uma vez que as primeiras questões se referem à última (CARLSON, 2010, p. 456).

Logo, os seres humanos, não obstante a impossibilidade de apreender a realidade como ela é, por sua natureza, estão equipados mentalmente com um aparato cognitivo inato e capaz de ir além da experiência sensorial. Isso leva, obviamente, ao que Kant designa de “reino dos fins”. Em última análise, a mente especulativa pode atingir as fronteiras do inteligível “reino dos fins” em que a ideia de liberdade, imortalidade e Deus assumem importância. Nesse âmbito metafísico criado como pano de fundo pela teoria ética de Kant, os seres humanos não podem evitar de pensar acerca do que devem fazer. Aliás, as explicações sobre o que caberia ao homem fazer em uma série específica de circunstâncias, constituem grande parte do objeto de atenção dos eticistas. Se este é caso, para além do conhecimento científico, há o “reino dos fins” ou da moralidade. Com efeito, os fins são objetivos que as pessoas pretendem realizar. Desse modo, depois de esmiuçar a resposta para a segunda pergunta, Kant pode afirmar em breve relato que:

Há um abismo incalculável fixado entre o domínio do conceito de natureza, como o sensível, e o domínio do conceito de liberdade, como o suprassensível, de modo que, deste último ao anterior (assim, por meio do uso teórico da razão), transição alguma é possível, como se tantos mundos distintos existissem, o primeiro dos quais não pode ser influenciado pelo segundo: ainda assim, o último deve ter alguma influência sobre a anterior, ou seja, o conceito de liberdade deve estabelecer um fim que seja imposto por suas leis como algo real no mundo sensível, e conseqüentemente a natureza deve também ser capaz de ser concebida de tal forma que a legalidade de sua forma esteja pelo menos de acordo com a possibilidade dos fins que serão estabelecidos na mesma, em conformidade com as leis da liberdade (DUDLEY, 2013, p. 67-68).

A razão prática mostra que, do intelecto humano, pode nascer outro mundo independente de qualquer coisa empírica. Tem-se aí, uma verdade evidente. Se por um lado as sensações corporais puxam a parte animal de sua natureza para fora, por outro lado, o resto, sob a influência da voz da consciência, permite adotar uma direção contrária da matéria inanimada. Quer dizer, de dentro. Portanto, homem seria mais do que carne, osso e nervos e em certo sentido, exatamente como os outros animais. A visão em voga no século XVIII era guiada por um materialismo mecanicista. O universo é considerado uma grande máquina. De qualquer modo, dizia-se que a vida humana não podia ser estudada de forma diferente dessa perspectiva. Os fatores mecânicos físicos e químicos determinariam o estudo dos seres humanos, considerados meros corpos físicos no mundo. Kant, porém, afirmava que há uma linha entre os objetos físicos que estão submetidos à lei da causalidade e os comportamentos adotados pelos seres humanos. De mais impressionante é que as suas ações se vinculavam a uma espécie de senso moral. A difusão do Iluminismo indicava a saída da civilização ocidental da cômoda situação de minoridade. Depois de abdicar por muito tempo da liberdade de superar os obstáculos interpostos no caminho da determinação da própria vida, daí por diante, podia agir de acordo com o que considerava certo ou errado. Em outros termos, a maioria das ações humanas obedecia à sua vontade livre. Conseqüentemente, Kant recriminava todos os indolentes que deixam de decidir por si mesmo o próprio destino ao se apoiarem em governos paternalistas e em autoridade de vários tipos.

A questão, porém, é que para Kant, as pessoas devem ser consideradas fins em si mesmas. Estritamente falando, os seres humanos realizam ações voluntárias motivadas por algum fim. Sem se estender sobre esse ponto, de acordo com Kant, por natureza, os seres humanos fazem escolhas. Nesse caso, eles têm valor intrínseco. Uma vez reconhecido que todas as pessoas merecem um tratamento igual, as iniciativas de matiz moral claramente socialistas e comunistas de promoverem em nome de um ideal político uma sociedade perfeita recorrendo a meios violentos é repudiada de forma implacável por Kant. Apenas meios compatíveis com esse respeito especial podem receber algum assentimento.

Visto assim, não é incidental o postulado da liberdade na filosofia moral de Kant. A liberdade subjaz a razão prática. Há, pois, atos com os quais os seres humanos se comprometem de forma categórica. Isso posto, é importante perceber que por princípio ninguém deve agir de outra maneira. Porque se trata de um princípio absoluto e incondicional. Mais precisamente, a noção essencial expressa no imperativo é a obrigação de agir que vale para qualquer um. Eis a origem do imperativo categórico e que está na base da teoria ética kantiana.

O imperativo categórico é o princípio que está subentendido na obrigação de respeitar a humanidade dos outros. Kant diz em uma das célebres formulações do imperativo categórico: “Aja de modo a tratar todo ser racional, você próprio ou outrem, nunca como apenas meio, mas também como um fim” (SCRUTON, 2008, p.195). Em outra versão do imperativo categórico Kant captura a sua universalidade. Notoriamente, ele sustentou que uma ação moral tinha de ser universalizável. Isso significa que a moral, enquanto um sistema de imperativos categóricos requer como sinal distintivo a universalidade. Por isso, ao lado da formulação anterior profere: “Aja somente sobre aquela máxima que você pode ao mesmo tempo desejar como uma lei universal” (SCRUTON, 2008, p.195). Sob esse prisma, as ações emanadas da vontade livre apóiam-se em normas e fins éticos que valem para todos. A lei moral pensada antes pelo intelecto diz o que cada um deve ou não fazer, e é idêntica a vontade livre, visto não provir dos impulsos e necessidades naturais (HÖFFE, 2005).

Ao defender que os seres humanos são dotados de liberdade de vontade, Kant provocou efeitos desconcertantes no campo da Filosofia Moral. Não é difícil perceber que Kant, ao se engajar em uma investigação prescritiva opera com questões a respeito de o que os seres humanos devem fazer. Naturalmente, uma investigação prescritiva, normativa ou avaliativa vai além da mera descrição das ações morais postas em prática. O fito é o de estabelecer em quais delas as pessoas devem se engajar. Ou seja, o engajamento em determinadas práticas morais é uma questão de valor e não de fato.

Na realidade, todo o processo de revolta dos românticos contra os iluministas traz à tona, o debate sobre a relação entre fatos e valores (ou entre o descritivo e o prescritivo) e que aparece na distinção de Kant entre o pensar e o fazer. Desde a posição sustentada por David Hume e expressa na chamada falácia naturalista, segundo a qual é impossível derivar logicamente valores de fatos, os cientistas sociais debatem o alcance da neutralidade axiológica nas ciências sociais. De lá para cá, a disputa em torno da investigação descritiva e da investigação prescritiva (ou normativa) tem desempenhado importante papel nas ciências sociais. Em resumo, estaria a ciência básica ou pura a serviço dos fatos ou dos

valores?

Um capítulo desse debate teve na análise política de Max Weber uma conclusão que acompanha a distinção feita por Kant entre a esfera do conhecimento (a chamada razão pura) e a esfera da ação (a chamada razão prática). Mais precisamente, Weber constata uma heterogeneidade entre as questões de fato e as questões de valor. Assim, enquanto a ciência lida com o ramo do pensamento ou “do que é”, o reino da ação parte do “que deveria ser”. Nesse particular, os filósofos românticos alemães, inclusive Marx, em desacordo com Hume, Weber e Kant estabeleceram o padrão de colocar a ciência a serviço de uma filosofia política. Ou seja, os marxistas renunciam ao valor maior da ciência de buscar a verdade com rigor lógico e empírico. Tudo porque a ciência passa a tratar do que deveria ser e não do que é. Nesse sentido, a adulteração da falácia naturalista e que tem orientado toda investigação científica atada à busca da verdade do mundo ou da realidade tal como ela é, atende, antes, ao objetivo prático dos marxistas de mudarem a ordem social.

É comum os cientistas sociais assumirem que os fenômenos sociais dizem respeito às ações, ao “fazer” humano. Segundo John Scott, “no nível mais elementar, a ação refere-se simplesmente às práticas dos seres humanos: o que eles fazem” (SCOTT, 2010). Nesse contexto, por agir, o homem teria ao viver em sociedade, desde o princípio, manifestado um interesse particular pela política. Entre os marxistas, dá-se o caso justamente da ação política filiar-se diretamente à filosofia política. Na última das “Teses contra Feuerbach”, a 11ª, Marx recrimina os filósofos que se limitam a interpretar o mundo ao invés de transformá-lo. Esta tendência ativista recusa a ideia de verdade, pois ela só se mostraria no mundo mudado em conformidade com um ideal. É o que deixa claro Saviani na seguinte passagem: “Ora sabemos que, de acordo com essa concepção, a prática, isto é, a experiência concreta dos homens, é critério de verdade do conhecimento expresso nas representações e teorias” (SAVIANI, 2002, p. 12). Vê-se logo que, por conta de tal distinção haveria uma “ciência proletária” e uma “ciência burguesa” e na qual a primeira ensina a existência da verdade relativa a uma classe social (POPPER, 1978)

O pressuposto fundamental da teorização marxista é a de estar orientada para a ação. Conforme diz Terry Eagleton, “Este tipo especial de teoria orientado para a ação é as vezes chamada de ‘conhecimento emancipador’” (EAGLETON, 1999). Com isso, o interesse já não é mais no conhecimento empírico, mas com no conhecimento prático. A vontade de sobrepujar a maldade inerente da sociedade capitalista é mais central do que qualquer realidade empírica. A carga emocional ou força interior, além de desenvolvida se manifestaria obrigatoriamente nas ações. É comum os cientistas sociais assumirem que os

fenômenos sociais dizem respeito as ações, ao “fazer” humano. Por agir, o homem teria ao viver em sociedade, desde o princípio, manifestado um interesse particular pela política. Entre os marxistas, dá-se o caso justamente da ação política filiar-se diretamente à filosofia política. De modo que a prática ou “práxis” termina por subordinar os valores puramente científicos aos valores extra-científicos (POPPER, 1978). Com isso, a ciência é um instrumento de luta política, em um ideal de combate. Também nesse particular, o movimento renovador termina inevitavelmente por provocar a completa submersão da razão teórica (ou razão crítica) na razão prática (ou na práxis). A rigor, depois deste esclarecimento é suficiente a observação de Paulo E. Fensterseifer acerca de um dos membros mais influentes do movimento renovador, de que é como se estivesse sendo afirmada “claramente a anterioridade da ‘razão prática’ em relação a ‘razão teórica’” (FENSTERSEIFER, 2014, p. 127).

Com efeito, o impacto do Romantismo sobre a Alemanha foi profundo e irreversível. Nesse sentido, o que aconteceu depois de Kant na Alemanha pode ser considerado uma ruptura com a Tradição Crítica na virada do século XIX. O ataque incessante ao Iluminismo que havia dominado a Inglaterra e muito menos a França, que se viu colocada na trilha do Romantismo a partir de Rousseau fez surgir uma antifilosofia em contraste com os iluministas que defendiam a crítica do erro em proveito da busca da verdade. Desde Fichte, o compromisso é com o curso das ações. Isso significa, claro, afirmar a primazia da vontade sobre o conhecimento do mundo exterior. O que se vê na sequência dos acontecimentos é a criação de uma enorme vala entre a cultura ocidental iluminista e a que deu origem ao Romantismo. Com os românticos foi engendrada uma ruptura entre o campo do “pensar” e o do “fazer”. Os sucessores de Kant na Alemanha deram assim, um destino extremamente subversivo a apresentação da razão em duas maneiras distintas: uma pura e outra prática.

O resultado foi a remodelagem que a filosofia moral de Kant sofreu a partir de Fichte. A começar pelo grande empenho intelectual de Fichte que procurou enraizar a sua versão do idealismo alemão na filosofia kantiana. Enraizamento que Kant considerou abominável. Essa é a razão pela qual ele dirige uma declaração pública desabonando qualquer tentativa de contato deste tipo como grotesca. Otfried Höffe resume o resultado de tal objeção, “Em consequência disso, Fichte escreve a Schelling em 20 de setembro do mesmo ano que ‘a filosofia de Kant, se não tomada de modo como nós a tomamos, é um completo absurdo’” (HÖFFE, 2005).

De maneira ímpar, o idealismo posterior a Kant ocupa-se da superação do dualismo entre a realidade das coisas percebidas (ou do fenômeno ou do mundo da mera

aparência) e o das coisas-em-si-mesmas (ou do mundo pensado ou do n meno). Fichte buscou a resposta na filosofia moral de Kant. Com isso, criou um monstruoso cisma na tradi o intelectual do Ocidente. De Fichte brotam ideias bastante diferenciadas das desenvolvidas por Kant e outros filósofos iluministas. Toda a tradi o filosófica voltada para a busca do conhecimento pelo conhecimento   sacrificada em favor da alternativa que d  maior relevo a a o criadora.   mister destacar que Fichte recorre a certos artifícios caracterizados por uma obscuridade terminológica e claramente denunciada por outro filósofo da época, como Arthur Schopenhauer. Para Christoph Helferich, “As obras de Fichte, estão incluídas universalmente entre as mais difíceis e refratárias da tradi o filosófica (HELFERICH, 2006, p. 261).

Obviamente, Fichte via sua obra em continua o perfeita ao espírito do idealismo transcendental de Kant. Embora adotasse a linguagem do idealismo transcendental, excluía, pode-se dizer, o principal de sua linha de pensamento. De fato, poucos deram aten o a subversão que produziu na filosofia kantiana. Aspecto que pode ser sintetizado na questão que se propõe. Kant era um racionalista seguidor de Gottfried W. Leibniz, alinhado com os empiristas por adotar a física de Isaac Newton. Ao mesmo tempo, ele divisa que os objetos do mundo exterior são apreendidos a partir da media o do aparato mental e sensorial humano. Fichte faz referência, em especial,   questão da correspondência entre as sensa es dos objetos e o mundo externo. Muito mais radical do que Kant, Fichte investe contra os empiristas ao admitir que todas as coisas do mundo possam ter uma realidade da vida mental. Ao empreender essa reviravolta na filosofia, acabou por cometer o engano de confundir a epistemologia com a ontologia. O novo idealismo de Fichte não separa o conhecimento da realidade independente. Como Wolfgang R d destacou:

A favor do realismo, pode-se concluir que o conhecimento de objetos está relacionado a dados (sensa es) e que esses dados por sua vez, relacionam-se a estímulos oriundos de coisas independentes do pensamento. Fichte considerava essa concep o err nea (R D, 2008, p. 306).

Fichte   assim, o primeiro filósofo alemão a delinear a identidade entre o sujeito e o objeto. Isto  , no que se refere ao conhecimento, tradicionalmente, as discussões filosóficas tocam na rela o entre sujeito e objeto. Biol gos e psicólogos têm enfoque diferente sobre o conhecimento, embora semelhantes. De mais característico   a considera o pelo conhecimento dos organismos vivos (humanos) do seu meio ambiente. O ponto crucial   que Fichte elaborou uma filosofia em que o indivíduo e meio ambiente já não são mais separados. A união entre sujeito e objeto na obra fichtiana acaba por desaguar em uma série

de atos mentais. No sistema idealista de Fichte, o conhecimento ou representação do objeto é, no fundo, gerado a partir da observação feita pelo sujeito autoconsciente de sua própria atividade intelectual. Desta sorte, a base do conhecimento residiria na capacidade dos seres humanos de intuir os atos mentais necessários à autoconsciência. Por conseguinte, todo processo começa com o pensamento espreitando o que acontece quando pensa. Com isso, o dualismo entre a realidade das coisas percebidas e das coisas-em-si-mesmas é ignorado com o postulado de não haver nada, exceto o “eu penso” ou “eu ativo”. Em outras palavras, o “eu” enquanto pura atividade da mente constitui a unidade da razão pura e prática.

Logo, a única abordagem filosófica possível seria a idealista. Afinal, tudo o que pode ser conhecido diz respeito apenas ao que a mente pode ter acesso direto. O restante, o mundo real que existe independentemente do sujeito e cujo acesso depende dos órgãos dos sentidos, são dependentes exclusivamente da mente que conhece. Kant, pelo contrário, insiste que a realidade existe independente da mediação da mente. Essa é a questão principal posta por Searle a respeito da origem do antirealismo contemporâneo. Em um texto perspicaz, Searle se dedica a detalhar como isso acabou acontecendo.

Não é fácil identificar o que move o antirealismo contemporâneo, mas, se precisássemos puxar os fios dentre os vários argumentos disponíveis, seria aquele algumas vezes chamado de ‘perspectivismo’. O ‘perspectivismo’ é a ideia de que nosso conhecimento da realidade nunca é ‘sem mediação’, é sempre mediado por um ponto de vista, por um conjunto específico de predileções ou, pior ainda, por motivos políticos sinistros, como a fidelidade a um grupo ou ideologia política. E, já que nunca podemos ter conhecimento um conhecimento não mediado do mundo, então talvez não haja um mundo real, ou talvez seja inútil até mesmo falar a respeito, ou que sabe nem seja interessante (SEARLE, 2000, p. 26).

Um importante exemplo de tal “perspectivismo” é a observação de Friedrich W. Nietzsche de que “não há fatos, apenas interpretação” (BLACKBURN, 2006, p. 16). O caminho desbravado por Fichte, em vez de levar a Kant, conduziu diretamente a sua traição. O mundo natural é para ele uma criação da mente. Isso é tudo. A chamada realidade material dos iluministas estava fora de qualquer possibilidade de apreensão. Em virtude de ter dado esse sentido completamente inédito de compreensão da filosofia, Fichte veio a designá-la de “ciência da ciência” (ABBAGNANO, 1983).

A base do sistema filosófico idealista fichtiano é o ato espontâneo do sujeito pensante. Esta noção é primacial para a sua “Doutrina da ciência”, obra publicada em 1794. O sujeito pensante fichtiano, conseqüentemente, antes de tudo, é pura atividade. A razão prática tem precedência sobre a razão teórica, por no começo estar o ato. A tomada de consciência do “eu” como atividade autocriada é ponto de partida do idealismo prático de Fichte. Ora, como

se pode fundar a filosofia em torno de uma abordagem tão pouco convincente e sem a necessidade de qualquer prova contrária? Muito influenciado pela teologia, Fichte parte da certeza de que teria encontrado a resposta a revolução copernicana iniciada por Kant de o objeto girar em torno do sujeito (REALE; ANTISERI, 2005).

Vale dizer que, o “eu” de que fala Fichte é um ato pré-consciente. Entretanto, uma vez rejeitada a coisa-em-si kantiana como fator externo que atua sobre as sensações, restou o recurso à razão prática. Em sua mais profunda essência, o “eu” enquanto infinita atividade é vontade. Assim, o “Eu”, não por acaso, infinitamente ativo faz nascer “alguma coisa” fora dele. Do “eu” abre-se para a possibilidade do oposto, o “não-eu”. O raciocínio é que a identidade do pensamento consigo mesmo é insuficiente. Pois, não há autoconsciência sem consciência de um objeto pensado. Logo, para que a vontade se realize completamente deve proceder dialeticamente. As ideias-chaves na noção de dialética são tese, antítese e síntese. Fichte retoma a abordagem dialética que será usada com um grau mais elevado de abstração por Hegel. O “eu” esforça-se para superar as resistências, ou seja, o obstáculo, o objeto. Portanto, o objeto (o “não-eu”) não pode ser pensado independente do sujeito. Assim, o “eu” se põe como limitado pelo “não-eu”. Disso resulta a conciliação dos opostos. De modo que ocorre a mútua limitação entre o sujeito e o objeto (ou mundo) ou o “eu” ativo e o “eu” passivo (PHILONENKO, 1974).

Por não ter limites a atividade do “eu” é em si livre para agir ou fazer as próprias escolhas. Essa ideia é fundamental para Fichte na medida em que o “eu” como vontade se projeta na esfera prática. Daí, a atividade prática e livre do agente desenvolver, em conformidade com o fim último do homem, a busca da perfeição moral. Muito rapidamente, Fichte se viu obrigado a considerar a esfera da comunidade que permitiria cada indivíduo se desenvolver. O preço a pagar é alto. Isso porque Fichte é obrigado a deixar o indivíduo para trás e reconhecer a comunidade como ponto de partida do sujeito. É que Berlin vislumbra ao emitir a seguinte observação: “neste ponto produz-se um salto inesperado no pensamento de Fichte – do indivíduo isolado para o grupo como o verdadeiro sujeito ou ‘eu’” (BERLIN, 2005, p.93).

No período posterior a invasão napoleônica da Alemanha em 1806, o nacionalismo cultural de Herder se transformou em nacionalismo político. Fichte foi tributário desse nacionalismo político. No “Discurso à nação alemã”, Fichte exalta a união dos alemães frente a humilhação sofrida sob o impacto do imperialismo francês. Por fim, em consonância com Herder, enfatizou a grande herança cultural germânica e o seu lugar no palco do mundo. Ele aceita também a identificação da sociedade com a de organismo dos românticos. Por outro

lado, depois de perder a estima de antigos admiradores, acadêmicos, filósofos e colegas de profissão da acusação de ateísmo estabelecida em Berlim em torno de 1800, aos poucos, induziram-no a comprometer-se explicitamente, com o pensamento religioso. No melhor dos casos, não se trata de um Deus-pessoa ou certamente cristão, mas uma força imante, enraizada no absoluto. Um absoluto que estaria acima de tudo, inclusive do “eu” fichteano. Deste modo, a natureza, composta somente de corpos materiais e operando de acordo com estritas leis de causa e efeito de uma máquina e morta desaparece por completo. Em vez disso, no lugar, de tal visão, é colocada uma natureza divinizada por tal absoluto e que seria praticamente idêntico a todo o universo. Deus, portanto, é a ordem do mundo. Assim, Fichte termina por defender a primazia do coletivo sobre o individual (ABBAGNANO, 1983).

A subordinação do indivíduo ao coletivo casa com o papel histórico do povo alemão quanto ao cumprimento do destino apontado entre as diversas nações ou para a humanidade. Aos olhos de Fichte, os seres humanos são antes de mais nada membros da sociedade. Tanto no plano social como no político, o bem coletivo ou bem comum se realizaria apenas quando o Estado ordenasse os deveres dos indivíduos. Razão da limitação da liberdade dos indivíduos evoluir, por vezes, para os regimes totalitários do século XX (BERLIN, 2015). Nesse regime centralizado, o Estado tem de assumir os deveres de zelar economicamente pelos pobres, com vistas a impedir a existência de grupos ociosos. A igualdade social exigida por Fichte - e à custa da liberdade - lhe granjeia um lugar permanente na galeria dos primeiros filósofos socialistas alemães (REALE; ANTISERI, 2005).

3.3 A DIALÉTICA HEGELIANA

A disposição de Fichte em abandonar a criação grega do prazer contemplativo ou pela teorização científica resultou na pedra de toque do Romantismo: uma espécie de vontade suprapessoal como fonte das ações dos seres humanos. A partir daí passa a vigorar entre os românticos a visão dos atos voluntários pressuporem uma vontade livre. Esse pressuposto introduzido por Fichte está em perfeito antagonismo com a afirmação de Kant da razão pura não ser distinta da razão prática. É de todo claro que a pouca paciência com os pensadores “contemplativos” o levou a exaltar a atividade, a ação e obrigatoriamente os homens de ação. Enquanto capacidade de começar espontaneamente uma série de ações e de dar direção a elas, a vontade poderia ocasionar mudanças no mundo. Como notou Berlin,

Essa é a essência do movimento romântico, até onde percebo: o predomínio da vontade e o homem como atividade, como algo que não pode ser descrito porque está em perpetuamente criando; não se deve nem mesmo dizer que ele está criando a si mesmo, pois não existe nenhum 'eu', existe apenas o movimento. Esse é o cerne do Romantismo (BERLIN, 2015, p. 206).

Essa visão de uma vontade designadamente global ou universal tal qual uma comunidade, classe ou Estado e que exerce domínio sobre a realidade exterior tem afinidades óbvias com a filosofia de Hegel e de Marx. Nesse caso, a mudança de ênfase da razão para a vontade se faz acompanhar da identificação da ideia de liberdade com a ideia de poder. Portanto, a liberdade localiza-se na vontade. Segue-se que a vontade é inseparável da liberdade de escolha. Por esse ângulo, a vontade está necessariamente atrelada a ação que busca realizar-se contra tudo e contra todos. Assim, os românticos encontraram na doutrina fichteana um modo de conciliar a livre atividade com a criação artística. Dito de modo mais explícito, os homens de ação e artistas estão naturalmente absortos em fazer o que se quer nas mais variadas situações e assuntos e a partir da expressão de algum impulso interior. Além do mais, das ações pode advir algo completamente novo. Em outros termos, a livre vontade não pode agir sem contar com um mundo sobre o qual possa agir. A esse respeito, depois de Fichte, impõe-se Thomas Carlyle ao reunir em suas conferências “Sobre heróis, o culto do herói e o heróico na história” a admiração dos românticos por homens dotados de grande poder de vontade e de grande energia para a ação (CASSIRER, 2003). O herói que, contra todas as adversidades e obstáculos consegue realizar a si mesmo ou desempenhar o papel poderoso de obrar maravilhas no mundo. Acima de tudo, a questão que irrompe muito cedo é o da transformação das instituições existentes. Em especial porque limitariam a vontade e a liberdade.

Isso, evidentemente, inclui atacar a série de valores produzidos pelos gregos e que permanece em voga na cultura agrupada sob o nome de ocidental. Consequentemente, a universalidade dos direitos humanos perde todo o sentido e é deixada de lado por ir contra a sugestão de existirem valores objetivos. O fato de haver valores em choque não é incompatível com o esforço para suprimi-los e de que todos se equivalem. O que pode terminar na defesa dos valores qualificados de desumanos. Ao fim e a cabo, esse raciocínio de que os valores são criações de homens de gênio inspirados desemboca no pior tipo de alternativa: o relativismo moral. Aliás, a fidelidade ao qualquer versão do relativismo moral tem servido para rejeitar qualquer limite às ambições desmedidas de pessoas atraídas pelo propósito de salvar o mundo da barbárie.

Décadas antes de Fichte, o italiano Giambattista Vico reconheceu que

homem compreende melhor as suas criações do que o derivado do contato com a natureza. O conhecimento científico, enquanto produto da interação do sujeito conhecedor com o seu objeto ou natureza, ignoraria a realidade feita pelo homem, a sociedade. Assim, sendo a verdadeira natureza do homem e a atividade criativa e a sociedade pode ser transformada continuamente. Pois, é a vontade isolada ou coletiva que cria e recria a sociedade não arbitrariamente mas de acordo com certos fins pré-designados. Já em se tratando de Fichte, o sentido de expansão da ação livre sobre o meio ambiente serviu para identificar o trabalho como uma tarefa digna do homem.

O passo seguinte do idealismo alemão foi dado por um autodeclarado seguidor de Fichte na etapa inicial de seu desenvolvimento filosófico, Friedrich W. J. Schelling. Na obra “Filosofia da natureza”, ele mudou inteiramente de opinião. Disposto a abandonar o antigo compromisso com a concepção limitada de que a natureza é uma criação do sujeito, passa a ficar do lado da natureza. Pode ser dito, então, que Schelling, procede em direção contrária ao comparar a natureza ao um organismo repleto de vida e em perpétua transformação. Em face disso, alude a integração dos dois opostos: o sujeito e o objeto. O que permitiu a Schelling formular a posição de haver apenas o mundo natural ou a natureza como um todo. Evidentemente, Schelling termina por inverter a relação entre a consciência humana e a natureza exposta na filosofia de Fichte. Aspecto que implicou em reconhecer aí uma identidade profunda. Isso se torna possível porque o sujeito é originalmente uma criação da natureza.

Hegel, por sua vez, vai além de Schelling. Cabe destacar brevemente que Hegel considerava sua filosofia o ponto final de todo empreendimento anterior. A filosofia haveria de alcançar assim, a meta final de compreender, de forma plena a história da humanidade (CHÂTELET, 1974).

Mais especificamente, ao voltar-se para a terceira pergunta fundamental da filosofia: “O que se pode esperar?”, Kant pôs ênfase na existência humana futura. Pergunta que envolve não só a filosofia, mas o domínio da história. Nessa matéria, Kant foi um precursor (Höffe, 2005). Ademais, é fácil reconhecer aí um dos elementos fundamentais das Luzes. A maioria dos europeus do século XVIII não duvidava do que parecia ser o despontar de uma era estimulada pelo progresso. Kant e tantos outros pensadores iluministas sentiam que a humanidade havia avançado contra inúmeros obstáculos. Ao enveredar por este caminho, percebe que a realização desse progresso dependia do esforço hercúleo despendido pela espécie humana e durante centenas de anos. Dado a natureza humana universal, podia criar uma ordem social diferente e fundamentalmente cosmopolita. Ao mesmo tempo, o

exercício da liberdade exigia a garantia essencialmente vinculada ao Estado de direito. Entre os direitos fundamentais, para Kant, figuraria a proteção da liberdade política. Ora, as pessoas são responsáveis por suas ações porque são livres. Daí, a necessidade da expressão exterior dessa liberdade depender de uma ordem política distinta da maneira despótica de governar. Não surpreende, portanto, que Kant, ao manifestar elevada sensibilidade para as questões morais, reafirme o respeito a singularidade de cada pessoa. Do que se segue a independência da coerção da vontade de outra pessoa. Além disso, ao considerar a pessoa um fim em si, endossou relações entre as pessoas orientadas para uma vida digna. Politicamente, Kant repudiava a revolução em geral, pois a mesma tende a produzir muitos danos e por, raramente, ser bem-sucedida. Maior progresso seria obtido através de reformas pacíficas. Diante do que condenou sempre as tentativas utópicas de instaurar o paraíso na Terra. É o que atesta as reservas lançadas contra a Revolução Francesa, em grande parte, depois do radicalismo e da perpetração da violência sobre o povo. Enfim, no sentido estrito, a revolução é obtida à custa de muito sofrimento e permanece um atalho contrário à marcha da sociedade para um mundo cosmopolita. O pensamento político de Kant serviu decisivamente de marco teórico para a principal obra de filosofia política da segunda metade do século XX, a obra-prima de John Rawls, “Uma teoria da justiça”.

A novidade trazida por Kant representou o limiar da presença dominante da história na filosofia, apesar de anteriormente ter atraído a atenção de alguns filósofos, como Platão, Aristóteles e Santo Agostinho. No clima da Revolução Francesa se tornou um tema de fascínio para Hegel, além de Fichte. Sem contar as especulações de Vico e de Herder. No entanto, as circunstâncias pós-Revolução Francesa tiveram o efeito notável de despertar a consciência histórica, em particular na Alemanha. Todavia, até Hegel, nenhum filósofo tinha a história em tão alta conta.

É legítimo considerar, é claro, a obra hegeliana, um desdobramento particular do que escrevera Schelling. Não obstante ter sido um seguidor de Fichte, Schelling se insurge contra ele ao ocupar-se de toda a realidade. Desse modo, na sua síntese entre sujeito e objeto a natureza é vista como um organismo, no qual tudo está vivo. Do que se segue, por parte de Hegel, com a publicação do livro a “Fenomenologia do espírito” a tentativa de dar conta do conhecimento que se encontra além do mundo dos fenômenos. Hegel concebe assim, um ambicioso sistema metafísico. Desde David Hume, é assumido que não se pode demonstrar a associação entre causa e efeito (DUDLEY, 2013). Depois do que se tornou regularmente aceito a impossibilidade de se alcançar a absoluta certeza em matéria de conhecimento, seja ele científico ou filosófico. Kant disse algo semelhante em relação ao

conhecimento da realidade absoluta ou sobre qualquer especulação metafísica. Para Kant, os seres humanos só podem ter conhecimento dos fenômenos e não das coisas em si mesmas encontradas subjacentes a realidade aparente. Hegel recusa-se em admitir isso. Ao contrário deste, vai sustentar que a realidade como um todo é cognoscível à mente humana.

Isto tem a ver com a divisão kantiana da natureza humana em razão pura e razão prática. Mais particularmente, devido à permeabilidade a filosofia de Fichte e de Schelling, a saída adotada foi a de seguir a tendência de dar primazia a razão prática. Para entender isso, é preciso esclarecer a censura feita por Hegel a síntese de Schelling, uma vez que o absoluto devia ser considerado concretamente. Ainda assim, apoiado em Schelling tenta mostrar que o absoluto não existe senão neste mundo.

Por outro lado, a filosofia desenvolvida por Hegel pode ser considerada a expressão modelar de um tipo específico de idealismo (RUSSELL, 2015). O idealismo é uma doutrina filosófica que se contrapõe ao realismo. Os idealistas defendem que a realidade exterior é constituída por representações mentais ou algo mental. Os elementos idealistas da teoria hegeliana encerram em uma única frase a redução da realidade a um quadro subjetivo: “o real é racional, e o racional, real” (RUSSELL, 2015, p. 294).

Contudo, a realidade de que fala Hegel não é a mesma reiterada e examinada ao longo dos séculos na literatura empirista. No problema da relação entre o sujeito e o objeto, a perspectiva hegeliana é orientada para uma ontologia idealista. Isto é verdade porque coloca em causa a existência da realidade independente. Isso equivale a dizer que o que existe é identificado ou reduzido a – episteme – ou ao conhecimento. Aliás, nada disso é menos óbvio para os cientistas. A investigação empírica é feita fundamentalmente com o objetivo de encontrar explicações a partir da realidade. Hoje, as mais importantes teorias científicas se baseiam em descrições que mostram que a realidade é composta de partículas. O mundo físico ou natural que tanto fascina os cientistas para solapar as pretensões mais radicais dos idealistas e apoiar exatamente os pressupostos opostos, em particular, os elaborados pelos denominados realistas externos (SEARLE, 2000). Portanto, a ciência apóia-se na convicção de que a epistemologia é independente da ontologia (BUNGE, 2010). Já o idealista estabelece uma conjunção entre a epistemologia e a ontologia. Hegel, nesse sentido, dá primazia ao sujeito sobre o objeto. Por tal subordinação, o objeto é propriamente dito mera manifestação do sujeito.

Kant foi a primeira pessoa a articular a constituição da mente humana com o mundo físico e assim, rejeitar os ataques de Hume a ciência. Porém, o compromisso de Hume quanto a doutrina chamada de empirismo o fez aceitar de forma semelhante ao primeiro de

seus adeptos modernos, John Locke a resgatar a ideia proposta por Aristóteles, de a mente humana ter características semelhantes a de uma tabula rasa. Dizia, Locke, ao contrário de Kant, que a mente era passiva na recepção das impressões dos sentidos. Ao mesmo tempo, Locke permaneceu realista. A existência do mundo exterior jamais foi posta em dúvida. E mais, o próprio ponto de partida de Locke, está relacionado ao problema da relação entre sujeito e objeto. Enquanto teórico clássico do conhecimento, logo de início, inclinou-se para o exame das condições prévias do conhecimento empírico e lógico-matemático (TADIÉ, 2005). Tal qual Kant, considerou a tarefa própria da filosofia sobre os limites das capacidades cognitivas humanas. Dessa maneira, empenhou-se em tornar clara certa espécie de investigação que se tornou padrão na filosofia de Kant: o criticismo. Kant empreendeu uma reforma na filosofia ao sugerir que a filosofia crítica devia antes de tudo examinar os limites do pensamento na busca do conhecimento. Assim, o exame crítico das capacidades humanas de conhecer auxilia a ciência ao desembaraçar a busca da verdade dos erros. Com efeito, Alexis Tadié considera que Locke “inaugura a função *crítica* da filosofia, que Kant tematizará por ela mesma e, de fato, há um pronúncio do kantismo no projeto lockeano do exame de nosso entendimento e de delimitação da esfera de nossos conhecimentos” (TADIÉ, 2005, p. 26). A esse propósito, diz Peter Singer,

Immanuel Kant publicou a *Crítica da razão pura* em 1781, vista hoje como uma das maiores obras filosóficas de todos os tempos. Kant determinou o que nossa razão ou nosso intelecto podem ou não alcançar no que tange ao conhecimento. Ele concluiu que nossa mente não é simplesmente uma receptora passiva da informação colhida por nossos olhos, ouvidos e outros sentidos. O conhecimento só é possível porque nossa mente tem um papel ativo, organizando e sistematizando tudo o que experimentamos. Conhecemos o mundo no interior de uma estrutura de espaço, tempo e substância; mas o espaço, o tempo e a substância não são realidades que existem ‘fora’, independentemente de nós – eles são criações de nossas intuições ou de nossa razão sem as quais não poderíamos compreender o mundo. Então, naturalmente, poder-se-ia perguntar: ‘Como é o mundo realmente, independentemente da estrutura dentro da qual o apreendemos?’ Esta pergunta, diz Kant, nunca poderá ser respondida. Realidade independente – Kant chamava-a de ‘coisa-em-si’ – está eternamente além de nosso conhecimento (SINGER, 2015, p. 206).

Convém, portanto, ter presente a diferença entre a filosofia crítica e a filosofia especulativa. Ora, a grandeza da filosofia crítica reside inteiramente no esforço de sujeitar as novas ideias a descobertas do erro. Tanto é que Sócrates sugere que o procedimento comum dos filósofos resume-se em apontar os erros em qualquer campo conhecido. Esse é o método pelo qual se baseia a ciência e que se mostrou crucial para o avanço do conhecimento em um ritmo inigualável. Em poucas gerações, graças ao uso do método crítico na investigação científica, a compreensão do mundo natural permitiu que um

punhado dos mais profundos problemas enfrentados pelos antepassados humanos fosse minorado. Na verdade, a partir da Revolução Científica do século XVII, o bem-estar humano melhorou de forma cada vez mais rápida e intensa com a aplicação de suas descobertas em diferentes campos, como o da tecnologia e da medicina. Carl Segan estava convencido de que:

Renunciar à ciência significa abandonar muito mais do que ar condicionado, os toca-discos CD, os secadores de cabelo e os carros velozes. Nos tempos pré-agrícolas dos caçadores-coletores, a expectativa de vida humana era de vinte-trinta anos. Essa era também a expectativa de vida na Europa ocidental no final do Império Romano e na Idade Média. Ela só aumentou para quarenta por volta de 1870. Chegou a cinquenta em 1915, a sessenta em 1930, a setenta em 1955, e está se aproximando de oitenta hoje em dia (um pouco mais para as mulheres, um pouco menos para os homens). O resto do mundo está repetindo o incremento europeu da longevidade. Qual a causa dessa transição humanitária espantosa e sem precedentes? A teoria microbiana das doenças, as medidas de saúde pública, os remédios e a tecnologia médica. A longevidade talvez seja a melhor medida da qualidade física da vida (Se você está morto, pouco pode fazer para ser feliz) Essa é uma dádiva preciosa da ciência à humanidade – nada menos que o dom da vida (SEGAN, 1996, p. 24-25).

No entanto, a exortação da melhoria da vida humana não deve servir para diminuir a dimensão intelectual da ciência. Apraz considerar que a busca do conhecimento pelo conhecimento iniciado nas colônias gregas da Antiguidade e de novo na ciência moderna teve impressionante impacto libertador na civilização ocidental. A Revolução Científica produziu uma radical mudança na concepção de universo proveniente do mundo medieval. Por conta dessa explosão no conhecimento das ciências naturais, não tardou muito, o estímulo ao pensamento crítico e independente popularizou-se por todos os setores da sociedade européia. O Iluminismo apoiou-se justamente na possibilidade do conhecimento libertar a humanidade da tutela das ideias falsas que desde a aurora permaneciam estabelecidas. Como disse John M. Roberts:

Uma das mais importantes mudanças culturais de toda história surgiu quando as pessoas deixaram de desconfiar da expansão do conhecimento. Nisto reside o maior sucesso do Iluminismo. De alguma forma, perto do final do século XVII aceitava-se comumente que mais sabedoria era melhor para a sociedade. Com isto, os pensadores do Iluminismo venceram: era possível confiar na expansão do conhecimento (ROBERTS, 2000, p. 492).

O crescimento impressionante do conhecimento científico teria um efeito libertador na medida em que não somente fossem comunicadas as suas descobertas ou produtos, mas a disposição para pensar criticamente. Apesar do atraso, devido aos preconceitos e dogmas religiosos há muito existentes, a difusão do conhecimento e do modo de pensar crítico levaria a humanidade na direção da construção de um convívio social em que

ninguém é menos importante do que outrem. Basta considerar a conexão entre a herança do movimento iluminista e a independência dos Estados Unidos da América do Norte. Muitas das deficiências encontradas na sociedade europeia impulsionaram os Fundadores a protegerem a liberdade da população em geral. Impulso feito com base na herança do pensamento político britânico. Além dos direitos, da tolerância e da ciência, os iluministas americanos, ao perpetuarem o Iluminismo britânico, procuraram atender a população americana mais necessitada. O que encorajou a emancipação das antigas autoridades políticas. Dificilmente admira, portanto, que uma vez assegurado a disseminação das Luzes por meio do delineamento de um sistema educacional fosse esperada a melhoria no âmbito da vida em sociedade. Com isso, é atribuída à ciência o papel formador para o advento de instituições sociais livres. Há que se encontrar nesse panorama que a crítica social foi intensa no século XVIII e em escala nunca imaginada. De modo dramático, junto com a promoção de uma convivência mais livre e igualitária, a crítica social também teve consequências na economia. Na Europa, em seus primórdios, o mercado representou o momento em que a sociedade se desvencilhou das restrições feudais a livre circulação de bens. As formas mais perversas de relações humanas foram suavizadas e os diversos interesses individuais exercitados no livre mercado regulados. Popper chama a atenção precisamente para esse alinhamento da filosofia crítica com a ciência:

Dentro dessa tradição racionalista, avalia-se a ciência, sem dúvida, por suas realizações práticas; porém, avalia-se ainda mais a ciência por seu conteúdo informativo e por sua capacidade de libertar nossas mentes de velhas crenças, velhos preconceitos e velhas certezas, para oferecer-nos em seu lugar novas conjecturas e hipóteses audazes. Avalia-se a ciência por sua influência liberalizadora – como uma das forças máximas que se dirigem para a liberdade humana (POPPER, 1980, p.132).

Enquanto escola filosófica, o idealismo alemão atingiu o clímax com Hegel. Embora esmerado em traçar ligações com as ideias de Kant, pressupôs que o mundo real era algo semelhante a uma entidade entre mente e espírito. Entretanto, pelo que afirma em sua filosofia, acabou por revelar grande afinidade com os sistemas metafísicos criticados por Kant. Assim, o conflito com o “idealismo transcendental” de Kant é flagrante. Em Kant, há uma tendência para salvaguardar o empirismo. O que é perceptível quando procura preservar a realidade exterior da dependência das impressões dos sentidos. Na filosofia kantiana, a parte mental nunca deixou de se combinar com o realismo empírico (SCRUTON, 2008). Importa lembrar que a síntese kantiana trouxe importante contribuição para a longa controvérsia filosófica entre racionalistas e empiristas. Simplesmente, Kant é o progenitor intelectual de

uma forma modificada de empirismo (POPPER, 1994). De outra parte, para Kant, o conhecimento do “supra-sensível” mostra-se impossível. Embora tenha manifestado primordial interesse por questões fundamentalmente enigmáticas e impossíveis de serem solucionadas por meios empíricos como: “O que é a realidade?” sempre foi prudente e modesto em suas reflexões. Urgia para ele, superar o estado deplorável em que estava a metafísica quando posta em comparação com a ciência.

Historicamente, a interrogação fundamental da metafísica desde Aristóteles tem sido sobre as coisas que existem. Tendo em vista a crítica de Kant, restou a Hegel tão somente resgatar a antiga metafísica. Para tanto, procura tornar igualmente aceitável a ideia de dialética.

Remonta a Platão o uso do termo dialética. De fato, sob a rubrica do termo dialética Platão situa o método crítico de Sócrates. Do que se segue a exposição detalhada e vívida de muitos aspectos as discussões que o tornaram célebre. Nessas discussões, Sócrates submete seus interlocutores a severo exame crítico. Em pouco tempo, os erros ocultos ou encobertos durante o proferimento de alguma opinião são evidenciados e o ideal de busca comum do conhecimento não alcançado de um tema dado é revelado. Tal era a dimensão essencial da lógica da investigação praticada por Sócrates. Já crítica levada a efeito por Kant era para manter o intelecto nos limites de seu uso legítimo. Assim, Kant tinha por propósito estudar como o conhecimento é possível. Desejava com isso, evitar que os filósofos incorressem em disparates especiosos. A interpretação do significado de dialética em Kant é um tanto quanto diferente. A referência a dialética estava diretamente ligada a propensão do intelecto em conter contradições. Segundo Ernest Gellner:

Kant chamou-lhe ‘dialética’, designação pejorativa para uma tentação interior e propensão para certo tipo de erros. Assim, esta palavra, que pouco depois iria ser usada de modo tão portentoso, entrou efetivamente para a filosofia moderna como termo denegridor (GELLNER, 1995, p.40).

Em Hegel, a dialética desemboca em algo muito diferente. A dialética como é concebida por ele é a realidade em permanente mudança. Toda filosofia de Hegel está relacionada a essa idéia. Concomitantemente, a função e o status da lógica acabaram sendo completamente subvertidos. Para a tradição filosófica que o procedeu, a lógica se propõe precisamente a identificar a validade dos argumentos. O que é feito mediante o uso de regras lógicas que permitem deduzir as conclusões de um argumento das premissas dadas. Conforme argumenta Bertrand Russell: “Deve-se ter em mente que a lógica, é para Hegel, realmente sinônimo de metafísica. Na impossibilidade de poder reconciliar-se com a lógica

clássica, a versão pretensamente audaciosa elaborada por Hegel assumiu a forma de uma ‘nova lógica’”. Sob muitos primas, após as alterações realizadas, esta formulação se tornou o exemplo mais perfeito da “velha” metafísica. A mudança de foco prestou-se para repudiar a lógica clássica devido ao compromisso exclusivo com os argumentos válidos. Em geral se admite que o sistema filosófico de Hegel nunca deixou de preocupar-se com questões metafísicas. Analogamente, notam na metafísica hegeliana uma alteração fundamental. Na base da metafísica hegeliana está a dimensão completamente desconcertante da “totalidade em transformação”. Ou seja, Hegel condena em Kant a distinção entre o cognoscível e o incognoscível. Por esta linha divisória, o mundo das coisas percebidas difere do mundo das coisas-em-si. Este é o ponto que divide a filosofia concebida por cada um deles. Hegel desenvolve uma filosofia que radicaliza o idealismo kantiano ao admitir uma identidade entre sujeito e objeto. Na esperança de responder ao desafio posto por Kant a metafísica, Hegel tratou de desenvolver um racionalismo altamente anacrônico.

Do que ficou dito, o idealismo hegeliano foi muito além do adotado por Kant. Ao contrário deste, chegou ao resultado de que também a realidade em si podia ser cognoscível. Para tanto, teve de retomar a visão extrema de Fichte de que o mundo é uma criação da mente. A ponto de poder supor em oposição a Kant que o conhecimento da realidade como ela é, seria acessível às pessoas. No entanto, este aspecto altamente controvertido do idealismo de Hegel tem gerado pouca discussão entre os estudiosos. Hegel é um antidualista, por força da rejeição do mundo dos fenômenos e o mundo dos númenos de que parte Kant. Por isso, vislumbrou intelectualmente a realidade em sua totalidade. O que deu ensejo a afirmação de que a “o verdadeiro é o todo” (CHÂTELET, 1995, p. 70). Mais propriamente, em face da crítica ao racionalismo dogmático feita por Kant, Hegel precisou desacreditar ou tornar antiquado tudo o que ele considerava impossível. Motivo de Hegel não ter hesitado em tentar o conhecimento do absoluto por meio do intelecto. A partir daí, foi só mais um passo para frente até tirar a conclusão de que a totalidade do real é tão somente o Espírito Absoluto. Em última instância, a realidade para Hegel equivale a um elemento situado entre “mente” e “espírito”.

Nesse particular, Hegel é um filósofo fiel a herança filosófica alemã. E grande parte da filosofia alemã se baseia em uma visão de mundo um tanto religiosa. Hoje, no lugar da antiga influência religiosa tem sido configurada outra mais proveitosa: a da antropologia. Ao cabo das últimas décadas, os novos hegelianos renunciaram aos traços místicos para aderirem a algo mais proveitoso e que os antropólogos chamam de cultura. De fato, a mais elevada e tangível forma de cultura seria a filosofia. Arte, religião, e economia e

política são consideradas manifestações distintas e também indispensáveis desse emaranhado que é a cultura. Enfim, a metafísica é compreendida como Espírito.

No contexto da filosofia de Hegel, o Espírito está sempre a avançar em direção a um ponto mais elevado. Portanto, as coisas no mundo não passariam de processos que seguem um curso histórico. Assim, no perpétuo processo de mudança histórica, a dialética assume invariavelmente uma posição de primordial importância. Isto significa que todo o pensamento e toda a realidade admitem o processo dialético de oposição e síntese. Muito embora a dialética tenha obtido grande prestígio com Sócrates e Platão como a arte da discussão, o núcleo da abordagem hegeliana tem inspiração em Heráclito. Em lugar de avançar linearmente, a dialética hegeliana expressaria a totalidade em transformação. Consequentemente, a identidade entre o sujeito e objeto é tecida por um processo de interação de opostos que termina em uma síntese. Sujeito e objeto se transformariam por tríades de tese-antítese-síntese. Enfim, no concernente ao Espírito Absoluto, este não é estático. Nessa medida, a ascensão do Espírito é feita a partir do percurso histórico da consciência.

No respeitante ao elemento histórico, Hegel expõe com vigor em “A fenomenologia do espírito” o desdobramento da consciência até se reconhecer como Espírito. A consciência é uma manifestação do Espírito em sua concretude, isto é, na interação dos indivíduos com os outros. É, portanto, na comunidade ou realidade supra-individual que o Espírito se consumaria. A consciência, insiste Hegel, se desenvolveria em etapas sucessivas. Nesse contexto interpessoal, a consciência, no decorrer de tal progressão, atingiria a autoconsciência. Segue-se que a história é, portanto, tanto a expansão da consciência como da autoconsciência. Ora, no transcurso do tempo, a história mundial, aos poucos, chegaria ao estágio mais elevado da síntese dialética, o do momento altamente distinto do Espírito Absoluto. Este pode ser compreendido como o conhecimento da verdadeira realidade. Na ótica de Hegel, o Espírito Absoluto é identificado com o espírito que se apreende enquanto espírito. Em outras palavras, é quando o espírito alcança o conhecimento de si mesmo como espírito. Eis, porque, o Espírito Absoluto só aparece no final do processo de exteriorização da história social e política de um povo. Segundo o próprio Hegel, as corujas começam a voar no crepúsculo (CHÂTELET, 1995). Com efeito, a identidade entre consciência e realidade consiste em uma conquista que se dá apenas no final do caminho. Não é preciso dizer que da consciência emerge a autoconsciência.

Ao mesmo tempo em que enfatiza as mudanças históricas de uma época para outra, Hegel não abriu mão de falar da dimensão coletiva ou social dos seres humanos. Contudo, o tipo de sociedade que tinha em mente era a de um organismo que evolui e se

modifica constantemente. É agora perfeitamente evidente que a sociedade e a cultura constituem um sistema, cujo conjunto encontra-se intimamente entrelaçado. Graças a esse alto grau de organização, o espírito de um povo adquire vida. Efetivamente, para Hegel, cada povo é somente um estágio do processo histórico universal. Consequentemente, o espírito humano, ou cultura, ao se desenvolver na história, termina por se encarnar em determinado povo. Ora, dado esse fato, Hegel veio a destacar no percurso da manifestação do espírito humano os povos orientais, os greco-romanos e os germânicos.

A civilização inaugurada no Oriente tinha na pessoa do déspota o único homem livre. A civilização grego-romana surgida bem depois, levava a liberdade de uns poucos pois aceitavam a escravidão. Por essa razão, Hegel via a democracia por um ângulo inteiramente diferente dos que defendem tal ponto de vista. Segundo tal classificação, é porém, na nação germânica, sob influência do Estado autoritário prussiano em que vivia, onde teria ocorrido o avanço mais significativo. Por ser a única a promover a harmonia entre indivíduo e sociedade e do homem verdadeiramente livre, o mundo germânico se distinguiria para Hegel do mundo oriental e greco-romano.

Aos olhos dos alemães, a Revolução Francesa abolira o absolutismo feudal. Convinha ao regime acolher algumas reformas. Isso significava seguir um caminho diferente do legitimado na França. O Estado alemão iria substituir a França na vanguarda da história por conciliar seu povo com a filosofia. A restauração do passado pura e simplesmente parecia pouco prudente, frente à renovação política que ressoava por todos os lados e apontava para o despontar de uma nova era.

Por essa ocasião, Hegel via que a história testemunhara a humanidade criar um futuro melhor do que já tinha existido. Ao mesmo tempo, na medida em que esvanecem as realizações da Revolução Francesa que o entusiasmaram durante a juventude, Hegel passa a sustentar uma posição reconciliadora com a monarquia vigente, que rompera com o absolutismo. Em certo sentido, o papel significativo das reformas políticas ocorridas no mundo moderno foi integrado na análise de Hegel a monarquia constitucional. O retorno a qualquer preço à época anterior à Revolução Francesa parecia-lhe insustentável. Mesmo sem ter passado por uma revolução, o Estado prussiano dera sinais de progressos durante o domínio francês, entre 1806 e 1814. Não obstante a reorganização que havia sido submetido nesse período o governo prussiano voltou a funcionar nos moldes da monarquia absolutista. Reviravolta que de maneira alguma desestimulou Hegel da defesa do glorioso alvorecer da Prússia após 1815. As reformas continuaram a vigorar com variações por diferentes partes do seu território. Nesse caso, a simples restauração da ordem social anterior foi abandonada pelo

rei Frederico Guilherme III (MARCUSE, 1984).

Em consonância, a tendência política dominante continuou seguindo a orientação conservadora. Na verdade, os conservadores recorreram às idéias de Hegel na defesa das instituições sociais e políticas estabelecidas. No entanto, ainda que de forma incipiente, uma poderosa forma de radicalismo logo começaria a ter impacto. Ele é anunciado por Marx que põe a filosofia idealista de Hegel de cabeça para baixo. Entretanto, manteve a ideia básica da história como uma série de estágios, nos quais o conflito dos opostos dialéticos avançava para uma síntese mais elevada (GRAY, 2004). Este é o elemento revolucionário da doutrina política de Hegel. Pelo que assinala Hegel, o passado estava prenhe de possibilidades e muitas delas corporificadas no espírito do novo mundo que avançava em direção ao futuro. De fato, parecia a Hegel que a marcha do Espírito teria chegado ao ponto final no Estado autoritário prussiano da época. Nessa linha de interpretação se inscreve Marx por reconhecer na filosofia de Hegel uma inspiração servil.

É sabido que os discípulos de Hegel, após a sua morte, dividiram-se em dois grupos. Os hegelianos de direita aceitaram o lado conservador da filosofia política de Hegel e defenderam contra aqueles que apontavam para a transformação da sociedade. Esta é a leitura feita pelos hegelianos de esquerda. O “jovem Marx” era propriamente um hegeliano de esquerda durante o período em que foi estudante universitário.

Sem dúvida, desde o século XVIII, a sociedade exaltou a onda de progresso pela qual passava. Como prova disso é possível notar o duro golpe que o Antigo Regime recebera com o avanço da Revolução Francesa. O resultado foi uma visão coletiva aceita por toda parte. Para Hegel, havia razão para se alimentar tão profunda autoconfiança no aperfeiçoamento da humanidade. Um subproduto desse otimismo foi a fé cega na mais disparatada das ideias: da concretização de uma utopia em um tempo futuro. Algo semelhante ao fim da história. Com isso, era afirmado em alto e bom som, a promessa do paraíso igualitário na Terra, mas que engendrou as maiores catástrofes do século XX. Em menos de cem anos, o comunismo soviético e o nacional-socialismo corporificariam o ideal de justiça social por meio da violência e do terror. Cada regime, a seu modo, vislumbrou um mundo novo.

Nessas circunstâncias, a esperança cristã vinda da Antiguidade da criação de um mundo melhor abriu caminho para o último ato da salvação. Desta fonte, portanto, brotaram tanto o “Bem” quanto o “Mal”. Em particular, a vertente iluminista francesa introduziu uma verdadeira clivagem na herança legada pelo Iluminismo britânico ao negligenciar os limites do que compreendia como “razão”. Desde o alvorecer da Tradição

Crítica, na Grécia, o pensamento foi direcionado ao exame dos erros. No terreno dessa Tradição, os filósofos empiristas britânicos também deram destaque as limitadas possibilidades cognitivas da mente humana. Assim sendo, a crítica pautada nas observações empíricas configurou-se em um empreendimento louvável frente as pretensões extravagantes do pensamento dogmático da corrente filosófica essencialista (POPPER, 1980). O desdém dos filósofos idealistas alemães ao dualismo kantiano exposta na relação entre o fenômeno e o núneno, teve o resultado totalmente destrutivo sobre esfera da experiência empírica.

Para vencer o dualismo kantiano, Hegel propõe, não de forma fortuita, um complemento: o historicismo. Dito de forma resumida, na filosofia de Hegel, o historicismo significa a existência de uma espécie de padrão subjacente à evolução da história (Raphael, 2000). A história portaria um destino. Em suma, o idealismo de fundo religioso encontrado nos escritos de Hegel descreve a história do Ocidente nos termos de avanço progressivo da liberdade (TAYLOR, 2005). De modo que a história estaria dirigida a finalidade a plena realização da liberdade.

Havia padrões de progressão (não sem atritos) na história e inteiramente apreendido ou compreendido pelo Espírito Absoluto. A história era assim, uma atividade espiritual inteligível. A premissa básica de Hegel é que a história humana envolvia um *telos*, ou estrutura teológica. Esse ponto aparece bem resumido nos seguintes comentários de Gellner:

Há que se notar que, ao optar pela ideia de que a história é execução de um plano decididamente benéfico, Hegel escolheu a linguagem da Razão. O plano executado da história não é o de qualquer pessoa concreta, mas de um espírito impessoal que, ao que parece, é a Razão. A razão substituiu a divindade como Grande Projetista que guia a história. Ela é a divindade e a divindade vive nela (GELLNER, 1995, p. 89).

Por conseguinte, a ligação com o cristianismo é nítida, na medida em que a coletividade humana ascenderia a tão aguardada salvação após muito sofrimento e a morte. Os seres humanos, enquanto criaturas conscientes marcham inevitavelmente para a autoconsciência. Propriamente dito, como agentes da história, possuem seus próprios fins e motivos. Todavia, para Hegel, exceto aos filósofos, esses fins seriam impenetráveis ao indivíduo comum. Em última análise tal interpretação filosófica da história diz que o mundo marcha em direção a um propósito supremo: o do progresso crescente da consciência. A consciência tenderia dialeticamente para a liberdade.

Claro que a palavra liberdade tem aí o significado alterado e em todo caso, até oposto (seja em Hegel quanto ou nos outros filósofos idealistas alemães). Para começar,

nada apresenta de semelhante ao significado estabelecido nos tempos modernos pela tradição anglo-americana. Quanto a este ponto, no pensamento liberal, a noção de liberdade é normalmente entendida como a ausência de restrições ou interferências impostas a alguém pela ação de outras pessoas.

No caso de Hegel, quando menciona a palavra liberdade tem principalmente em vista a ideia de obediência à lei. Algo aparentemente razoável de concluir já que na formulação exibida por Kant, a liberdade política é delimitada pela lei. Mas Hegel dá um salto acima pois na sua acepção, a liberdade consiste na submissão a certas regras provenientes de instituições identificadas com o Estado. Em grande parte porque nos países de língua alemã, as leis morais e políticas, o ponto de partida, dizem respeito ao coletivo ou comunidade orgânica. Acima de tudo, a liberdade deriva da natureza social humana. É importante entender que, para Hegel, as necessidades da sociedade coincidirão com as do indivíduo. Pois, então, essa coincidência implica que tal obediência não é imposta de fora. Disso se segue que o Estado pode forçar as pessoas a obedecerem ao sistema social (BERLIN, 2009).

É bem verdade também que Hegel nunca perde de vista que nenhum fenômeno pode escapar do viés histórico. O espírito expresso nas relações sociais, como em suas respectivas instituições, era fruto de um processo histórico. Assim, nenhum homem é verdadeiramente livre de restrições, já que se é levado a agir devidos às forças sociais e históricas. Uma vez que a força impessoal do espírito ou da cultura molda a vontade, o Estado que estiver de acordo com o curso real da história, providenciará as condições que permitam atingir a sua plena realização. Por causa disso, o velho conflito entre indivíduo e comunidade chega ao fim. O Estado encarna a síntese mais elevada que resolverá e dissolverá o conflito. Cabe notar que a tal harmonia só pode ser atingida devido a inserção dos seres humanos em um imenso organismo social. E os únicos a intuírem de forma convincente tudo o que os membros de uma cultura sentem são os filósofos e poetas de gênio, grandes homens como Napoleão, ou nos heróis de Carlyle, ou ainda, os super-homens de Nietzsche. Em alguma medida, essas figuras trazem dentro si um senso histórico do drama do mundo a que está inevitavelmente ligado.

Em todo caso, a teoria kantiana da liberdade, ao ser integrada ao idealismo alemão passa a denotar não mais ausência de restrição e sim algo maior, a absorção dos fins supremos que são sustentados pelo Estado. Pois bem, no âmago da noção de liberdade concebida por Hegel, a escolha se funda na obediência a comunidade. O ponto-chave é a harmonia entre as vontades dos indivíduos e as da comunidade. Portanto, a liberdade consiste na realização do espírito humano. Mais especificamente, do ponto de vista de Hegel, a

liberdade consiste em absorver e obedecer as leis que regem o progresso do espírito. De qualquer forma, para ele, a liberdade concreta só pode ser experimentada no Estado.

Enfim, o idealismo filosófico de Hegel é profundamente influenciado pela metafísica e sobre o rumo final da história. Ou seja, o que conta é a unidade do sujeito com o objeto. O que é alcançado com a anulação da distinção entre fenômeno e númeno feita por Kant. O sujeito é considerado uma realidade espiritual. Porém, nas obras de Hegel, o sujeito tem um significado nitidamente coletivista. Nesse contexto, o espírito se manifesta de maneira nos costumes próprios de um povo.

Na análise de Hegel, por meio de uma luta de vida e morte por reconhecimento, as comunidades políticas se tornam cada vez mais conscientes de sua liberdade. Isso é assinalado na célebre “dialética do senhor e do escravo” que é pressuposta como motor da história (ROSENFELD, 2003). Não por acaso, a dialética da história coincide com a “dialética do senhor e do escravo”. Pois bem, nela o senhor é um conquistador inescrupuloso que faz do escravo um simples objeto. Na luta pela vida, o senhor é o único que possui de verdade a liberdade. O escravo ao trabalhar transforma o mundo. Mas eis que a partir do momento que percebe sua situação pode superar o medo da morte e se tornar livre de fato. Realiza-se assim, o desfecho da história dos diversos povos (BOUCHER, 2015). Daí o Estado, para Hegel, situar-se no centro de qualquer filosofia política. O aspecto fundamental que merece ser destacado é o da luta dialética entre o senhor e o escravo ser encerrada em acordo graças ao Estado. Na verdade, é por meio do Estado que as vontades particulares dão lugar as vontades cristalizadas nas instituições e assim, podem realizar as suas verdadeiras naturezas. Naturalmente, neste modo de ver, a primazia é dada a vontade. Por isso, o Estado do ponto de vista da filosofia da história de Hegel, é e só pode ser razão prática. Logo, há um agudo abismo no significado efetivo da palavra liberdade na filosofia de Kant e na filosofia de Hegel. Aos que negam esse abismo, é suficiente a menção de que Hegel subordina a existência do cidadão a do Estado. Para Hegel, o Estado é tudo (ROSENFELD, 2002).

De resto, contra Kant, Hegel invoca a natureza maleável da mente humana. Por esta razão, as capacidades cognitivas humanas são totalmente dependentes da cultura. Isto é, a mente humana é modificada, moldada e alterada pela cultura, de forma contínua e sem limites. A herança biológica da espécie humana é ignorada totalmente. As formas ilimitadas de organização social constituiriam evidência crucial de incorporação, assimilação e absorção da cultura. O contexto histórico varia enquanto a herança cultural é transmitida via educação a cada geração. Todavia, isso só é possível porque no homem a capacidade para aprender pertence a sua dotação genética. Inevitavelmente, a influência da biologia é reduzida ao

mínimo. É assim que as obscuras formulações de Hegel servem de ponto de partida para a antropologia sociocultural.

A seguir, Hegel supõe que a epistemologia é serva da ontologia porque todo conhecimento se fundaria na cultura. Se assim for, o papel atribuído à crítica na filosofia é colocado em xeque. Como se vê, Hegel evita desenvolver a metafísica sobre uma base naturalista. Alberto Oliva apresenta uma crítica a essa objeção generalizada de Hegel a filosofia crítica de Kant ao acentuar que:

A ontologia é ancila da epistemologia, isto é, não há ontologia que justifique em si mesma invocando o 'ser das coisas'. A ontologia depende da capacidade explicativa da teoria que me levou a abraçá-la. Toda vez que adotamos uma ontologia sem dispor de uma teoria capaz de efetivamente explicar o que se assume como existente, estamos, na melhor das hipóteses, apenas fazendo inventário do que existe ao redor (OLIVA, 1994, p. 12).

O que está em questão é a discussão sobre a confusão entre o conhecimento relativo a realidade exterior (e interior) e o que de fato existe. A fusão entre metafísica e história feita por Hegel falha em mostrar os problemas da cognição humana. Consequentemente, via a mente humana sem qualquer dimensão biológica. Hegel desconsiderou as etapas evolutivas das capacidades humanas de conhecer para acentuar apenas o progresso da consciência no tempo histórico. Daí em diante, sua filosofia tomou uma orientação idealista. Por isso, acentuou o papel do espírito em detrimento da relação do pensamento com o conhecimento. Assim, no final, Hegel exorta a separação entre natureza e cultura. Sendo o mundo fundamentalmente ideal, a realidade pode ser eliminada sem provocar qualquer grande perda.

3.4 OS XAMÃS TRAVESTIDOS DE FILÓSOFOS

Enquanto historicista, Hegel pregava uma arrogância intelectual única. As descobertas da lei da história, pelo seu caráter profético, apontavam para a posse de capacidades únicas de adivinhação que coincidem automaticamente com as visões dos xamãs. O xamanismo remete à prática curandeira das antigas tribos primitivas e a cargo do sacerdote com inspiração divina. Sobre esse tema, Paolo Rossi talha o seguinte argumento:

Há muito tempo, os filósofos de sucesso, na Itália e no exterior, são aqueles que ostentam o próprio saber sobre a história universal, o destino da civilização, o sentido da técnica em geral, o significado global do saber científico, aqueles que sabem como e quando começaram nossos problemas e aonde iremos inevitavelmente acabar. Aqueles que falam com segurança, às vezes com arrogância,

sobre o Futuro como um Paraíso ou como um Inferno. Mas não me iludo. Acredito que os xamãs travestidos de filósofos ou pensadores metade filósofo e metade xamãs continuarão a gozar de largo espaço da cultura. Vejo, além disso, que a espécie xamânica ou semixamânica, nas últimas décadas, difundiu-se e reforçou-se amplamente e iniciou até mesmo a invasão pacífica do único Império que sobreviveu no segundo milênio... Hoje as cartas do baralho se misturaram muito nos departamentos de filosofia do centro do Império, dominados no passado pela filosofia finalmente científica, os sequazes de Nietzsche, Heidegger, Foucault recebem sempre maior atenção (ROSSI, 2013, p. 12-13).

É perfeitamente verdade que quando o filósofo hegeliano compreende a narrativa universal da história, recorre a um “ato espiritual” e não empírico. Algo inteiramente diferente do procedimento adotado pelos cientistas. Nesse sentido, o comum dos mortais se vê alijado da possibilidade usual de apreender o que parece estar escondido por detrás de tão sinuosas veredas. Somente as figuras cimeiras do rei filósofo platônico, dos especialistas, mestres e doutores ou eruditos podem nessa situação conhecer o que maioria ignora. Abre-se assim, o espaço para a orientação do curso da história por alguma inteligência superior. Eis aí a grande força de persuasão sem paralelo do historicismo de Hegel e de Marx no mundo contemporâneo.

No entanto, como compreendia Marx, pelas leis dialéticas da história, o presente era só uma das etapas. Mais importante, a miséria, as desumanidades e o horrores do mundo social seriam obra do próprio homem. Este era o tópico do Marx sociólogo. A sina da história havia sido decifrada. Graças à filosofia de Hegel, Marx chegou às bases econômicas da história. Essa é a época das grandes filosofias da história. Enfim, sobretudo na Alemanha, o historicismo de Hegel e de Marx exercem uma atração distintiva por assumirem o lugar reservado à Providência pela religião cristã. Ao ver de Rossi:

De cada qual, de acordo com suas capacidades; a cada qual, de acordo com suas necessidades’ Essa expressão, repetida por tanto tempo, tantas vezes e por tantas pessoas, faz parte do âmbito teórico do marxismo e significa a cada – no futuro comunismo concretizado – será garantida, independentemente de suas capacidades, a satisfação das próprias necessidades materiais e espirituais. Se não se acredita num Paraíso como lugar de eternas beatitudes, reservado por Deus às almas dos justos como prêmio pelo comportamento das mesmas na Terra, é possível imaginar algo mais? Se não se acredita no Paraíso celeste, o que se pode *esperar mais?* Jovens idosos, capazes e menos capazes, mesmo os incapazes: todos liberados das necessidades, todos aptos a satisfazê-las. A esperança num futuro de irmandade fez que na realidade na tradição do socialismo o Futuro pudesse ser identificado com o surgir do sol. Mas na enunciação do marxismo tal esperança atinge seu auge: um mundo liberto da pobreza, das guerras, da violência e exploração e prepotência. ‘Um reino de Deus sem Deus, o proletariado como o povo eleito que conduz à redenção, como escreveu Karl Löwith. Aqui a esperança corre o risco de se parecer demais com o tipo de esperança que caracteriza as religiões. (ROSSI, 2013, p. 43-44).

No paraíso comunista a humanidade caminharia para a solução dos

problemas relacionados a miséria e a exploração da classe, pois na observação de Marx, a revolução comunista superaria o capitalismo. Esta foi a mensagem estereotipada espalhada entre sucessivas gerações de pessoas e de intelectuais. Contudo, a condenação marxista do capitalismo deixou de levar em consideração as injustiças da ordem social que o precedera. Por sua vez, o ideal de um lugar além do horizonte capitalista serviu de consolo para a maior parte das pessoas temerosas das responsabilidades que a liberdade envolve.

Dito muito brevemente, a questão da liberdade irrompeu muito cedo na filosofia moderna. Embora valorizada, poucos estiveram sensíveis aos desvios impostos à ideia original. Ao longo do século XIX, uma batalha um tanto obscura foi travada. Graças às iniciativas dos românticos, tem persistido nas ciências sociais a variante coletivista de liberdade. É verdade que em vários países do Ocidente, a liberdade de pensamento na esfera intelectual, moral, política e dos costumes trouxe paz, esperança e a ascensão de uma forma de organização social com alto padrão de vida. Em curto período de tempo, a humanidade saiu da estagnação para o melhor de todos os mundos possíveis. De certo modo, a partir do momento que as instituições livres combinaram-se com o regime democrático houve decerto incontestáveis avanços na vida das pessoas. A miséria foi quase eliminada por completo da Europa. Apesar de na época atual, problemas que podem ser qualificados de desumanos convocarem as pessoas a lutarem contra, a igualdade de direitos continua a receber cada vez mais adesão. O senso de justiça progrediu junto com a crítica e as reformas sociais. Também é expressivo o crescimento da tolerância. Atualmente, é quase norma universal a disposição em ouvir críticas.

Mesmo assim, é possível constatar que, a despeito da ascensão da tradição liberal ou iluminista no mundo ocidental, intelectuais, cientistas médios, acadêmicos, políticos, jornalistas e pessoas bem informadas não consigam distinguir sequer de forma razoável o seu significado para o mundo atual. Como é possível que no Brasil, pensamento embora lícito e valorizado junto com a liberdade política e o Estado de direito seja tão pouco popular e convincente. Para reforçar este ponto basta lembrar o quão profunda é a polarização ideológica e a demonização política entre esquerda e direita, vivida pelos diversos segmentos sociais do país. A liberdade individual e que se encontra na base do liberalismo, do Estado de direito e da democracia é sempre confrontada com o proselitismo da igualdade típica dos socialistas.

O relato oferecido por Marx sobre o funcionamento da história era bastante persuasivo. A promessa de uma sociedade curada de toda injustiça agradava e serviu para distinguir o marxismo das outras formas de socialismo. Por isso, Marx pode ser considerado o

fundador de uma religião secular que promete aos seus seguidores o paraíso. O comunismo é a utopia de uma sociedade igualitária que se viu preenchida por ideias científicas. A utopia que resolveria o problema da injustiça. Como se sabe, foi esta ideia estabelecida cientificamente pelo socialismo de Marx de salvação final da humanidade, que teve um efeito incrivelmente catalisador no pensamento político radical da esquerda.

Seja o que for que tenha acontecido depois da Revolução Francesa, Marx esforçou-se para descobrir as leis inexoráveis do desenvolvimento da sociedade. Evidentemente, sua filosofia da história apontava para o elemento bastante sedutor da sociedade perfeita. O raciocínio entre os que costumam atuar de acordo com a esperança de estabelecer os paraísos do futuro é bem simples: a promessa de emancipação de todos os problemas sociais. É assim que, com um só movimento, a vontade humana pode produzir o paraíso na Terra. Das alturas é feito descer o reino do Bem. O que dará origem a uma nova sociedade em substituição à anterior. Nem que seja necessário o uso da violência e desprezo pelo homem como um fim em si mesmo. Para Rossi, o maior pecado das revoluções modernas reside na relação estreita com essas grandes filosofias da história.

Hoje, se há algo sobre o que me parece que se possa ter certeza é o seguinte: o ‘deslocamento’ da teologia à história foi uma clamorosa e irremediável ruína. Os paraísos do futuro não só não se realizaram, mas aquele tipo de esperança deu origem a projetos não sensatos e que se tornaram praticáveis através do uso sistemático da violência. Acreditar que projetos sensatos e praticáveis possam nascer a partir de um ‘deslocamento’ da teoria a uma filosofia da história (ou até mesmo a uma ciência da história) foi a perigosa, falimentar e sangrenta ilusão do século XX (ROSSI, 2013. p. 8-9).

E continua,

Que a história possa ser interpretada e iluminada pela filosofia, que a história seja pensada como um destino foi a grande ilusão do século XX, gerada pela necessidade de preencher com uma nova ideologia o vazio deixado pela crise da religião e de responder a nostalgia do absoluto (ROSSI, 2013, p.15).

Assim, a revolução comunista seria uma versão melhorada da Revolução Francesa. Por aí se vê que a brutalidade e a crueldade do capitalismo levaram Marx a formular uma opção mais nobre e qualificada de mais justa. Basicamente por impedir que o homem se transformasse em mercadoria. De qualquer maneira, para ele o foco estava no elemento essencial do comunismo: a abolição da propriedade privada. Com isso, em boa medida, a perversão principal do sistema capitalista chegaria ao fim.

E mais, a economia de mercado é sempre culpada por expandir a desigualdade. De tal modo que a desigualdade de renda e pobreza econômica são

confundidas. O remédio aventado a toda hora é da política de intervenção estatal na economia de mercado. A discussão sobre a desigualdade de renda fica inexplorada com a adesão dos marxistas a certo maniqueísmo que só tem feito avançar o fundamentalismo de mercado. E nada personifica melhor o fundamentalismo de mercado do que um sistema econômico sem peias. Tanto o comunismo como o fundamentalismo de mercado são servos de dogmas fatais. O fundamentalismo sofre da ausência de controle. O que tornou possível o desmesurado poderio do rico sobre o pobre. Já o comunismo de Marx propagandeia a falha que o historicismo de Hegel manifestou de nascença. A partir da Revolução Francesa, as iniciativas políticas que acolheram o messianismo inspirado nessa última, o futuro tinha um destino. Para tanto, foi da maior importância o historicismo de Hegel. Robert Sinnerbrink notou que apesar das controvérsias em torno da filosofia de Hegel,

As complexas correntes do hegelianismo continuaram a inspirar desenvolvimentos importantes no pensamento moderno, do marxismo e o existencialismo à teoria crítica e à desconstrução (SINNERBRINK, 2017. p.17).

Sobre a atração do marxismo no meio da intelectualidade radical de esquerda há visivelmente o ingrediente rousseauiano de insatisfação com a sociedade existente. Pois bem, da doutrina dos fins morais do marxismo também deriva o poder de evocação do marxismo. Fins morais associados comumente às expectativas excessivas na justiça social. Esse é o ponto de partida da revolta da esquerda: as desigualdades sociais. Era pois necessário contrapor ao mundo totalmente injusto materializado pelo capitalismo algo mais defensável. Uma vez desenredados os fios da história, no lugar da ordem econômica existente seria implantada uma alternativa que brindasse as políticas que promovessem a transformação da sociedade. O ponto central do ponto de vista dos marxistas é a revalorização da convencional ideia religiosa do “nós contra eles”. Tudo isso levanta a questão do desprezo pela civilização ocidental. Como foi possível que tantos filósofos, sociólogos e antropólogos refiram-se tão hostilmente contra o Ocidente? Popper adianta uma possível explicação:

Por que todas essas filosofias sociais sustentam a revolta contra a civilização? Qual é o segredo de sua popularidade? Por que atraem e seduzem tantos intelectuais? Inclino-me a pensar que a razão está em darem expressão a uma profunda insatisfação para com o mundo que não vive, nem pode viver, à altura de nossos ideais morais e de nossos sonhos de perfeição. A tendência do historicismo (e das posições afins) para sustentar a revolta contra a civilização pode ser devida ao fato de ser o próprio historicismo, em grande escala, uma reação contra o ônus de nossa civilização e sua exigência de responsabilidade moral (POPPER, 1987, p. 19-20).

Daí em diante, o marxismo obteve um amplo nível de influência. Porém,

devido à alteração das circunstâncias em grande escala provocadas pela Revolução Industrial, as falhas da doutrina marxista se tornaram numerosas. Obviamente, o rápido processo de industrialização levada a cabo em vários países do globo impediu que a classe operária caísse na miséria como havia sido previsto por Marx. Assim, a doutrina clássica do marxismo começava a mostrar-se falha. A cruzada científica do marxismo ao se tornar avessa à verificação empírica foi convertida em dogma. Isso aparece com clareza com a Revolução Russa. De acordo com Marx, antes da realização do comunismo, um estágio de transição denominado de ditadura do proletariado haveria de derrubar o capitalismo. Vladimir Lênin mostrou que Marx incorrera de novo em erro. A revolução comunista irrompeu fora do Ocidente industrializado e por conta de um movimento comprometido com a imposição do ponto de vista de Marx de cima para baixo. Até então, o marxismo não passava de um programa de ação política radical que ameaçava perturbar a paz na Europa. Eram ideias essencialmente ligadas ao pensamento político. A partir de Lênin, a história é conduzida para frente. A construção do paraíso na Terra fazia parte do programa marxista. Mas sem Lênin, o impacto maior do marxismo sobre a política do século XX seria muito mais limitado. Visto que a presença dos males humanos decorreria de uma ordem social imperfeita, era preciso aboli-las e implantar novas por meio de intervenções concebíveis por algum especialista, tecnocrata ou pessoa na posição de conduzi-la na direção esperada. Com efeito, tal intervenção seria análoga a que ocorre no âmbito da engenharia. Esta casta de privilegiados podia curar o mal da sociedade, defendendo visões utópicas. Intelectuais, acadêmicos e ativistas sociais tomam para si a tarefa de difundir nos órgãos do governo, nas universidades e na imprensa o papel de divulgadores desses ideais utópicos de transformação da sociedade.

Qual seria, portanto, a razão de uma teoria tão errônea e desmentida tantas vezes na prática ter conseguido angariar um número de seguidores além da conta. Em outras palavras, por que mesmo frente ao fato óbvio de não funcionar na vida real continue a constituir uma alternativa política contrária ao liberalismo? Esta foi a questão trazida por Raymond Aron no livro “O ópio dos intelectuais”:

Por que as ideologias do proletariado e do partido têm tanto mais sucesso quanto mais a classe operária diminui? Quais circunstâncias comandam, no diferentes países, as maneiras de pensar, de agir e de se expressar dos intelectuais? (ARON, 2016, p. 9).

O traço definidor do intelectual de esquerda consiste em sua moral messiânica de extirpar a exploração humana enraizada na sociedade capitalista. Especialmente entre os intelectuais de esquerda mais recentes, o lado moral em que se postam parece ser uma

prerrogativa concedida por Deus. Daí a fé cega no valor da igualdade.

Persiste o fato de que também os fascistas compartilhavam com a opção pela igualdade. Obrigatoriamente, da igualdade dos nacionais frente a dos estrangeiros. As raízes do fascismo podem ser buscadas no nacionalismo romântico de Herder, Fichte e Hegel. Por algum tempo, no começo de carreira, Benito Mussolini, o primeiro fascista, começou a carreira na esquerda socialista. Em comparação a extrema-direita fascista, na base da doutrina socialista, antes de tudo, é evidenciada a igualdade de classe.

Diante do quê houve a vinculação da questão da igualdade com a esquerda política e a liberdade, muito cedo, à direita política. Por isso mesmo, a direita política tornou-se a encarnação do mal na velha discussão entre as duas filosofias econômicas: a do capitalismo e a do socialismo (ou comunismo). Dito de outro modo, da primeira deriva a economia de livre mercado enquanto na segunda, o principal ponto é o da intervenção estatal. A fim de evitar o mal proveniente da deferência maior ao valor da liberdade, a tendência seguida pela completa intervenção do governo foi a da promoção do controle da consciência individual. Este acontecimento político sem precedentes na história humana teve origem na Revolução Russa. Josef Stalin é figura representativa do governante totalitário que procurou erradicar o capitalismo do mundo. Não há, pois, grandes diferenças entre o comunismo e o nazismo. O poder estatal no nazismo chama atenção para a proeminência da raça ariana. Já o comunismo soviético de Lenin e de Stalin coloca ênfase na classe operária. Está claro que a concepção de Estado exortada por nazistas e comunistas foi influenciada pelo trabalho de Hegel. É na influência de Hegel que estava a pensar Anthony Kenny quando comenta:

Sua glorificação do Estado como um fim em si, sua crença no papel cósmico do povo alemão e sua avaliação positiva da guerra dificilmente poderia evitar uma parcela da responsabilidade pelas guerras mundiais que desfiguraram o século XX (KENNY, 2009, p. 337).

De fato, a proeminência do marxismo clássico (ou ortodoxo) e à causa socialista advém, especificamente do estabelecimento do controle rígido do Estado sobre a sociedade. O contraste com o regime democrático é claro. A esse respeito, deve ser mencionado ao menos que a posição política primordialmente associados a igualdade, há muito tempo, contribuiu para envenenar o termo direita.

No mundo político, os termos “direita” e “esquerda” surgiram durante a Revolução Francesa. Na reunião da câmara francesa, os monarquistas sentavam à direita do rei que fica no centro, e à esquerda a ascendente força progressista dos liberais. Com a intensificação do confronto entre capitalismo e comunismo, as linhas do espectro político

tornaram-se confusas e inúteis. A distinção perdeu o antigo significado assim que o messianismo político tomou a posição dos liberais. Até então, ser liberal era ser progressista. Agora se tornava um delírio vazio por estar segundo o pensamento político de esquerda a favor da manutenção do *status quo* e contrário às mudanças sociais mais profundas e drásticas. Certamente isso se opõe às ditas democracias modernas e para as quais se inclinou o Ocidente.

Um dos fundamentos da democracia antiga e moderna é a crítica pública e o controle dos governantes. Nos países conduzidos por governantes considerados radicais, como na antiga União Soviética, na China ou em Cuba, a conciliação dos princípios, da igualdade e da liberdade tem sido impossível. A bem da verdade, com frequência ocorre o caso da liberdade ser perdida e daí carregar junto, a própria igualdade. Mesmo com a expansão da democracia na maior economia do globo não impediu que muito dos intelectuais, acadêmicos e ativistas de esquerda continuassem a falar em cair fora do ocidente. No geral, quanto aos Estados Unidos, a tendência compartilhada é a de o país estar sendo governado por um grupo de fascistas corruptos. Somente a desonestidade intelectual pode explicar a continua vinculação de intelectuais, acadêmicos e ativistas ao marxismo depois do fato óbvio de que as boas intenções de reverter as injustiças sociais terminaram pavimentando a caminho para algo muito pior: o inferno nas vida das pessoas. Nem é preciso dizer que o ideal de igualdade que a esquerda tanto defende parece carregar concomitantemente o fervor dos fiéis das antigas religiões. Razão das evidências contrárias em nada alterar a ideia fixa partilhada entre os marxistas de o capitalismo ser impiedosamente destrutivo.

O resultado dessa atmosfera em que circulam tais ideias é o conflito inconciliável de filosofias políticas que examinam as relações do indivíduo com a sociedade e o Estado. Poucos, contudo, operam com o conhecimento que lhe permita separar o joio do trigo. Comumente, criam-se “slogan” que tentam se passar por formulações teóricas de grande poder explicativo. Sob esse prisma, o conhecimento é substituído por malabarismos retóricos. Paralelamente, se dá a suspensão de qualquer discussão. À luz da discussão filosófica e científica corrente sobre os males do mundo, a velha esquerda parece incapaz de se atualizar (Hayek, 2017). Prova dessa terrível verdade é a opção da velha esquerda de apresentar sempre o insight do aumento da desigualdade ser causado de forma irremediável pelo proveito que o “burguês” tira dos oprimidos.

O movimento renovador da educação física escolar foi magnetizado por essa filosofia alemã que nunca se sentiu atraída por ouvir críticas. Essa recusa em admitir a necessidades de críticas ou de provas empíricas, salvo nas situações mais desesperadoras

como a falha do comunismo da Europa central e oriental em resolver todos os problemas humanos, se manifesta no círculo de acadêmicos inflados com tal posicionamento ideológico. O que se deve obviamente ao condicionamento intelectual adquirido durante o doutorado.

Os cursos de doutorado organizados no campo da Educação durante as décadas de 1980 e 1990, esqueceram por completo a filosofia inglesa devido à influência da filosofia alemã e francesa. Aos olhos dos filósofos alemães e franceses, os empiristas ingleses e os pragmáticos americanos são acusados de tecnocratas. A querela seria irrisória se ficasse limitada à inflamação do intelecto ou da imaginação. Infelizmente, muito dessas esotéricas e especulativas filosofias suscitaram comportamentos, planos de ação ou práticas pouco devotadas à compreensão, e muito mais a alguma espécie de indignação. A história da Europa do século XX é riquíssima nesta espécie de indignação. É o que evidencia Rossi de modo indiscutível:

Compreender é difícil. Requer tempo e aquisição de conhecimento e paciência. Propor remédios ou construir programas é ainda mais trabalhoso: demanda tempo, e paciência, e imaginação, e criatividade, e capacidade de fazer convergir num ponto a opinião de muitos. Manifestar indignação é, ao contrário, muito fácil (ROSSI, 2013, p. 15).

Apesar de muitos dos especialistas em atividade física não estarem certos das contribuições da filosofia para a educação física escolar, em vista dos laços fortes com a experimentação científica, não é necessário continuar a dar exemplos para revelar o seu impacto nas principais controvérsias da área. Parece, não por acaso que há duas posições antagônicas na educação física escolar. E como toda proposta educacional comporta objetivos epistemológicos e políticos, é impossível analisar o contexto das reformas introduzidas no curso de licenciatura em educação física sem fazer referência a discussão entre as desavindas filosofias do Iluminismo e do Romantismo.

Inevitavelmente, Hegel é um dos grandes nomes do Romantismo. Depois, nos fins do século XIX, perdeu o vigor anterior ao cair sob cerrado ataque dos positivistas, em boa parte identificados com as ciências naturais. Por outro lado, nas ciências sociais, cada vez mais, o historicismo de Marx se tornou influente na discussão contra a filosofia científica dos positivistas lógicos. Ainda hoje, muitos cientistas sociais estão convencidos de que há uma nítida distinção entre as ciências da natureza e do “espírito”.

No cenário anterior, da mudança de situação com a diminuição da posição central que a filosofia de Hegel desfruta, com a projeção das ideias de Marx, o historicismo sofreu um redirecionamento. Assiste-se assim, o deslocamento do agente da transformação

histórica da senda da cultura para a alternativa até então totalmente alheia, da atividade econômica. Marx imaginou ser indispensável modificar a filosofia idealista ou de natureza espiritual e apoiá-la sob uma base material. Os bens materiais seriam preferíveis em face da sua importância na promoção da sobrevivência do homem. A rigor, desde que embarcou em tão obsessivo materialismo, o resultado foi ter se tornado primeiramente um economista e depois um filósofo. Talvez, devido a ascensão do pensamento científico nas ciências sociais. Em parte, por inspiração do positivismo, Marx se dedicou a mostrar que o seu socialismo era científico ou sinônimo de uma perspectiva científica.

Contudo, segundo o ponto de vista do antropólogo Marshall Sahlins, o economismo de Marx incorrera em grave erro ao derivar a cultura de fins propriamente instrumentalistas (SAHLINS, 2003). No dizer de Sahlins, o instrumentalismo põe ênfase na noção de sobrevivência e com isso, desvia da qualidade distintiva dos seres humanos de viverem em um universo cultural. Nesse sentido, pode-se dizer que o primado do prático sobre o teórico ajuda a explicar que todo conhecimento para Marx tem a função de suprir as necessidades básicas do homem. Sua prevenção contra o as deficiências do idealismo hegeliano confere ao conhecimento um papel que pode ser chamado de instrumental. A linha estabelecida por Marx sugere que o desenvolvimento da cultura é um reflexo das forças econômicas. Portanto, é ignorada quase que completamente a visão de mundo das pessoas e de determinadas culturas de que não cessará de fecundar a imaginação humana desde as sociedades primitivas até o mundo livre dos dias de hoje. Por isso, Sahlins:

Toma como qualidade distintiva do homem não o fato de que ele deve viver num mundo material, circunstância que compartilha com todos os organismos, mas o fato de fazê-lo de acordo com um esquema significativo criado por si próprio, qualidade pela qual a humanidade é única (SAHLINS, 2003, p. 7).

Fato que não era de seu agrado. Assim, tende a contrapor “todos os gêneros e espécie de razão prática ... uma razão de outra espécie: a simbólica ou significativa” (SAHLINS, 2003, p.7). Pode-se concluir, em resumo, que o conhecimento é dependente o aparato cognitivo humano. Logo, a realidade conhecida depende em certa medida dos processos mentais subjetivos. Decerto que também da linguagem. Na ciência e na filosofia, a função principal da linguagem é a de exprimir os *insights* ou teorias acerca da realidade. Isso nada tem de desconcertante. Obviamente, a biologia desempenha um papel crucial na linguagem antes de sua dimensão social ou intersubjetiva. Os símbolos que constituem a linguagem servem na ciência e na filosofia para articular verdades empíricas. E qualquer realista irá enfatizar que a verdade consiste na correspondência das teorias ou frases com uma

realidade que tem uma existência independente. A partir de tudo isso, fica evidente que a verdade dirige-se ao mundo como ele é, não como determinado grupo de indivíduos gostaria que fosse. A comunidade científica é assim levada a defender o que o sociólogo Robert K. Merton chamou de “ceticismo organizado” (BUNGE, 1998). A eliminação do erro por meio da crítica é dispositivo cognitivo legado pela Grécia antiga ao Ocidente até a atualidade. A investigação científica repousa sobre esse procedimento. Ao longo dos séculos, as ciências efetivas submetem as mais variadas teorias à crítica. Certamente, os esforços repetidos e quase automáticos de sujeição das teorias as mais rigorosas provas lógicas e experimentais são para dizer quem está errado. Reveste-se ainda da maior importância, a atitude do cientista de ouvir argumentos contrários. Aspecto que impede a ciência de se prender a um perene dogmatismo. Tal é a razão de uma boa teoria científica nunca se mostrar definitivamente irrefutável. Tudo isso, põe a ciência no caminho certo da busca do conhecimento. Concretamente, faz parte da atitude do cientista aceitar o veredicto dos fatos. De modo arguto, Searle invoca na definição de fato tudo o que é capaz de tornar uma teoria ou afirmação verdadeira (SEARLE, 1993). A crítica intersubjetiva é a garantia da objetividade científica. O mal-entendido consiste em conceber a objetividade científica no desprendimento do cientista.

Os hegelianos, ao contrário, vinculam os fatos às circunstâncias históricas ou sócio-culturais. Dessa perspectiva, os resultados da ciência dependem da prova própria da história. Não à toa, os marxistas, ao tomarem posição favorável a classe operária por seu papel emancipador na história, estão de acordo que a razão prática é proposta como critério de verdade. Trata-se da fé na nova ordem social que se verá cumprida. A sociedade comunista enquanto ordem moral, encarnava – contra a ordem tradicional – a abolição da separação entre fatos e valores. Esta questão foi abordada na sociologia alemã por Max Weber ao desdenhar a esperança utópica dos marxistas de a classe operária fazer surgir inevitavelmente uma sociedade mais justa. Ou, para ser mais claro, Weber rejeitava os valores da origem religiosa cristã e basilar da sociologia marxista. Especialmente porque para ele a ciência estaria envolvida com a investigação empírica. A ciência careceria do poder de dizer as pessoas o que são coisas de valor, postos em relevo na cultura de uma época específica. Marx encontrou no socialismo científico uma nova matriz de valor. A ciência mostrava a verdade da religião. A esperança de um mundo melhor, com o fim do capitalismo. Esta foi a grande lição extraída da Revolução Francesa por Marx: a “barbárie” capitalista seria o prelúdio da revolução verdadeiramente nova e que levaria a humanidade em direção ao comunismo e assim, ao sonho de uma sociedade perfeita (FURET, 1989).

Embora falasse de leis históricas deterministas, Marx situa a natureza

humana no quadro de uma extraordinária plasticidade. Sem contar que Hegel também veio negar a existência de uma natureza humana. As circunstâncias históricas determinavam tudo.

Assim, ao mesmo tempo em que condenava a fria, egoísta e calculada astúcia do homem econômico na busca do lucro, anteviu no colapso da sociedade capitalista a promessa de uma nova ordem social livre dos conflitos de classe. Por esse diagnóstico, a humanidade passaria a viver em perfeita harmonia.

A dimensão utópica do marxismo foi bem orquestrada em uma filosofia da história e por isso, se mostrou tão influente. A condenação da sociedade dominada pela economia de mercado adequava-se bem ao compromisso humanitário de melhorar o modo de viver das pessoas. Ainda que não de imediato, as ideias de Marx se difundiram em considerável medida por todo o globo. A sua inconfessada fama impediu que as demais figuras do Romantismo conquistassem tanta aceitação. Do que resultara a prevalência do otimismo sobre o pessimismo.

Hegel e Marx introduziram duas ambiciosas filosofias da história e que, apesar das divergências, podem ser tomadas como versões otimistas do Romantismo. A visão otimista proveniente do cristianismo frutificou nas ideias seculares de progresso e nas etapas do desenvolvimento dialético da história de Hegel e Marx. O declínio dessa versão otimista começou durante o período posterior a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, a ruptura inequivocamente começou bem antes, no ataque de Arthur Schopenhauer a grandiosidade do sistema filosófico idealista de Hegel. Na opinião de Schopenhauer, a distinção entre fenômeno e coisa em si (ou númeno) não tinham sido adequadamente explicados. Nesse sentido, para além da posição kantiana, cumpria tomar a representação como fato primeiro de sua filosofia ao invés da dicotomia sujeito-objeto. Assim, a dicotomia chegaria ao fim na medida em que se esclarecesse a relação da razão prática kantiana com “o mundo como vontade”. Para Schopenhauer o mundo dos fenômenos significava nada mais do que representação. No entanto, fora do mundo dos fenômenos, algo indiferenciado ou mais íntimo, e que permaneceria oculto por se tratar de uma realidade subjacente se manifestaria no nível final e, diretamente, relacionado a uma espécie de vontade de viver. A partir disso, Schopenhauer anteviu que não existiria variação entre um ato de vontade e a ação corporal. De tal forma que os atos de vontade são considerados idênticos à ação corporal. O pessimismo acaba aparecendo na renúncia ao inferno da existência através da única maneira possível: a extinção da vontade. Neste ponto, a visão que apresenta acerca da vida humana é compatível com o pensamento hindu e o budista discutido em sua obra.

Filosoficamente, o existencialismo penetra no Romantismo com publicação

dos tratados de Sören Kierkegaard. À semelhança de Schopenhauer, Kierkegaard opôs-se de forma violenta aos sistemas filosóficos de Hegel por deixar pouco espaço para o indivíduo concreto. A discordância é completa no tocante ao modo abstrato com que o idealismo germânico lida com o modo de vida escolhido pelos seres humanos. O existencialismo si vingou um século depois da morte de Kierkegaard, em meio à experiência traumática da Segunda Guerra Mundial. Daí o motivo de Friedrich Nietzsche, Edmund Husserl e Martin Heidegger terem sido existencialistas, em certo sentido, sem aderirem diretamente a tal categoria, em face de sua afirmação enquanto corrente filosófica pertencer as décadas de 1940 e 1950. O comunismo de Stálin provocou entre os intelectuais franceses um grande desespero. Em suma, Kierkegaard propõe pura e simplesmente a separação absoluta da razão dos problemas ligados ao significado da vida para o indivíduo. Em uma palavra, Kierkegaard considerou ser sua responsabilidade retornar o foco da atenção na subjetividade. Afinal, a subjetividade estaria além da razão. A verdade, vista sob essa luz, resumia-se a uma única realidade: a da interioridade da fé. De passagem, Kierkegaard termina por separar a esfera dos fatos da esfera dos valores.

O existencialismo anunciado por Kierkegaard atribui ao interior um papel determinante. Mais tarde, Nietzsche dará uma brusca guinada ao extrair do existencialismo de Kierkegaard um traço que dá proeminência ao “exterior”. Inicialmente, portanto, a primeira ambição de Nietzsche é o de compreender o período de rápida industrialização que atravessava a Alemanha. Alinhado estreitamente a um tipo de homem que demonstra nobreza, passa a se concentrar na inspiração de uma raça mais forte e elevada moralmente. Contra as prioridades morais humanitárias tradicionais procura estabelecer outra que alimente os atos dos grandes homens. A moral do herói, ou do super-homem, serviu no século XX a genialidade maligna dos maiores tiranos. Nada resume melhor o ponto de vista existencialista do que a primazia da vontade frente à razão. Para medir a amplitude do desastre que se seguiu na Alemanha com a disseminação da visão de homem de Nietzsche é digna de nota a observação de Kenny:

Durante o século XX, Nietzsche teve grande influência na Europa continental, especialmente sobre a literatura russa e a filosofia alemã. Sua oposição à moralidade submissa e ao socialismo democrático tornou-o popular entre os nazistas, que viam a si próprios como desenvolvendo uma raça de homens superiores (KENNY, 2009, p. 51).

À medida que o ano de 1900 se aproximava, precipitou em boa parte da Europa uma abertura sem precedentes ao espectro do pessimismo. De fato, como por vezes

reconhece Weber, cuja afinidade com o pensamento de Nietzsche é patente, a cultura alemã de sua época encontrava-se em situação desconcertante, frente ao cenário europeu. A industrialização tardia, em comparação com a Inglaterra, a França e os Estados Unidos da América, tinha implicações para o desenvolvimento histórico da Alemanha. Na realidade, as dificuldades relacionadas à introdução de uma cultura política democrática alimentaram a sensação de crise iminente em grande parte da sociedade. A antiga classe proprietária de terras continuava a dominar a política. Dentro desse quadro, as coalizões mostravam-se extremamente difíceis. Para Weber, a nova era vivida pela Alemanha serviu de componente importante na análise sociológica que fez do Ocidente moderno. Weber se propôs a investigar a singularidade do Ocidente moderno e muitas das forças sociais ameaçadoras que pareciam atravessar-lhe.

Em consequência da burocratização verificada atualmente e do aumento da ação calcada no cálculo e no interesse econômico egoístas dos indivíduos em todas as esferas da vida social, Weber tornou-se pessimista a respeito do futuro. Bem dentro da tradição romântica, Weber apresenta uma postura ambígua em relação ao capitalismo (SCHLUCHTER, 2011). No cerne desta postura está o problema da busca maximizada do lucros destituída do antigo significado religioso e ético, de um lado, e a ordem social ligada aos ideais da liberdade, de outro lado. A melhor maneira de abordar tal ponto é talvez ligar, desde o início, o diagnóstico da crise da civilização ocidental ao significado que ele próprio atribuiu às suas investigações. Os escritos de Weber indicam um grau elevado de interesse pelo conjunto de características que se combinam para formar o arranjo único e sobre o qual repousa a singularidade do Ocidente. Grosso modo, o capitalismo moderno teria passado a sustentar uma ação identificada com meios mais eficientes de alcançar um dado fim.

Não causa surpresa o fato de a Escola de Frankfurt ser grande devedora da perspectiva pessimista presente na teorização weberiana. Algo tinha dado errado. Simplesmente, o marxismo ortodoxo deixava de ter a plausibilidade constatada nas décadas passadas. Os partidários pós-modernistas do marxismo, depois que viram o modo humilhante com que falharam, optaram por decantar a modernidade e o Iluminismo. De qualquer forma, deram prosseguimento ao ataque a vida moderna pelos neomarxistas da Escola de Frankfurt Max Horkheimer e Theodor W. Adorno e concretizado no célebre texto “Dialética do Esclarecimento”. Embora distanciado algumas décadas do movimento pós-modernista, esse texto procura traduzir a crassa barbárie que tomara conta da civilização da origem até os dias atuais. O progresso sob o ângulo do controle da natureza acabara frustrado. O conformismo havia tomado conta da sociedade. O que acabou por minar completamente o fervor

revolucionário das classes economicamente oprimidas a sociedade contemporânea. A ciência aplicada vista como tecnologia para essas figuras pessimistas da filosofia continental é considerada uma das causas centrais do desenvolvimento da sociedade industrial. A ciência estaria a serviço da manipulação das massas. A dimensão teórica da ciência é totalmente desvirtuada. A tecnologia é um dos temas do filósofo alemão Martin Heidegger, cujos escritos marcou os membros da Escola de Frankfurt no ódio as ciências naturais.

3.5 AS TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS ROMÂNTICAS CONTEMPORÂNEAS

Portanto, a divisão que tomou conta da comunidade científica da educação física brasileira remete justamente às preferências demonstradas por uma das duas tendências generalizadas da filosofia contemporânea: a iluminista e a romântica. Ademais, esta divisão desempenha um papel importante nas ciências sociais. O que tende a influenciar profundamente não só os cursos de pós-graduação, mas também os cursos de graduação.

Isso quer dizer que, durante um bom tempo, a crescente preeminência de intelectuais marxistas no cenário acadêmico de diferentes países gerou inúmeras cisões com os blocos rivais. De peculiar foi a onda de radicalismo político que logo se alastrou pelos sistemas educacionais do mundo todo (HOBSBAWM, 2011). No Brasil, como na América Latina, o marxismo se tornou endêmico por volta da década de 1980. Na educação física, a visibilidade dos intelectuais e acadêmicos com acentuada preferência pela teorização marxista logo se tornou acessível com a multiplicação das publicações de uma universidade a outra.

Particularmente no Brasil, a partir da década de 1980, a literatura educacional, além de crescer vertiginosamente, foi perpassada por uma visão politicamente orientada para a esquerda. O marxismo, é claro, ocupa aí um lugar importante. Com isso, a comunidade acadêmica, mesmo após o colapso do comunismo, continuou de qualquer forma se inspirando em alguma de suas mais variadas vertentes. Quanto ao universo acadêmico da Educação Física Escolar, no cenário atual, estas são igualmente numerosas e dominantes. Assim, as grandes linhas do pensamento educacional, mesmo que de forma simplificada podem ser acompanhadas na Educação Física Escolar.

Em sua obra “A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas”, o estudioso marxista Bogdan Suchodolski identificou uma tendência teórica baseada na essência e uma tendência baseada na existência (SUCHODOLSKI, 2010). Apesar de precioso, o trabalho de Suchodolski deixou de fora o marxismo. Isto, talvez, o tenha impedido de estabelecer os vínculos claros que o marxismo compartilha com a tendência romântica existencialista. Linha

demarcatória mais razoável é a que aparece no agrupamento das teorias filosóficas de Ernest Gellner: a “individualista-universalista-atômística” e a “cultural-comunal” (GELLNER, 2001). Versão similar da síntese de Gellner pode ser encontrada na que oferece um enquadramento entre a visão iluminista (que ele apóia) e a romântica. Precisamente por isto, é fácil de entender o porquê da teorização em estreita relação com a sociologia alemã e francesa ter merecido tanta atenção de intelectuais e acadêmicos da Educação Física Escolar depois das crises sucessivas da esquerda e do marxismo em todo o mundo.

Quanto a Marx, no terreno das tendências filosóficas contemporâneas, como assinala Roberto Romano, a sua obra evoca em grande parte as doutrinas românticas (ROMANO, 1985). As razões oferecidas são poderosas e dirigidas contra a inteligência brasileira por causa do grande relevo que o marxismo adquiria. E exprimiu-se na assimilação das suposições “holistas” e na aversão a sociedade inseparável da economia de mercado.

Seja como for, apesar do Romantismo partilhar de um conjunto de pressupostos comuns sobre o homem e o seu lugar no mundo, evidencia com muita clareza, ao mesmo tempo, dois polos ou linhas principais: designadamente, uma pessimista e uma otimista. A linha pessimista é reconhecidamente o ponto de partida do chamado movimento existencialista presente na Alemanha e na França. Tudo isso tem a ver com o impacto das ideias na vida social e política e também na vida moral. O que ajuda a entender que as grandes tormentas totalitárias de direita e de esquerda que marcarão o século XX foram produzidas pelo Romantismo. Essa descrição sumária do Romantismo é de interesse porque existem hoje várias áreas das ciências sociais e humanidades vinculadas propriamente em grande escala aos incontáveis aspectos nele enraizados. Apesar de tais vínculos, tem ocupado muito pouca atenção dos estudiosos. Isto conduz diretamente à filosofia política de Marx, dada as relações do socialismo (ou comunismo) com os eventos mais dramáticos do século XX. Além de mobilizar de forma decisiva a esquerda política e outras forças sociais, o marxismo obteve apreciável presença no meio intelectual e acadêmico do mundo contemporâneo. Todavia, antes mesmo da falência do comunismo, ainda que tenha preservado suas preocupações básicas, o marxismo tradicional fomentou um crescente número de vertentes. De acordo com José Guilherme Merquior,

Geralmente se entende por ‘marxismo ocidental’ um corpo de ideias, principalmente filosóficas, que abarca a obra de autores tão diversos quanto Georg Lukács,... Antonio Gramsci,... os frankfurtianos, [Jean-Paul] Sartre, [Louis] Althusser, alguns teóricos da ‘nova esquerda’ e assim por diante (MERQUIOR, 1987, p. 11).

O marxismo como um movimento intelectual continuou a influenciar

filósofos que, para fugirem da identificação de Marx com o totalitarismo passaram a repudiar não mais apenas o capitalismo, mas todo o mundo moderno. Entre os pós-modernistas (ou pós-estruturalistas) mais proeminentes estão (como destaca Stephen R. C. Hichs): “Michael Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Richard Rorty. São eles seus principais estrategistas. São eles que ditam os rumos do movimento e o municiam com as ferramentas mais potentes (HICHS, 2011, p. 11). O aspecto fundamental que convém distinguir é que a virada de cabeça para baixo da filosofia de Hegel feita por Marx não passa de um idealismo pelo avesso. Dessa forma, Marx manteve-se preso à ideia importante nas religiões da salvação, e na filosofia idealista de Hegel, de que a história possuía uma finalidade. Mormente entre os pós-modernistas, a explicação historicista subjacente às preocupações de Hegel e Marx é descartada por deixar de levar em conta a inexistência de uma “visão onisciente”, capaz de fazer afirmações para além do contexto cultural em que estão localizadas. A ideia de verdade universal é considerada uma “construção”, pois está atrelada a cultura de um grupo social de determinada época. Como observou Will Dudley,

Kant, Fichte, Schelling e Hegel, os quatro mais importantes idealistas alemães – pavimentaram o caminho para Marx e Kierkegaard, a fenomenologia e o existencialismo, a teoria crítica e o pós-estruturalismo, e ao fazer isso deixaram uma marca que permanece altamente visível na teoria social e política contemporânea, nos estudos religiosos e na estética” (DUDLEY, 2013, p. 13).

A discussão toda se resume na caracterização das duas grandes tendências ou tradições da filosofia que, neste caso, envolveu o conteúdo a ser ensinado na educação física escolar. Por um lado, a tradição iluminista ou anglo-americana e por outro lado, a tradição romântica ou franco-germânica ou (D’AGOSTINI, 2003).

Nesse caso, o chamado movimento renovador que alimentou a crise de identidade da educação física escolar da década de 1980 e parte da década de 1990 tem por base a tradição franco-germânica. O recurso à filosofia permite entender em detalhes as questões que, de alguma maneira tem afetado intensamente o conjunto da educação física, desde os problemas mais antigos aos mais recentes. A começar pelas diferentes perspectivas teóricas presentes na delimitação do objeto de estudo, ou do estatuto de disciplina científica da educação física e vinculados ao conteúdo a ser ensinado pelos professores atuantes nas escolas.

Chama a atenção também a discussão em torno da organização das linhas de pesquisas nos cursos de pós-graduação. Dito com outras palavras, qual é o modelo de ciência adotado nas linhas agrupadas em torno das temáticas centrais das ciências sociais ou das

ciências naturais ao longo das últimas décadas? Afinal, é marcante a mudança de ênfase da biologia para a sociologia na educação física escolar, da qual emergiu separada e distinta a linha sociocultural. Assim, a discussão a respeito das tradições filosóficas adotadas por intelectuais e acadêmicos da Educação Física Escolar não é uma disputa escolástica ou bizantina sem interesse, pois envolve questões vitais ainda privadas de esclarecimento suficiente.

Para ser um pouco mais preciso, o debate precedente e que se mantém em curso na filosofia, nas ciências sociais, nas ciências da educação e na Educação Física Escolar, aponta para algo mais profundo e formalizado por alguns como a divisão entre “naturalistas” e “idealistas alemães”, ou iluministas e românticos. Geolinguisticamente, a divisão coincide com a dicotomia existente na filosofia com origem nos países anglófonos e germanófonos. Observação: não demorou muito para que esta filosofia de inspiração alemã fosse captada pelos franceses e, na sequência, por brasileiros. Basta lembrar o contato dos intelectuais da Universidade de São Paulo com a obra de Jean-Paul Sartre. A língua materna refletiria além do lugar, implicitamente, uma oposição filosófica entre o que pode ser chamado de visão iluminista e visão romântica. Assim, nas universidades da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América predomina a visão Iluminista enquanto nas universidades da Alemanha, da França e do Brasil a visão romântica é dominante.

Além do idealismo alemão, do marxismo e do existencialismo, na filosofia europeia continental, outro herdeiro do Romantismo é a teorização filosófica conhecida por hermenêutica. Ora, para entender ainda mais essa situação, talvez seja proveitoso evocar o incessante debate que ocorre na vida intelectual alemã na década de 1880, quando Wilhelm Dilthey retoma diretamente a Kant para argumentar que existia uma diferença crucial entre o estudo da natureza e o da sociedade. De acordo Dilthey, devido à natureza distinta dos objetos de estudo, a realidade social iria requerer um método inteiramente à parte. Daí, para ele, ser da maior importância a adoção de uma abordagem teórica de matriz “interpretativa” ou “hermenêutica”. De tal modo que o conhecimento científico baseado em explicações seria essencialmente inadequado. Afinal, a hermenêutica é apresentada claramente como um modo de compreender, independente de explicação causal. Dilthey inclinava-se a pensar que os produtos multiformes da mente humana possuíam um significado oculto que a “ciência do espírito” estava encarregada de desvendar. Diferente de Marx, que cultivava deliberadamente um ponto de vista favorável às ciências naturais e muito próxima dos positivistas, Dilthey revoltou-se contra ele. Dito de outro modo, a aceitação da especificidade das ciências sociais implicava na adesão de um procedimento próprio, e com enfoque na interpretação.

De fato, para Dilthey, as ciências sociais empregariam o método tipicamente hermenêutico. Na realidade, o recurso ao método da compreensão visava a saída do campo da explicação causal. As ciências sociais (ou ciências da cultura) não teriam nada que flertasse com a busca de causas. Nesta época, a abordagem “interpretativa” estava solidamente enraizada na tradição histórica alemã.

O que essa tradição salientava era, a um só tempo, a relação dos seres humanos a um intrincado sistema de símbolos. Assim, por conta da divisão entre natureza e cultura, haveria dois grupos fundamentais de ciências: as empíricas e as não-empíricas. Em mais detalhes, isso quer dizer que cabe ainda outra distinção: de um lado, as ciências da natureza, de outro lado, das ciências do homem ou verdadeiramente histórica. Em certo sentido, o dualismo metodológico de Dilthey parte do que pode ser chamado de esfera da ação humana. No essencial, os motivos para a defesa desse dualismo residiam na importância atribuída à história. Em sua opinião, a compreensão hermenêutica permitia entrar no pensamento de outros homens. Tudo porque a interação social comuns ao homem se efetivaria pela existência de um todo cultural ordenado. Por razões óbvias, esta ênfase holística, imprimida à cultura, derivava da filosofia romântica. O ato pessoal de reviver as criações multiformes da mente humana refletia a dependência do historiador de uma espécie de processo artístico. Pode se dizer que as ações individuais do historiador descrito por Dilthey levavam mais em conta as características exclusivas dos artistas e muito menos aquelas restritas a de um pensador. A mais forte expressão do dualismo metodológico diltheyano é a distinção entre natureza e cultura. Isso explica a discrepância substancial entre o século XVIII e o século XIX: o primeiro deu a si mesmo o título de século da crítica e o segundo foi considerado o século da história.

Atualmente, graças aos progressos na neurologia e na psicologia, as evidências sugerem que o indivíduo não é passivamente modelado por pressões sociais. Nas últimas décadas, passou a predominar o ponto de vista de todos os seres humanos nascem com capacidades diferenciadas, e cuja influência no meio físico e social é profunda. A presença da dotação genética não chega mais a constituir surpresa após os trabalhos dos etologistas Lorenz e Tinbergen, os quais estudaram o comportamento animal em ambientes naturais (DAWKINS, 1994). No panorama da linguística, Chomsky é figura singular por haver acolhido contra os comportamentalistas que a capacidade de linguagem que o homem tem é geneticamente transmitida de pais para filhos (LIONS, 1983). O que significa dizer que nenhuma pessoa qualquer, ao nascer, é uma “tabula rasa”, ou seja, uma folha de papel em branco em que as inscrições seriam provenientes dos estímulos sensoriais. Ao contrário da

filosofia alemã, desenvolvida nos moldes idealista, os estímulos sensoriais, bem entendido, são aí atribuídos a realidade exterior. Enquanto filósofo idealista coloca à realidade na condição de mera representação mental, o realista remete a algo que independe do indivíduo.

As contribuições de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças também contestam a versão empirista de que todo conhecimento humano deriva dos sentidos. E mais, não escapou a Piaget, a relação entre o mundo social e físico com a mente. Ademais, o construtivismo apresentado por ele presta tributo a Kant. A mente, tal qual o modelo kantiano reflete obrigatoriamente às formas inatas de representação que se manifestariam na experiência sensorial. Tal modelo é plenamente aceito por Piaget. Como fez notar, o conhecimento é fruto da atividade intelectual do indivíduo. Por isso, a sociedade e a cultura são assimilados a partir do plano da organização biológica cerebral (BECKER, 2002). A diferença reside na inexistência de formas inatas de representação. Estas se construiriam durante o processo de interação entre o meio exterior e o que se passa no interior do indivíduo. Tudo porque os seres humanos mostram uma maleabilidade mental muito grande. Em contraste com outras formas de vida, um dos mais notáveis aspectos da natureza humana é a capacidade de aprender quase infinita.

Sabe-se hoje que os seres humanos são capazes de aprender (ou de adquirir conhecimentos) de muitas maneiras. E mais, a escola é, junto com as universidades, uma das instituições criadas pela sociedade para ajudar o indivíduo a aprender certos conhecimentos ou conteúdos. Entretanto, o conteúdo que é para ser ensinado nas aulas de educação física escolar continua ainda uma questão em aberto. Afinal, duas são as formas de educação física escolar que existem hoje no Brasil. Na verdade, a forma mais antiga tem como referência a biologia. Certamente, por ter reiterado insistentemente ao longo da história da disciplina o compromisso com a saúde. Com o advento do movimento renovador houve uma quebra de continuidade. Tendo sido engendrada uma nova forma de educação física escolar com vista a encetar um discurso político. Nesta, a contribuição da sociologia continua sendo grande.

Tudo isso revela de modo bastante claro a importância das ideias para o comportamento humano. Estas contribuem na maneira como as pessoas interpretam e reagem ao ambiente físico e social. Com a década de 1960, houve uma grande mudança nas explicações sobre o comportamento humano. Na psicologia cognitiva, desde meados da década de 1950, o “maquinário mental” passou a ser visto como processador de informação. A revolução cognitiva substituiu a ortodoxia comportamentalista centrada no estímulo e na resposta, em parte porque as inovações tecnológicas começaram a revelar importantes insights sobre a vida mental humana. Ora, o foco na vida mental começou necessariamente com a

ideia de “representação mental”. Expressão que inclui em seu alcance algum conteúdo mental como ideias, imagens, conceitos, histórias e habilidades.

3.6 ENCANTAMENTO JÔNICO E XAMANISMO ALEMÃO NA DISPUTA SOBRE O CURRÍCULO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No curso de licenciatura em Educação Física é feita, por vezes, entre os autores do movimento renovador, a noção de que esta deveria se desenvolver nos moldes das outras ciências sociais. Ou seja: por influência da tendência geral dos sociólogos dos últimos decênios do século XX, surgiu na Educação Física Escolar um consenso no âmbito das razões e motivações que explicariam o comportamento das pessoas. Segundo esse consenso, a sociedade ou – estrutura social – explicaria o comportamento dos “agentes humanos”. O protagonismo dos atores perde o sentido frente o domínio do sistema que constituiria a sociedade. No lugar do indivíduo ou ator com capacidade para a ação é salientada a ordem social (BOUDON, 1916).

Na sociologia, a discussão sobre a ênfase nos propósitos e intenções dos atores individuais ou nas estruturas relacionadas as normas sociais levou à tentativa de integração. Certamente é bastante conhecida a mais proeminente delas: a noção de “habitus” de Bourdieu. Este propõe superar a oposição entre o “micro e o “macro”, onde o primeiro dos termos reporta ao agente individual e o segundo ao sistema social. O habitus, assim, encarna as normas sociais internalizadas. A fim de fazer justiça a meio-termo entre o nível de “cima” ou da sociedade quanto ao inverso, de “baixo” ou do indivíduo, o conhecimento das normas sociais externas é então internalizado dentro do ator. Assim também outros sociólogos como Anthony Giddens e Jürgen Habermas oscilam na direção de Bourdieu. Por exemplo, Giddens integra a divisão estrutura/ação na “consciência prática” e Habermas assenta no “mundo da vida”. Essas tentativas, no entanto falharam em larga escala por continuarem a vincular-se a uma visão caricatural da mente humana.

Os resultados de um número crescente de estudos realizados na psicologia cognitiva dizem que o homem como espécie animal compartilha uma biologia comum. Isso significa dizer que os seres humanos possuem um filtro pelo qual interagem com o mundo físico e social. A natureza humana biológica fixa determinados limites ao modo como se desenvolverá ao longo da vida. Nas interações situadas no tempo e no espaço, o indivíduo é o ponto de partida. Nesse processo interativo, a sequência começa nas demandas da própria pessoa. Daí os eventos muito similares mostrarem-se, às vezes, drasticamente diferentes para

a mesma pessoa. Contudo, nenhum ser humano se desenvolve como pessoa isolada do seu contexto social. A proeminência, sem negligenciar as instituições sociais que são o foco central da investigação dos sociólogos, continua no agente da ação. Portanto, o ambiente social é produto das ações individuais e simultaneamente dos efeitos recíprocos que exerce. Assim, as estruturas ou sistemas sociais só afetam a cognição humana de maneira indireta.

Não chega a constituir surpresa o enraizamento social permitir que certas capacidades mentais definidoras dos seres humanos se desenvolvam em interação com outras pessoas. E uma de suas capacidades mais extraordinárias é a de aprender. De fato, o exercício da capacidade de aprender é um importante fator da plasticidade da mente humana e totalmente dependente de mecanismos neurofisiológicos especializados. De tal modo que é costume considerar a primeira infância um divisor de águas no desenvolvimento das pessoas, em face da alta plasticidade intrínseca do cérebro. É por meio do processo de aprendizagem que o indivíduo adquire uma gama tão vasta de comportamentos adaptativos. Aliás, é assim que o indivíduo se torna socializável. De uma forma evidente, é através da aprendizagem contínua que os padrões apropriados de comportamentos de dada sociedade ou grupo social podem ser partilhados. Antes de tudo, esses padrões são definidos por um conjunto de normas ou de regras. A ação social significa agir levando em consideração a relação com o outro.

Nesses termos, vale lembrar o vasto repertório de comportamentos que a criança aprende por imitação. Por conseguinte, o processo de socialização envolve padrões aprendidos de comportamentos. A aprendizagem por imitação é de suma importância para o alcance das metas de socialização de uma sociedade. Comumente, a imitação ocorre por meio da observação de um modelo que manifesta comportamentos socialmente sancionados. Albert Bandura é o psicólogo cognitivista que melhor investigou como as pessoas adaptam a cópia do modelo observado as suas características fundamentais (BANDURA; AZZI; POYDORO, 2008). De um grande número de modelos as crianças podem adquirir virtualmente conhecimentos de todas as culturas que tenha contato. Contudo, cada grupo assume padrões de comportamento social que alimentará um conjunto de expectativas em relação aos outros grupos.

Além do mais, os membros de uma sociedade mostram um sentimento de pertença que serve para estreitar os laços de parentesco. Nas sociedades tribais, particularmente, a rede de parentesco serve para estreitar o grupo em uma unidade coesa. Há aproximadamente 10 mil anos, a agricultura tornou o padrão de parentesco bastante complexo. Os vínculos evoluíram em direção à submissão a autoridade cuja função religiosa e militar contribuiu para assegurar a ordem. Deste ponto de vista, as sociedades surgidas no

O Oriente Próximo acerca de 6 mil anos em torno das cidades são marcadas pela presença de uma tradição zelosamente conservada por guardiões e interpretes das verdades sagradas, os sacerdotes, sábios etc. Precisamente no Ocidente, devido ao encadeamento de circunstâncias fortuitas, e somente nele, deu-se um fenómeno extremamente raro, até mesmo excepcional. De forma espantosa, uma nova tradição é criada e diferente das que dominavam as civilizações do Oriente. A conformidade do indivíduo aos costumes e dogmas e imposta pela tradição fundada no tribalismo é suplantada por outra. Supostamente, é uma tradição que mantém relações de afinidade com a ideia de liberdade. Somente o Ocidente possui, desde os gregos, sociedades dinâmicas e abertas, sobretudo, a crítica na busca do conhecimento pelo conhecimento e na política e da igualdade perante a lei.

Em certo sentido particular, há íntima integração entre a cultura enquanto um produto coletivo das mentes humanas e a educação. Isso significa dizer que a cultura se reproduz ou é conservada graças a sua transmissão através da educação. Só assim, pode a criança receber parcialmente o património acumulado desde o aparecimento da linguagem de outras gerações ou da mesma. A escola é apenas uma das instituições sociais que atualmente predomina na sociedade com a missão primária de transmitir a cultura.

Propriamente dito, a sociologia do “agente” de que trata Raymond Boudon, por este ângulo, se encaixa completamente na tradição de pesquisa proveniente da psicologia “social” cognitiva de Albert Bandura. Na Educação Física Escolar, a influência de Boudon ainda é desprezível. O pensamento sociológico organicista que considera a coletividade superior ao indivíduo em relação a produção de trabalhos e a formação dos professores de Educação Física Escolar nunca perdeu visibilidade. O que contribui eficazmente para mudar a visão do professor para a atividade física. No curto prazo, as chances são mínimas.

Talvez, agora, fique claro a dificuldade que boa parte dos textos sobre educação física escolar parece ter aos olhos dos especialistas em atividade física. Amiúde, só remotamente eles guardam alguma semelhança. Na verdade, desde a década de 1980, o curso de licenciatura em Educação Física anda as pancadas com as publicações oriundas do “laboratório” de atividade física. A Educação Física Escolar, ao dar uma orientação puramente sociológica ao curso de licenciatura, tem negado uma incursão mais séria até o presente momento na literatura especializada sobre os graves problemas de saúde envolvendo a prática de atividade física. Por outro lado, em virtude dos limites da competência frente um assunto tão complexo quanto a educação, poucos especialistas se aventuraram a contemplar as fronteiras das linhas da pesquisas que acompanham a organização da pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física. As diferentes áreas de estudo, biologia e sociologia, são tratadas

isoladamente e sem levar em conta os limites demarcatórios imprecisos entre as disciplinas científicas. Mesmo que ninguém seja capaz de lidar com mais de uma ciência de cada vez, é preciso fazer uma tentativa do tipo interdisciplinar. Até porque, essa proposta de trabalho, em última análise, expressa um alto apreço ao velho ideal da ciência de reunir as abordagens analíticas em sínteses integradoras. Ideal que remonta aos três legendários cientistas e filósofos jônicos: Tales, Anaximandro e Anaxímenes. Evidentemente, trata-se antes de tudo, de ordenar os temas abordados por meio de um fio condutor, não obstante a dispersão temática envolvida na área da Educação. Para tanto foi decisivo revelar um pouco da discussão histórica em torno da epistemologia ou teoria do conhecimento. Em sua autobiografia intelectual, Popper escreve que:

The Poverty [A pobreza do historicismo] e *The Open Society* [A sociedade aberta] foram meu esforço de guerra. Eu entendi que a liberdade poderia colocar-se, outra vez, como problema central, especialmente sob a renovada influência do marxismo e da ideia de ‘planejamento’ (ou dirigismo) em larga escala; assim, esse livros pretendiam ser uma defesa da liberdade contra as idéias totalitárias e autoritárias e uma advertência contra o perigo das superstições historicistas. Ambos os livros e, especialmente, *The Open Society* (sem dúvida, o mais importante, podem ser vistos como obras de filosofia política (POPPER, 1986, 123).

E prossegue,

Brotaram ambos da teoria do conhecimento exposta em *Logik der Forschung* [Lógica da pesquisa científica] e de minha convicção de que nossas concepções freqüentes vezes inconscientes, acerca de teoria do conhecimento e de seus problemas centrais (‘Que podemos saber?’, ‘Até que ponto é certo o nosso conhecimento?’) são decisivas para orientar nossa atitude em relação a nós mesmos e a política (POPPER, 1986, p. 123).

Além disso, as teorias do conhecimento, por sua vez, revelam íntima relação com a educação. De mais comum é o conhecimento que cada matéria ou disciplina clássica faz alusão e que deve ser aprendida durante o processo educacional. Assim, o conhecimento aparece de modo explícito no conteúdo normalmente ensinado e que de forma indubitável é aprendido na escola. O que implica na sua transmissão. Por isso, não há como negar que o processo educacional remete a aquisição de conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, o conhecimento refletido no conteúdo habitualmente alude a uma diversidade bem grande. Porém, segundo qualquer uma das tipologias mais difundidas, esses conteúdos podem ser classificados em: declarativo, procedimental e atitudinal (COLL, 1998). Na base do conhecimento declarativo está o conhecimento verbalizado ou expresso em palavras, proposições etc. O conhecimento procedimental remete a esfera específica do “saber como”

ou do envolvido na fazer coisas. Trata-se distintamente de um conhecimento prático. Por último, o conhecimento atitudinal é específico dos valores e normas. Classificação que não é inteiramente nova pois corresponde respectivamente às perguntas com que o professor tem que pensar de forma corrente: “o que se deve saber?”, “o que se deve fazer?” e “como se deve ser?” (ZABALA, 1998). O que coloca francamente em foco a pergunta distintamente antropológica, “o que é o homem? No conjunto, essas perguntas apreendem a unidade complexa da natureza humana e que muitas vezes é fragmentado na educação pelo conhecimento restrito de cada disciplina.

3.7 AS VÁRIAS FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO E A DIVISÃO INSTAURADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Estreitamente relacionado à potencialidade do conhecimento tratado nos diferentes tipos de conteúdos, encontra-se a descrição dos processos cognitivos implicados na aprendizagem. Ao desvendar os processos cognitivos que intervêm na aprendizagem, quer no contexto geral ou específico da educação escolar, os psicólogos ofereceram uma explicação de como ocorre o conhecimento. Só assim, pode ser especificado o melhor modo de provocar o processo ensino-aprendizagem. Há, pois, uma forte correlação entre a descrição de como ocorre o conhecimento ou a aprendizagem e a explicitação dos procedimentos que permite obtê-lo.

Por fim, a teoria do conhecimento tem sua razão de ser na reflexão sobre as finalidades da educação. É certo também que a preservação e a acumulação da herança cultural é complementada pela promoção da aprendizagem tanto individual quanto assistida. A educação é necessária para por o indivíduo em contato com a cultura. Neste contexto, a produção e assimilação da cultura, à semelhança do que ocorre no nível puramente biológico, precisa ser transmitida entre as mentes humanas. Conforme esclarecem Nicola Abbagnano e Aldo Visalberghi:

O carácter mais geral e fundamental de uma cultura é ela dever ser *aprendida*, isto é, de qualquer modo transmitida e aprendida. Exatamente porque um grupo humano não pode sobreviver sem cultura... o interesse fundamental do grupo está em que a cultura não disperse ou não se olvide, mas seja *transmitida* das gerações adultas às gerações mais jovens de modo que estas venham igualmente capazes de adaptar os instrumentos culturais e tornem assim possível a continuação da vida do grupo. Esta transmissão é a *educação* (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 17).

No que respeita a cultura, não se pode ignorar o fato de que constitui um

todo diverso ao invés de única e homogênea. De resto, a cultura a nunca cessou de se desenvolver minimamente ao longo do tempo. Tem-se porventura principalmente na cultura do Ocidente durante a “contemporaneidade” ou do projeto iluminista da modernidade, com a explosão da ciência e com o avanço do Estado de direito e da democracia, o surgimento de uma mutação radical. Ora, assim sucedeu que os fins da educação no Ocidente tiveram de ser reexaminados. Nesse sentido, é interessante notar que se anuncia no horizonte dos fins da educação o exercício da criticidade. Visto que o ato de pensar criticamente é um requisito indispensável para as pessoas aprenderem a resolver problemas ou a aprender a aprender. A fim de que isso se torne uma realidade é necessário a promoção de uma educação crítica.

Porém, da mesma maneira, a democracia é o regime que valoriza a educação crítica. A crítica mobilizada pelos desafios da sociedade democrática visa a solução dos problemas políticos e vigora em meio ao livre intercâmbio e à cooperação entre os indivíduos. O que é feito mediante o recurso à discussão e não ao uso da violência. Deste modo, o papel da educação crítica na organização de uma sociedade aberta se relaciona com uma filosofia política que defende o aperfeiçoamento e não a transformação radical da sociedade. O compromisso é com o convencimento, pois assim se pode chegar ao consenso ou acordo entre seus membros. Isso porque o indivíduo provido de espírito crítico pode enfrentar esses problemas políticos e propor soluções alternativas sem apelar para a intimidação ou ameaça. Nunca é demais ressaltar que a fim de evitar a violência e garantir o êxito das soluções negociadas pela discussão política, o cidadão de uma democracia é livre para apresentar argumentos.

Em geral, a filosofia da educação tem implicações para as dimensões bastante precisas da epistemologia (teoria do conhecimento), da ontologia (teoria do que existe) e da axiologia (teoria do valor) contempladas na educação (KNELLER, 1984). Pois bem, estes são os setores do campo educacional sobre os quais transita a filosofia da educação. Nesta ótica, a relação entre filosofia e educação, na forma encontrada no Ocidente, é estreita e a ponto de quase se confundirem. É sabido que a educação é anterior a filosofia que tem apenas cerca de 2.500 anos.

Com o surgimento da filosofia na Grécia, criou-se nos períodos antigo, medieval, moderno e contemporâneo uma articulação entre as duas fronteiras. Para John Dewey, as relações entre filosofia e educação eram tão íntimas que, de certo modo, ela podia ser considerada um tipo de teoria da educação (TEIXEIRA, 1977). A filosofia da educação faz as mesmas interrogações da filosofia, porém, dentro do campo próprio da educação. A indagação quanto ao “O que existe?” O que é o conhecimento?”, “O que são os

valores?” assumem um formato semelhante na filosofia da educação.

Pode-se preliminarmente dizer que as velhas perguntas da filosofia não se desdobrariam de forma diferente na filosofia da educação. Nesta, em particular, se desenham então as perguntas: “Qual é a realidade da educação?” “Como a realidade educacional pode ser conhecida?”, “Quais são os valores da educação?”. Concomitantemente, a teorização filosófica na educação física escolar procederia conforme esses mesmos pressupostos. No entanto, até agora, o tratamento dessas temáticas concernentes a filosofia da educação física escolar no Brasil de uma perspectiva das ciências naturais tem sido ínfima. No Brasil, quem melhor desenvolveu trabalhos que tratam de assuntos afetos a epistemologia e a ontologia da Educação Física com enfoque nas ciências naturais foi Go Tani (TANI, 2011). No cenário internacional, os temas pertinentes à filosofia da educação física apareceram em uma elaboração sistemática no importante livro editado por Ken Green e Ken Hardman, “Physical Education: essential issues” (GREEN; HARDMAN, 2008). A diferença crucial, na questão do conhecimento, de acordo com a abordagem cognitiva recente, é o tipo de conhecimento que particularmente diz respeito à Educação Física. O conhecimento mais intimamente associado a Educação Física é o denominado de “saber como” fazer alguma coisa. E parece pouco improvável que o conhecimento da área não advenha da atividade física.

A filosofia da educação, ao oferecer respostas às perguntas que acompanham os fins da educação e o processo ensino-aprendizagem obriga o professor a mais tarde ou mais cedo a optar por uma das suas principais correntes ou tendências. É certo dizer que o filósofo da educação tem a preocupação de responder à pergunta primordial: que tipo de homem é esperado a educação realizar? A filosofia da educação é assim, uma disciplina do vasto conjunto das ciências da educação. A esse respeito é importante precisar, desde já, que a filosofia da educação trata dos fins educacionais. A psicologia educacional, por sua vez, seria por excelência a ciência da educação aos variados meios necessários para o alcance dos fins educacionais. Outras ciências da educação, como a sociologia da educação, fornecem conhecimentos adjacentes ao da psicologia educacional.

Seja qual for o caso, as correntes teóricas da filosofia da educação podem ser divididas de maneira sumária em duas famílias principais. Por essa ótica, é possível encontrar nas correntes teóricas da filosofia da educação algo de comum e outras que podem ser tomadas como dessemelhantes. Obviamente, a separação entre as famílias é porque renunciaram de pronto a ter um corpo comum de relações. Dessa forma, duas grandes famílias preponderaram na filosofia da educação.

A primeira família nasceu na Grécia e possui e apóia-se no modo de pensar

crítico. No decorrer do Renascimento, esse modo de pensar inaugurado pelos gregos da Jônia forneceu os elementos cruciais, por assim dizer, para por a modernidade em movimento. Com um crescente número de pensadores a sustentar a Tradição Crítica, após o renovado interesse pela antiguidade durante o Renascimento, houve um grande ímpeto para a destituição da religião como rainha do conhecimento. Em articulação com a rejeição das ideias e instituições do passado medieval, teve início a Revolução Científica. O que acabou conduzindo até Iluminismo. Nos séculos que se seguiram o espírito crítico encabeçado pelo movimento iluminista impregnou a filosofia da educação. Precisamente, Platão se apresenta como o primeiro filósofo da educação. A peculiaridade encontrada na filosofia da educação de Platão é a de advogar a instância do filósofo como o único especialista capaz de atingir o conhecimento da realidade essencial. Em especial, o rei-filósofo seria o indivíduo afortunado por ter acesso ao conhecimento da verdadeira realidade e, por conseguinte, não acessível aos demais membros da sociedade. A educação se traduz assim, em peça-chave na cidade que idealizou no livro “A República”.

Todavia, a filosofia de Sócrates, e que tanto inspirou Platão, desencadeou todo um novo modo de filosofar: o ceticismo. Sobretudo, defendia um tipo de ceticismo confiante na possibilidade de que a verdade aproximada pudesse ser conhecida por meio do esforço investigativo coletivo. Apesar de ter Sócrates como o personagem principal das obras platônicas (já que nunca escrevera nada), é necessário notar que as temáticas debatidas na juventude de Platão são diversas daquelas formuladas na maturidade e na velhice. Provavelmente porque Sócrates reconhecia a falibilidade de todo o conhecimento humano. Em consequência disso, considerou sua missão de vida criticar a si e aos seus interlocutores que afirmavam conhecer quando de fato nada de certo conheciam. Sócrates tem consciência da ignorância do homem e, ao revelá-la, despertou as mais amargas e pesadas hostilidades dos atenienses. Platão modifica tudo isso ao substituir o reconhecimento da ignorância dos que nada sabem e da crítica do erro, pela do sábio capaz de oferecer conhecimento das essências ou das verdades últimas das coisas. Platão marcou profundamente a teologia cristã medieval, além de outros momentos da filosofia ocidental.

Em boa medida, o hiato trágico entre a escola socrática e a escola platônica não chegou a atrair a atenção dos leitores de sua obra por séculos. Esta marginalização da escola socrática vale até, praticamente, o século do Iluminismo. O Iluminismo abraça o percurso socrático do exercício da crítica, em detrimento das questões abstratas da filosofia apoiadas na metafísica de Platão e de Aristóteles. O desvio das questões metafísicas foi entendido no século das Luzes como uma volta aos problemas ordinários do homem. Eis

porque Locke, Voltaire e Kant entre outros são considerados filósofos das Luzes.

Durante séculos, a filosofia da educação aceitou a concepção de conhecimento provado ou justificado ou fundamentado no intelecto nos sentidos. Assim, poucos filósofos da educação foram legitimamente céticos. Paradoxalmente, o conhecimento estabelecido pela física newtoniana representou uma construção intelectual que teria sido verdadeiramente comprovada. Porém, com os resultados de Einstein, os alicerces do que se denominava educação fundacionista não foram mais considerados sustentáveis. A filosofia da educação estava diante de opções não-fundacionistas. É quando se faz notar a filosofia da educação instrumentalista. Isso quer dizer que a explicação última dos essencialistas, devido a influencia do pragmatismo na educação, deixou de ter interesse. Ou seja, a rejeição do essencialismo conduziu a identificação do conhecimento como guia da ação. Esta é a concepção instrumentalista. O conhecimento funcionaria como um instrumento ou maneira de agir sobre as coisas. A diferença, neste caso, é a negação do realismo e a oposição à verdade por correspondência. Apenas pela ação se alcançaria a verdade. A questão da verdade passa a ser uma questão prática. Durante o século XX, a filosofia da educação deu mais importância à linguagem. A preocupação básica da filosofia analítica da educação é com o significado das palavras. Por este foco, se explora detidamente as definições, por exemplo, “O que é educação?” (HIRST; PETERS, 1972).

Contra esse pano de fundo é possível considerar agora as várias filosofias da educação que formam a primeira das famílias principais e que se contrapõe a segunda família. O ceticismo, o essencialismo, o instrumentalismo e a concepção analítica são todas filosofias da educação que pertencem a família do Iluminismo. Embora tenha raízes em período remoto da longa história da tradição intelectual do ocidente, em certo sentido, mesmo assumindo diferentes formas, cada uma dessas filosofias da educação são partidárias do realismo e da busca de teorias unificadoras. Outra característica definidora dessa família é a Tradição Crítica que remonta aos antigos filósofos milésios. Isto é, a Tales, Anaximandro e Anaxímenes que viveram perto de fins do século VII a.C. na cidade portuária de Mileto e situada na costa da Ásia Menor (atual Turquia), uma colônia grega. Eles inauguram a tradição da discussão na busca da verdade. O que está em jogo aqui é capacidade do ser humano de compreender a natureza. Por conseguinte, faz parte da Tradição Crítica a orientação naturalista de que o mundo é inteligível.

No final do século XVIII, o Iluminismo foi desafiado por uma filosofia da educação cuja orientação é dependente do movimento Romântico. Ainda que a filosofia da educação iluminista não tenha sido abandonada, uma nova forma de filosofia da educação

tornou-se popular. Pela semelhança, pode ser denominada de filosofia da educação romântica. Nestes termos, equivale a segunda família das correntes teóricas da filosofia da educação. A separação é fácil de entender, porque assume um ponto de partida muito diferente.

A base da filosofia da educação romântica é exatamente a ação voltada para a vida prática. O importante não é o conhecimento contemplativo ou desinteressado da natureza, mas saber como viver. De acordo com essa concepção, a prática domina a vida e não o intelecto ou a razão. Há assim, um impulso coletivo nacionalista ou de inspiração de classe, ou necessariamente individual, que é imposto sobre o mundo. O exercício livre e irrestrito da vontade coletiva ou individual conduz à transformação infinita das coisas e de si mesmo. Ao mesmo tempo, o realismo é colocado na berlinda. Afinal, sujeito e objeto são fundidos. Do mesmo, se dá o ataque à noção de verdade. Na ampla classificação da filosofia da educação romântica, a primeira corrente teórica a se firmar é a idealista. Para a filosofia da educação idealista a realidade é simplesmente fruto da atividade criadora de uma entidade suprapessoal, ou espírito de um artista individual, de um grupo, de um país, de um povo ou de uma cultura. A combinação da vontade de Fichte com o inconsciente de Schelling e o Espírito de Hegel vem bem a calhar na renúncia explícita ao naturalismo solidamente enraizado no Iluminismo. Por motivos óbvios, Herder rejeita o ideal iluminista de uma civilização universal em favor de muitos grupos com culturas inconciliáveis. Mais à frente, no século XIX, Fichte e Nietzsche passam a pregar a vontade sobre o intelecto ou razão.

Com a virada de cabeça para baixo da filosofia idealista de Hegel, como todos sabem, é imprimida à filosofia da educação romântica uma orientação materialista. O impacto da filosofia da educação materialista histórico foi singular e única entre as filosofias da educação românticas. De todas as filosofias da educação românticas, nenhuma conseguiu se tornar tão dominante no continente europeu depois de meados do século XX. A despeito da divisão interna entre as diversas vertentes do marxismo, na sua essência, todas elas concentram suas energias na transformação da sociedade. Isso porque, certamente, o fundador do socialismo científico baseia-se em uma filosofia política radical. E mais, para o grupo de estudiosos da Escola de Frankfurt, o caminho para a compreensão correta abrange o diagnóstico das patologias da sociedade. Segundo Horkheimer e Adorno, ao invés de uma sociedade esclarecida, o resultado teria sido algo muito diferente, a saber, a dominação e a manipulação calculadas.

Outra filosofia da educação romântica que cresceu em importância no século XX foi a existencialista. Acima de tudo, a filosofia da educação existencialista se interessa especificamente pelos aspectos individuais e concretos da existência humana. A fé

religiosa, enquanto experiência subjetiva tal qual defendida por Kierkegaard serviu de negação às meras abstrações do idealismo hegeliano que ignorava a existência concreta do indivíduo. O existencialismo moderno surgiu na França em resposta a suposta decadência da sociedade ocidental. Muito próxima da filosofia da educação existencialista está a filosofia da educação fenomenológica. Diferente das filosofias da educação iluministas que compartilham da visão naturalista, a filosofia da educação fenomenológica pressupõe a apreensão imediata dos fenômenos percebidos à consciência. A propósito, de acordo com essa corrente de pensamento, o conhecimento humano é produto do corpo. No lugar do sujeito passivo em interação com o mundo material, cabe tão somente a mediada pelo corpo.

A distinção entre natureza e cultura está na base da assim denominada filosofia da educação hermenêutica. Como não poderia deixar de ser, a filosofia da educação hermenêutica toma em consideração a doutrina da compreensão. Assim parece haver poucas dúvidas de que a diferença fundamental entre as ciências sociais e as ciências naturais está baseada na compreensão, envolvendo o que se chamou de círculo hermenêutico. De tal modo que a atenção do investigador deve se concentrar nas realizações sociais dos seres humanos. Consequentemente, investigador e coisa investigada se tornam inseparáveis. Pelo método hermenêutico, deve-se levar em conta apenas o significado que as ações individuais possuem para os outros.

Por outro lado, o desprestígio das ciências naturais no final do século XX vai desencadear a virada lingüística e o relativismo pós-modernista. Na visão das maiores figuras desse movimento, a vontade de dominação ou de poder que se materializara na modernidade, depois de desmascarada, daria início a uma nova era, a da pós-modernidade. O repúdio às teorias gerais ou meta-narrativas na ciência, além de chamar a atenção para o papel fundamental da linguagem, termina nas teorizações baseadas no pós-estruturalismo.

Há que se acrescentar, por fim, o fato de o interesse nessas duas grandes famílias da filosofia da educação não ser simplesmente histórico. Uma ou outra dessas filosofias reflete, em considerável medida a atual realidade educacional. Na Educação Física Escolar, o trabalho de grande número de estudiosos do movimento renovador é – de modo substancial – de alinhamento com as ideias mais fundamentais da filosofia da educação romântica. Por esse motivo, o tema não é irrelevante para os dias atuais.

Vê-se logo que os pressupostos filosóficos implícitos e explícitos de cada uma dessas famílias da filosofia da educação têm muita coisa a dizer sobre a considerável divisão instaurada no curso de licenciatura em educação física. Contudo, nenhuma dela tinha sido discutida igualmente. Poucos apontaram claramente para as orientações filosóficas

assinalas, e que estão associadas particularmente ao debate em andamento na educação física escolar. Com a especialização extremada do conhecimento, raros são os trabalhos acadêmicos que criam pontes entre as áreas da Educação e da Educação Física Escolar. Ainda mais raros são aqueles que procuram igualmente articular a multiplicidade de contribuições das ciências sociais no próprio seio da Educação Física Escolar. Existe, portanto, aí um fosso entre os estudiosos da atividade física e do movimento renovador. Vale dizer que a relevância desses pressupostos filosóficos é o de terem se tornado objeto de inúmeras dissertações e teses. Também foi importante no Brasil, por terem sido alvo privilegiado de atenção no processo de montagem dos currículos dos cursos de licenciaturas em Educação Física. A repercussão desses pressupostos filosóficos se deu a partir da década de 1980 com aproximação da educação física escolar com as ciências sociais. O declínio da influência das ciências naturais se fez no cenário político nacional de popularização do marxismo. Com o desaparecimento do socialismo na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, o marxismo perde sua antiga força e pujança (GHIRALDELLI JR., 2000). Daí para a frente, passou a ser veementemente popular no âmbito da educação física escolar outra vertente teórica distinta que tem tudo a ver com o Romantismo. A produção acadêmica fomentada na pós-graduação a partir de meados da década de 1990 aglutinou-se em torno da virada linguística pós-modernista. O que provocou um afastamento da educação física escolar da biologia. Esse afastamento foi reproduzido nos cursos de licenciaturas em educação física e na formação do professor, enquanto se dava o crescimento da produção do conhecimento em atividade física. Do que se valeram Guedes e Guedes para sugerirem um conjunto de conteúdos direcionados à promoção da saúde. Contudo, a sugestão não vingou nas salas de aulas e nem repercutiu na formação do professor de Educação Física Escolar em vista do prestígio desfrutado pelo movimento renovador predominantemente ligado a filosofia e a sociologia românticas. Bracht, fornece, em breve comentário, as razões de Guedes e Guedes não terem conseguidos atraírem outras vozes envolvidas na educação física escolar a despeito do grande número de evidências científicas. Diz ele,

Mas, mesmo que permanecêssemos no âmbito da crença de que a ciência pode fornecer todos os elementos para uma teoria (pedagógica) da educação física não são muitas tentativas de elaborá-la. Isso porque a prática científica comum de publicar resultados de pesquisa empírica torna a prática de (ousar) elaborar textos que contenham sínteses de discussões teóricas algo de menor valor (improdutivo para o Currículo Lattes, afinal, são meros ensaios). Além disso, isso exige normalmente algo mais do que uma excelência científica no manuseio de métodos de pesquisa no sentido restrito. Exige o esforço intelectual e um domínio de conhecimentos que vão além de uma especialidade. Isso explica, pelo menos em parte, a quase ausência dessas tentativas de síntese ou de elaboração de propostas. Uma exceção é, por

exemplo, o elogiável esforço de Guedes e Guedes (1994) de elaborar uma teoria pedagógica para a educação física com base nas pesquisas e conhecimentos oriundos de uma linha de pesquisa desenvolvida também na educação física que é ‘Atividade Física e Saúde’. Mas essa proposta ainda reflete a crença de que isso pode ser feito sob o amparo de evidências científicas, sem adentrar uma discussão sobre uma visão de homem e de sociedade, vale dizer, sem envolver a dimensão ético-política (BRACHT, 2015, p. 16).

Não parece despropositado afirmar que a ênfase de Bracht nos aspectos problemáticos e perniciosos da aplicação da ciência à tecnologia remonta ao pessimismo da tradição romântica. Particularmente para ele, a ciência teria esquecido do mundo da vida, do fenomenologista Edmund Husserl, ou do frankfurtiano Jürgen Habermas. Efetivamente, também na Educação Física Escolar, a investigação sobre atividade física também tornara o homem um objeto ou uma coisa qualquer no mundo. Bracht é assim, um herdeiro de Husserl e de Habermas que ratifica a ideia de todos os seres humanos da sociedade moderna terem se deixado reificar, ou aceitado se transformar em coisas. A humanidade havia caído sob o império da razão instrumental.

Em uma época marcada pela ciência, intelectuais românticos com credenciais acadêmicas difíceis de rejeitar desconsideram fatos óbvios. Despreza-se a substituição da pedagogia pelas ciências da educação, na França, na Itália etc. A dissonância é clara. Os estudiosos do movimento renovador reportam a todo instante a “pedagogia” da Educação Física sem atentar para a importância que os pedagogos dão à cientificidade da área da Educação. No Brasil, fala-se da pedagogia como ciência da educação. Cumpre destacar ainda que os pedagogos marxistas mais ortodoxos sempre reivindicaram para a pedagogia um caráter científico. O mesmo não se passa com os continuadores dos antigos marxistas, os pós-modernistas. Na desconcertante conclusão dos pensadores pós-modernistas, a ciência constituía apenas um “discurso” sobre a realidade. A ciência não detinha nenhuma peculiaridade ou superioridade entre outros pares afins. De modo que as formas cognatas como o mito, a religião, a arte, a literatura seriam comparativamente idênticas.

Não menos digno de nota é a presunção de Bracht de que a ciência natural e social renunciara no mundo moderno a proporcionar conforto e alívio para as pessoas. O objetivo da ciência é relativamente mais modesto: o de procurar a verdade. Precisamente por isso, a ciência pode fornecer uma cosmovisão que contraste com o do mundo diário das pessoas. Razão de a ciência se constituir em uma força liberalizadora do homem da superstição, do preconceito, do dogmatismo e da ignorância.

De onde se segue que o compromisso do Iluminismo com a batalha contra a superstição, o preconceito, o dogmatismo e a ignorância, é nada mais do que uma continuação

desse objetivo. Por outras palavras, a ciência se opõe a tentativa de deduzir princípios morais da realidade empírica. Para Weber, a ciência não pode servir de fonte de valor por estar tão somente envolvida com a investigação empírica (DIGGINS, 1999). Embora inexista uma dicotomia entre ciência e ética ou entre fatos e valores, nada seria mais enganador do que desligar o objetivo da mente de conhecer o mundo indicado pelo movimento iluminista, da urgência do homem de buscar um mundo melhor.

Ao libertar a mente humana de velhos preconceitos e de velhas certezas, o modo de pensar crítico da ciência encoraja a abertura à discussão na vida cotidiana. Coincidentemente, esse modo de pensar crítico apresenta claramente implicações políticas. É próprio de um sistema político democrático, a abertura da mente de seus cidadãos à crítica. O dogmatismo inspirado nos regimes marxistas totalitários é descartado por estar particularmente protegido de toda crítica. Na tradição iluminista, a liberdade de pensamento e de crítica intersubjetiva, a defesa da igualdade perante a lei, dos direitos humanos e da tolerância são de forma enfática consideradas. Há, pois, aí uma harmonia entre o pensamento e a vida das pessoas. Esta unidade aparece também nas aplicações práticas da ciências em prol do bem-estar humano. A ciência não é tratada como um dos mais belo florão da civilização ocidental, mas por seu papel supostamente demoníaco de trazer à baila o predomínio da razão instrumental. Essa demonização aparece ligada à confusão entre ciência e tecnologia. Ao invés de dar importância as conquistas intelectuais da ciência, é observado unicamente o seu lado instrumental. É o que explica o tom pessimista de Bracht em relação à atividade científica que tem lugar na pós-graduação *stricto sensu* na Educação Física. No fundo, a apreciação negativa do movimento renovador a respeito da investigação na Educação Física fundamentada na filosofia iluminista, é motivada pelo ódio ao grande sucesso das ciências naturais em explicar o mundo. Frente aos fracassos e poucos êxitos que as ciências sociais têm obtido, restou aos autores românticos da educação física a glorificação da ação, isto é, a exaltação da vontade de poder. Para esses românticos convictos, a educação física “biologizante” tinha demonstrado pouco interesse em política.

Acontece que nas investigações conduzidas sob a regência da posição naturalista proveniente das ciências naturais, os itens temáticos de Hegel, Max, Nietzsche, Heidegger, Adorno, Lyotard e Habermas não encontram lugar. O naturalismo, tão amplamente compartilhado entre os cientistas naturais, gera pouco apelo entre os românticos. Porém, de mais importante é o que o movimento renovador entendeu por ciência. Devido ao retrato romântico pintado pelos autores do movimento renovador, o conhecimento sobre atividade física que deveria vigorar nos cursos de licenciatura em Educação Física nunca

ganhou corpo. Consequentemente, a oportunidade de uma educação física escolar naturalista foi perdida.

Embora a disputa seja desconhecida do grande público e da maioria dos professores das escolas brasileiras de Educação Física, para o movimento renovador tudo se resume a questões políticas. Em grande medida, a falta de credibilidade na ciência, além de privilegiar a “natureza social” ou “construída” de todo conhecimento, procura colocar em causa a longa tradição intelectual do Ocidente. Assim, por causa da discordância profunda nos pressupostos filosóficos e das gigantescas diferenças de valores encontradas, é duvidoso que seja possível realizar qualquer conciliação entre os dois grupos, ou as duas culturas da Educação Física Escolar. Obviamente, a lista de discordância podia ser ampliada com outros itens, como o da importância que se reveste a investigação sobre atividade física. Os estudantes deviam ter uma chance de adquirir conhecimentos relacionados a área da atividade física. Além disso, milhões de pessoas em todo o globo sofrem de doenças que tem vínculo com a falta de atividade física.

3.8 A DIVISÃO DA TEORIZAÇÃO SOBRE CURRÍCULO

Em uma análise final, é adequado considerar que atualmente existem duas educações físicas e categoricamente diferentes. Portanto, antes do acadêmico ou professor adotar uma Educação Física Escolar com orientação naturalista ou uma Educação Física com feição sociocultural, se faz necessário ter alguma noção do que está alimentando os trabalhos publicados dentro da perspectiva da cultura corporal. Não são argumentos a respeito de fatos que motivam o movimento renovador, mas o ressentimento e a vontade de poder. Ligado a isso, encontra-se a primazia dada à razão prática que em Kant estava inteiramente em harmonia com a razão pura. Com a pesada carga de ataque à presença da investigação de matriz biológica na Educação Física, a teorização romântica proveniente da Alemanha e depois da França, tomou conta dos cursos de licenciatura em Educação Física, em todo o território brasileiro. O alto impacto da perspectiva da cultura corporal fez com que o esporte perdesse espaço e a produção do conhecimento sobre atividade física continuasse restrita à pós-graduação *stricto sensu* e ao curso de bacharelado. Neste cenário, dificilmente os cursos de licenciatura refletirão os resultados das investigações relacionadas a atividade física e a promoção da saúde. Somente a partir de uma nova proposta teórica para a Educação Física escolar a situação poderá ser alterada. O esforço destoante de Guedes e Guedes, de síntese e de elaboração de uma proposta originária da linha pesquisa envolvida com a atividade física,

conforme aduzira Bracht, precisa renascer.

A situação presente é grave e pelas análises acima, constitui um desafio retomar a proposta de Guedes e Guedes, e que privilegia um currículo com ênfase na atividade física. O que não é simples em vista do confronto entre as duas educações físicas. Confronto marcado pela diferença de perspectivas sobre o funcionamento da ciência. A disputa instaurada na academia é de grande importância, pois encobre uma discussão maior, a qual recentemente recebeu a denominação de “guerras das ciências” (ÁVILA, 2013). Cientistas sociais inspirados na filosofia francesa pós-modernistas, empenharam-se em desacreditar a peculiar maneira de pensar da ciência há 30 anos e a evocar uma perspectiva construtivista acerca do conhecimento. O relativismo a respeito da verdade, como consequência, tornou-se equivalente a mentalidade científica à relativista. O realismo e a objetividade científica seriam questões colocadas ao nível da linguagem. Os problemas epistemológicos se circunscreveriam ao âmbito da virada linguística. Isso significa que “não há fatos, não há verdades, só interpretação” conforme afirmara Nietzsche.

Esclarecido o que está por trás da guerras das ciências, fica mais fácil situar a questão do poder, e que está no cerne da divisão da teorização sobre currículo. Tradicionalmente, as teorias do currículo têm conexão com a definição do conhecimento que deve ser ensinado. Desde o início do século XX, o conhecimento considerado importante para ser fazer parte do currículo teria relação com a academia ou a ciência. Notadamente, o conhecimento científico, em relação às outras formas de conhecimento, se coadunava com o processo de investigação alicerçado no método crítico. Com isso, o conhecimento baseado no bom senso é corrigido e livrado de suas mais sérias limitações. Ao longo dos últimos 300 anos, a ciência se revestiu de particular significado para a humanidade. Por outra parte, a menos que os seres humanos jovens e adultos se nutram do modo de pensar crítico e da grande riqueza de descobertas da ciência conseguirão entender o mundo e alterá-lo para melhor. Com efeito, a educação implementada no mundo inteiro foi durante o percurso de evolução da cultura, dominado incondicionalmente até bem recentemente, pelas verdades religiosas. O problema do lugar do homem no cosmos permanecia atrelado as contribuições trazidas por deidades, forças divinas e figuras espirituais e caprichosas (SAGAN, 1992). Em grande medida, entender o mundo físico e biológico era difícil. Ora, ninguém em sã consciência pode discutir o fato óbvio de a ciência possuir um meio extraordinariamente bem-sucedido de compreender o mundo (LAUDAN, 2011). Por conseguinte, à medida em surgem as descobertas empíricas da ciência, as verdades elaboradas pelas ortodoxias religiosas mostram-se problemáticas.

Cabe lembrar que, por força da importância da cultura para toda sorte de coisas que os seres humanos apreciam e realizam é fácil entender o lugar de destaque ocupado em toda sociedade pela educação, tanto nas mais primitivas quanto nas mais adiantadas. Exclusiva da espécie humana, a educação impede que a cultura seja perdida com a criação de instituições zelosas em transmiti-la às novas gerações. Segundo Juan Delval,

Educação e cultura estão intimamente ligadas, já que a educação só é possível por meio da existência de uma cultura, e a cultura se conserva por meio da educação, ou seja, estes são dois termos interdependentes (DELVAL, 2001, p. 15).

Historicamente, portanto, a educação existiu muito antes das escolas. Para o bem ou para o mal, as escolas funcionaram sem sofrer grande variação e evolução por longa data. Até porque as sociedades tradicionais tinham interesse na conservação do patrimônio cultural decodificado em textos sagrados. A educação formal associada ao ambiente escolar cuida de transmitir, pelo menos, os rudimentos do conhecimento elaborado socialmente e pertinentes a diversas tarefas. Por milhares de anos, as populações jovens aprenderam com auxílio de adultos e sem contar com uma instituição particular como a escola. Em outras palavras, olhando para o passado distante da humanidade, a escola aparece primeiramente no Oriente Próximo.

Por conseguinte, há que se ter em conta que a escola torna-se uma instituição habitual na maior parte do mundo em época recente. É na Prússia de Frederico II que a escola é estatizada (MONTEIRO, 2006). Foi uma tendência que se fez sentir na Europa durante o movimento da Reforma e da Contra-Reforma e que no século XVIII ganhou enorme atenção dos filósofos do Iluminismo (DELVAL, 2006). Entretanto, a baixa receptividade obtida na esfera do governo e na arena pública resultou em pouca ação efetiva. Frederico II era um monarca absolutista e contrário ao ideal dos pensadores iluministas de uma sociedade mais culta e livre. Razão do compromisso da educação estatal instituída na Prússia ter finalidade nacionalista.

Enquanto a propagação dos sistemas nacionais de educação pela Europa e América do Norte consolida-se por completo no início do século XX, no Brasil as dificuldades relacionadas à implantação de um sistema educacional agravaram a situação. Comparado com outros países, no Brasil, a escolarização elementar permaneceu em completo descaso até a década de 1920. A ponto de o contingente de brasileiros alfabetizados girar em torno de apenas um quarto em 1900 (SKINDIMORE, 2000). Somente mais à frente, em 1950 que o número de alfabetizados se aproxima do número de analfabetos.

Durante muito tempo, também a Grécia conviveu com uma educação semelhante às outras sociedades. A transmissão de papéis e valores da comunidade e de soluções específicas para os problemas de sobrevivência também era ressaltado. Porém, com o acúmulo de conhecimento, especialmente científico e filosófico aumentou a importância da educação formal. No plano cultural mais amplo, na sociedade grega houve um esforço para ligar a educação à vida coletiva da cidade. É o período de edificação da democracia. O que trouxe, indisfarçadamente, um ambiente favorável à entrada de novidades. O resultado é a Paidéia, ou formação do cidadão em temas como ética, política, música, gramática, retórica etc. Historicamente, aparece ligado à democracia, a liberdade dos cidadãos de discutir coletivamente em praça pública os assuntos políticos da sociedade. A partilha da igual liberdade na democracia grega representou uma enorme conquista. A partir daí, para frente, a liberdade ter se tornado no Ocidente um dos seus valores mais preciosos. Como diz Piaget:

A sociologia nos ensina que a liberdade individual é um valor cujo surgimento é bastante tardio. As sociedades ditas ‘primitivas’ repousam quase totalmente na subordinação das jovens gerações aos ‘Antigos’ e na submissão geral tanto dos velhos como dos jovens, à tradição à vontade dos ancestrais. Nas grandes sociedades orientais permaneciam menores enquanto vivesse o *pater familias*. No plano público, as múltiplas formas de coerção social exerceram, durante séculos e mesmo milênios, uma infinita variedade de pressões intelectuais, morais e jurídicas sobre a consciência e a conduta dos indivíduos. A vida social exigiu por muito tempo da pessoa humana o conformismo compulsório e a submissão cega e heterônoma. (PIAGET, 1998, p. 153).

Essa ideia de cultura universal se tornará na Idade Média nas “Sete Artes liberais” e divididas no *trivium* (gramática, lógica e retórica) e no *quadrivium* (aritmética, música e astronomia) (UNESCO, 1982). A busca de uma formação intelectual científica e filosófica levou à criação da primeira universidade por Platão, em Atenas, a Academia. Ligado à educação da pessoa pela filosofia e do cidadão, os sofistas se tornam os precursores dos professores particulares ao cobrarem salários (RUSSELL, 2015).

No Renascimento, o currículo é renovado: no lugar da gramática, da dialética e da retórica é reconsiderado o estudo da natureza. A situação muda ainda mais com a transformação política do século XIX. O Estado moderno, forjado a partir do século XIII, retira o poder da Igreja. Produto dessa consolidação é a defesa feita pelo Estado da autoridade secular em detrimento da autoridade clerical nos assuntos educacionais. O currículo assente no *trivium* e no *quadrivium* da Idade Média é gradualmente alterado, para se tornar compatível com o conhecimento científico. A educação tradicional, na qual o papel do

professor é incondicional, a partir do Renascimento começa a ser repelida. A criança ganha com o tempo, mais autonomia, espontaneidade e liberdade. A relação professor-aluno passa a exibir o envolvimento em atividades mentalmente mais interessantes.

Com a decolagem do movimento da escola nova na segunda metade do século XX, também a organização escolar foi pressionada a mudar (MONTEIRO, 2006). A tradição filosófica da educação tradicional é tanto essencialista como perenialista graças à influência dos jesuítas e inspiradores da escola confessional ou religiosa. Não é indiferente registrar o quanto a chamada educação nova ou educação progressista difere nos fundamentos filosóficos, dado beber em fontes teóricas iluministas e românticas. O que dizer das realizações de Rousseau e de Dewey no desenvolvimento da educação progressista.

Diferentemente de Dewey, Rousseau assumiu uma visão pessimista a respeito da sociedade. Em simultâneo, contesta deformação que opera na educação do homem. Daí a necessidade de engendrar a transformação da sociedade e da antiga escola. Na nova sociedade, o homem é enfim liberado e purificado da corrupção em que vivia.

Dewey, por sinal, foi um dos maiores defensores da educação progressista. Apesar de ser, talvez, o nome mais popular do movimento, combateu muito de seus excessos, exatamente como muitos tradicionalistas. Em particular, Dewey enfatiza o método científico de solução de problemas nas aulas (BRUBACHER, 1961). Por ser um darwinista, via o ser humano como um organismo que resolve problemas. Em corolário, Dewey se considerava um filósofo associado à tradição naturalista. Estritamente relacionado à ênfase na aprendizagem de solução de problemas, passa a considerar seriamente os interesses das crianças. Afinal, a criança era diferente do adulto e precisava prover a sua mente do instrumento necessário à compreensão da realidade circundante. O que vai ao encontro da educação progressista e contra os postulados básicos da educação tradicional. Nesta perspectiva, a exploração do mundo se dá pelo envolvimento do estudante com problemas vivos e não do contato com problemas mortos (POPPER, 1975).

E mais, como o ato de pensar requer conhecimento, faz sentido a elaboração de currículos que logrem planejar o processo de sua aquisição ou de modo a permitir à criança pensar criticamente. O currículo da educação tradicional é condenado por corporificar tanto um verbalismo ocioso quanto o conhecimento fragmentado em matérias isoladas. Só assim, a escola poderia contribuir para a formação dos alunos em cidadãos dignos de uma sociedade democrática.

Tampouco se pode desprezar que depois do advento da Revolução Industrial, foi adotado em vários países desenvolvidos um sistema educacional com demandas

bem mais amplas. Com isso, em pouco tempo, a preocupação deixou de ser colocada somente no ler, no escrever e no contar. Os efeitos da tecnologia além de produzir dramáticas mudanças na vida cotidiana das pessoas, cobraram também, devido ao acúmulo de conhecimento, a proliferação de disciplinas com maior ênfase nas ciências naturais. Assim, à medida que o ritmo da mudança tecnológica e cultural se acelerou, os currículos que levavam centenas de anos para passarem por reformas são em curto prazo forçados a se atualizarem. Nos tempos antigos, os conteúdos permaneciam os mesmos de uma geração para outra. E de lá para cá, a chamada transmissão vertical da cultura, isto é, de pais, professores e de outros adultos aos filhos ou aos mais jovens já não dá mais conta. Consequentemente, a premência da transmissão horizontal da cultura de uma pessoa a outra é no século XX, acelerada (CAVALLI-SFORZA, 1997).

A Educação Física é a exemplo de outras disciplinas escolares, dotada de certo conteúdo a ser ensinado. Até recentemente, o assunto gerava pouca discussão diante da indefinição da área de conhecimento da Educação Física. O conteúdo a ser ensinado e aprendido na escola também é habitualmente denominado de conhecimento ou matéria escolar. Apesar de constituir uma das disciplinas clássicas da escola, em boa parte de sua história, detinha pouca identidade com o conhecimento científico. Diferentemente de tantos outros conteúdos escolares, a produção científica era muito rara. A figura do professor aparecia, de forma indubitável associada à experiência prática. O caráter cognitivo da disciplina permanecia insignificante. Seja como for, a pergunta sobre o tipo de conhecimento considerado importante para ser ensinado e aprendido na escola não pode se furtar à mais fundamental delas e explicitamente filosófica: qual a finalidade da educação. Ou seja, os recursos econômicos e humanos da sociedade, dedicados à educação dos jovens é, afinal de contas, correspondente a qual o tipo de ser humano que se pretende formar? É aqui que a discussão a respeito da seleção dos conteúdos escolares aflora. Portanto, o conteúdo que vai ser ensinado na sala de aula não pode mais ser entendido sem o estabelecimento de uma relação com as perspectivas sobre o currículo.

A palavra currículo é usualmente definida como “pista de corrida”. Permeia essa definição o aspecto comum do ensino precisar ser planejado. O estudante para seguir um curso formal inteiro de uma disciplina, necessita de um plano. Por isso, a teorização inicial sobre currículo centrou-se no nível da organização. O marco no desenvolvimento do currículo é Ralph W. Tyler que procurou teorizar sobre o currículo em torno de 1949 (TYLER, s.d.). Durante mais de 20 anos, a obra de Tyler, tornou-se referência sobre o assunto no mundo todo.

A partir da década de 1950, a Guerra Fria se alastrou e por consequência, reformas curriculares foram propostas nos Estados Unidos para neutralizar o impacto do lançamento do Sputnik pelos soviéticos, em 1957 (EVANS, 1980). Os conservadores lideraram a procura por um currículo menos centrado na criança ou na educação progressiva, em face da queixa dos resultados permissivos que semeara. Desfeito o consenso parcial em torno das propostas do movimento da educação progressiva, foi fácil minar a confiança do público em geral anteriormente depositada nas escolas. Nos anos sessenta, a paulatina inversão de opinião se torna acirrada.

Na década seguinte, o problema das injustiças sociais penetra na esfera educacional, e carrega junto o referencial dos diversos teóricos da “nova” sociologia da educação. E foi na Grã-Bretanha que se processou a fundação da “nova” sociologia da educação e nela aparece instilada a crítica política perpetuada pelas inúmeras vertentes marxistas. Mais recentemente, os pós-modernistas impuseram o fim da ideia de verdade como correspondência. Com isso, o conhecimento científico perde um de seus elementos legitimadores. Tendo em conta que, a partir desse instante, vão ter repercussão na teoria curricular do Brasil às propostas marxistas e pós-modernistas, com a finalidade maior de a educação ser, explicitamente, a emancipação dos dominados junto aos grupos dominantes. Assimilada durante a década de 1990 por vários estudiosos e acadêmicos da educação física, permitiu a reconceptualização da noção de currículo. Estavam lançadas as bases das reformas dos currículos atuais do Estado do Paraná. Com isso, são rejeitadas todas as perspectivas que buscam afirmar a superioridade do conhecimento científico sobre os vinculados à vida social cotidiana. O que vale desde esse momento é a discussão em torno de quem tem o poder de validar certos conhecimentos em detrimentos de outros. O currículo se torna um aliado nos conflitos de classe, raça e gênero. A conexão entre conhecimento e poder é usada de forma efetiva pelo movimento renovador da Educação Física Escolar para impedir o avanço do conhecimento legitimamente científico sobre atividade física nos órgãos oficiais do Estado. Na medida em que as reformas curriculares do curso de licenciatura se tornam diretamente controladas pelo movimento renovador, cujo marco teórico assumido vincula à seleção do conteúdo as questões políticas, é esperado que a repercussão do conhecimento sobre atividade física não seja parte integrante da fase de formação inicial do professor. Ora, essa etapa da formação é crucial por proporcionar ao futuro professor o conhecimento do conteúdo que ensinará. Consequentemente, para chegar à escola, o conhecimento produzido na pós-graduação dependerá de sua difusão no curso de licenciatura. Daí a importância de uma cultura iluminista que trate de propagar o conhecimento sobre a atividade física na fase de

formação inicial do professor de Educação Física Escolar. A seguir será apresentado o percurso metodológico do presente estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O único modo de evitar erros é por meio da aquisição de experiência, mas a única maneira de adquirir experiência é cometendo erros (AUTOR DESCONHECIDO).

No artigo intitulado *As duas culturas da Educação Física*, Leonardo L. Rodrigues e Valter Bracht tratam da fenda existente na Educação Física Escolar desde a década de 1980 até o século atual em relação ao “conjunto de saberes e fazeres” adotados pelos professores (RODRIGUES; BRACHT, 2010). Desse modo, haveria “duas educações físicas” ou “duas culturas escolares” na Educação Física: uma mais antiga vinculada ao esporte (e a atividade física voltada à promoção da saúde) e a outra mais nova ligada ao corpo em movimento. O antigo monopólio da primeira torna-se menor e passa a ceder espaço a uma cultura alternativa, o que subentende o reconhecimento de “culturas alternativas”, após o insucesso da praticada oficialmente, no ambiente escolar. Nesse caso, a Educação Física Escolar apresenta sua verdadeira face na cultura corporal e está orientada por valores da chamada “modernidade sólida”. Rodrigues e Bracht revelam, no artigo, uma orientação altamente sociológica e com predominância das opiniões do celebrado sociólogo polonês Zygmunt Bauman.

Como é comum na obra de muitos pós-modernistas e que invadiu as ciências sociais e a academia de várias maneiras, a devoção enrustida ao credo marxista ainda permanece muito viva. Bauman continua a flertar com a extirpação do capitalismo mesmo após o fracasso dos sistemas políticos comunistas. No essencial, Bauman acompanha a maior parte dos intelectuais e acadêmicos de esquerda preocupados com a desigualdade de renda amplamente difundida em boa parte da população mundial. Assim, embora teoricamente morto, o marxismo sobrevive como “paróquia” nos círculos acadêmicos e entre intelectuais de esquerda. Em conjunção com o descrédito da inevitabilidade histórica do socialismo, foi adotada a perspectiva da desigualdade de renda. Trata-se de uma tendência global e que recebeu a atenção de Bauman na obra *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* O paradoxo é claro: apesar da queda do muro de Berlim, em 1989, e do colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), persiste, entre um grande número de intelectuais e acadêmicos, o ataque ao atual funcionamento da ordem econômica.

Por certo que em comparação a experiência britânica que Karl Marx viu, o capitalismo vem sendo continuamente atualizado. Em termos vagamente descritivos, o

capitalismo é comumente conhecido também como livre-comércio. Para compreender o capitalismo, é preciso identificar o seu atributo vital. Na verdade, acima de tudo, o capitalismo ou economia de mercado é um tipo de situação em que os indivíduos ou organizações têm a liberdade de comprar e vender produtos ou serviços de interesse do consumidor (MANKIWI, 2001). Neste cenário, a economia de livre comércio assinala o nascimento de uma ordem espontânea e ajustada a cooperação social. Em virtude de que os vários agentes individuais podem interagir em prol da realização de numerosos objetivos. De maneira geral, a realização de fins comuns pode degradar muito rapidamente se ocorrer imposições do exterior como é prezado no funcionamento da economia socialista.

Com efeito, pouco tempo depois da economia de livre comércio se tornar uma força poderosa na Inglaterra, as pessoas perceberam que certas discrepâncias no funcionamento requeriam correções. Por conseguinte, em razão da trajetória política e econômica distinta que culminaram na Revolução Industrial, a Grã-Bretanha (união da Inglaterra com Escócia e País de Gales) bem cedo adotou medidas de intervenção estatal. Instituições parlamentares ou democráticas tiveram o cuidado de proteger o mercado livre dos capitalistas. O *laissez-faire* ou não intervenção do governo sob qualquer forma no mercado deixaria de atender às necessidades do próprio sistema que é a de satisfazer o consumidor (POPPER, 1987). Mesmo em curto prazo, a imensa inércia e crueldade do modo de vida feudal e que dificultava a produção de riquezas, passou a ser sumariamente posto de lado por volta do século XVI. O mercado em ascensão foi tanto causa de sofrimento quanto de progresso. Apesar do bom desempenho econômico do capitalismo, não se deve esquecer, de forma inevitável, certas deficiências. Naturalmente, tal como aparecia aos olhos de Marx, a economia capitalista era uma grande catástrofe.

A fim de contribuir nessa controvérsia sobre o melhor sistema econômico, é adequado pensar que a Revolução Agrícola desequilibrou os costumes de mais de 2,5 milhões de anos dos antigos caçadores de animais e coletores de alimentos. Há cerca de 10 mil anos, quando a agricultura começou a se espalhar por vários cantos do mundo, trouxe muitas perdas na qualidade de vida das pessoas. Por esse cálculo imediato, a Revolução Agrícola teria sido uma armadilha. Ao longo de séculos, porém, permitiu sustentar milhões de pessoas de uma maneira que ninguém poderia imaginar naquela época (HARARI, 2015).

Invariavelmente, até o século XIX, as pessoas comuns conviviam a sua volta com a estagnação econômica. Em geral, não havia nenhum mercado organizado para a compra e venda (BERNSTEIN, 2009). Por essas circunstâncias, a economia permaneceu estável e quase do mesmo tamanho. O que fornece uma pequena noção do impacto trazido

pelo capitalismo na sociedade moderna. A mudança foi ainda mais drástica com o desenvolvimento da Revolução Industrial, pois conforme a industrialização foi se alastrando por diferentes regiões do globo, o padrão de vida das pessoas aumentou. E esse progresso é mais fácil de ver nos países avançados. Só para servir de exemplo, é o fluxo maior de riqueza que leva tantas pessoas a deixarem os seus países em busca de melhores oportunidades entre os países ricos.

Tal compreensão do efeito do sistema do livre mercado na melhoria da vida de bilhões de pessoas leva ao reconhecimento das instituições políticas para o sucesso ou o fracasso dos países na promoção de oportunidades econômicas (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012). O equilíbrio entre políticas e mercado sempre foi ameaçado por dois grupos de oponentes: os fundamentalistas de mercado e os marxistas.

Os fundamentalistas de mercado não veem legitimidade no caminho que vai do arranjo das instituições democráticas à proteção do mercado. Razão pela qual a desconfiança na intervenção de um sistema econômico sem peias deixa desamparado os pobres. A proteção dos economicamente fracos, mesmo nos países desenvolvidos, tende a gerar, nos fundamentalistas de mercado, suspeitas. Daí, até o regime democrático passar e ser contado como um poderoso inimigo na retórica que acompanha os fundamentalistas de mercado (SOROS, 1998).

Certamente, os maiores críticos do capitalismo são, ainda hoje, em grande parte, os marxistas das mais variadas vertentes. Embora isso não seja nada de novo, o marxismo perdera a força e o vigor anterior. Em certa medida, porém, a esquerda marxista continua atrair gerações de mais jovens em face do esbanjado sentimento de antipatia que o rótulo carrega. De todo modo, é irônico que a prosperidade alcançada pela humanidade, nos últimos duzentos anos, seja inadvertidamente condenada por aqueles que reclamam uma posição política de esquerda. Na globalidade, sob as vestes do pouco que restou do impacto do socialismo enquanto opção econômica no mundo moderno, a esquerda continua a tecer comentários críticos sobre a economia de mercado.

Historicamente, na nova ordem social postulada pelos marxistas ortodoxos, a economia seria controlada de modo centralizado. É nessa base que assenta a característica mais importante do socialismo marxista: a prosperidade material dimanaria do planejamento econômico. Com relação à trajetória econômica da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), constitui um vívido exemplo do extremo planejamento centralizado. Dessa forma, a interferência na economia é defendida contra aos que a ela se opõem: os fundamentalistas de mercado. A União Soviética (URSS) foi a primeira tentativa de

implantação de uma sociedade sem Estado ou classes sociais (burguesas) sob o signo da prometida revolução socialista ou comunista (SAVIANI, 2003). E mais, comparativamente ao planejamento econômico centralizado encontrado na URSS, o capitalismo saiu-se muito melhor.

Em todo caso, primeiramente, cabe explicar que uma boa fração do dilema fundamental do crescimento econômico, através dos dois últimos séculos, consiste em ter a palavra capitalismo se tornado objeto de animosidade e de ressentimento virulento. Sobretudo, isso é devido ao fato de, desde Marx, a esquerda dizer abertamente que o capitalismo é um sistema econômico injusto (JONES, 2017). Especialmente no livro, *O Capital*, Marx julgava que a exploração da classe rica manteria a dos trabalhadores na escravidão e na pobreza. Por sua vez, é inútil o imitar da luta de classe como “motor da história” – a orientação para o futuro. Assim, não obstante a diferença em outros aspectos, grandes figuras do pensamento moderno formularam a ideia de a história seguir um curso ou direção evolutiva (JONES, 2017).

Embora totalmente errôneo esse entendimento a respeito do desvendamento da dinâmica imutável da sociedade, Georg W. F. Hegel, Auguste Comte e Karl Marx afirmaram que a história possuía uma trilha predestinada (POPPER, 1987). A história detinha uma direção e enormes possibilidades para o progresso do ser humano. Marx suponha que as crises inerentes à acumulação de riqueza do capitalismo garantiriam a salvação tão aguardada dos homens no futuro próximo. Assim, ele é o primeiro a fazer uma crítica moral ao capitalismo e, ao mesmo tempo, de enraizá-la em uma sucessão de estágios. Aliás, tal enraizamento histórico dissimula a filiação da análise da dinâmica do capitalismo de seu tempo ao cristianismo. Mais especificamente, pelo prognóstico revolucionário de Marx, valia a pena esperar o fim do capitalismo (JUDT, 2014). Com a perda da força da religião cristã, o socialismo científico preencheu o vácuo da salvação em outro mundo. Em consequência disso, na ausência da opressão capitalista, a massa de trabalhadores dos quatro continentes podia aguardar o tão sonhado paraíso. Não é casual que a obra principal de Marx ateste no final a inevitabilidade histórica do comunismo (SCRUTON, 2014).

Em última análise, para os pensadores da esquerda que se tornaram servos do dogma marxista, haveria uma relação automática entre o capitalismo e a opressão. Essa verdade propriamente filosófica e que estaria na origem dos males do capitalismo permanece sem qualquer contestação entre os diferentes grupos que se dizem de esquerda. A cada nova geração é repetida com a mesma intensidade a verdade da ordem social desumana estabelecida com o capitalismo, o que traz a reboque a orientação para a emancipação e que a

esquerda assume como imprescindível (HABERMAS, 1987).

Isso privou Marx e também outros correligionários fascinados, pelo poder, de procurarem eliminar as deficiências remediáveis da economia de mercado. De modo que descartara o papel importante que a democracia teria na correção das deficiências do capitalismo. Por isso, as ideias sobre democracia, direitos individuais e igualdade social seriam um monte de bobagens e conversas inúteis disseminadas pelas classes dominantes para iludir inevitavelmente a classe trabalhadora. Logo, era ocioso insistir em qualquer discussão ou tratar de encontrar uma via de reformas que favorecesse o fim do conflito entre a classe dos ricos e a classe dos pobres. De tal maneira que a elite no poder jamais abdicaria dos privilégios adquiridos através do marco institucional ou legal. O que justificava a opção da esquerda radical pela luta armada, o terrorismo e a revolução.

A despeito das revoluções incontáveis feitas em nome de Marx e de não haver dúvida a respeito do fracasso das esperanças da esquerda radical de uma sociedade infinitamente melhor em relação às herdadas do passado, muitas pessoas, que nunca o leram, continuam a perpetuar algumas de suas ideias (2016). O que reflete, a voz persuasiva de intelectuais que ainda se alinham a alguma versão do marxismo (SCRUTON, 2014). Esse é o caso de intelectuais engajados como Michel Foucault que falava entusiasticamente da Revolução Iraniana de 1979. Foucault associa a Revolução Iraniana à modernidade. Avesso às “grandes narrativas” ou interpretação teleológica da história tal qual a idealizada por Marx, ele flerta com abusos do regime do aiatolá Ruhollah Khomeini (AFARY; ANDERSON, 2011). Por isso, Foucault destaca a importância do episódio iraniano na “ruptura” com a ordem moderna ocidental. O que se via no Irã, era um potencial “choque de civilizações”.

Hoje, o marxismo não chega a constituir uma revolução intelectual. Por outro lado, continua a desempenhar um papel de relevo no persistente discurso da esquerda sobre a desigualdade crescente de riqueza no mundo. Pelo menos, o suficiente para tumultuar as democracias estáveis. O nível de riqueza ao redor do mundo tornou-se objeto de raiva e de ressentimento coletivo. Essa é a nova versão da doutrina, depois do declínio do seu aspecto mais influente: o do inevitável aniquilamento do capitalismo.

Presentemente, é possível fazer um balanço dos regimes comunistas e determinar as falhas que inviabilizaram as possibilidades de obter algum sucesso. Porém, em 1917, poucos previram a tormenta econômica e política que se seguiu a implantação da tirania totalitária comunista na Rússia. O que é fácil de compreender, dado a considerável dose de certeza que pairava na forma original das ideias de Marx. Tudo isso contribuiu para que no decorrer do século XX, a Revolução Russa de 1917 tivesse um impacto dominante no hábito

de pensar de pessoas de todo o mundo. Na verdade, o turbulento século XX, em grande medida, pode ser identificado com o conflito entre o capitalismo e o socialismo (HOBSBAWM, 1995). Além disso, entre aqueles que expressem o dogmatismo autoritário derivado do relevo histórico que Marx reservara para a classe trabalhadora, é comum a referência aos outros nos termos de inimigo. É o “burguês” contra o “trabalhador”. Do que se pode concluir que se trata de uma oposição maniqueísta dos fiéis da esquerda contra os infiéis da direita. Nessa visão maniqueísta, o “outro” é sempre o inimigo excluído do círculo leal ao pensamento socialista. Por esse esquema, é obrigatório que os amigos correspondem ao “nós” da esquerda. A revolta contra a exploração capitalista é usada para disseminar o “nós contra eles”.

Essa curiosa dissonância cognitiva é em larga escala, um aspecto inconfundível das grandes religiões praticadas em todo o mundo. Pode-se dizer que o objetivo “nobre” da esquerda é semelhante ao das religiões que frequentemente exploravam o “nós contra eles” como mecanismo capaz de levar à formação de comunidades dotadas de um forte senso de identidade baseado na diferença. Portanto, segundo esse costume religioso, os inimigos estavam definidos e qualquer dissenso significava “heresia”.

Vale a pena observar a esse respeito que o marxismo representava uma autêntica ruptura com as eras anteriores. O profetismo de Marx nas possibilidades inerentes da história é tomado emprestado por certos radicais que pretendiam organizar a sociedade em benefício de todos. Certamente, eles subestimaram o real perigo que vem dos esforços humanos de recriar totalmente a vida social. A revolução comunista colocava os homens em uma guerra de classes. Mas o profetismo de Marx sobreviveu após a sua morte com fervor por aproximadamente setenta anos. E durante todo esse período, o marxismo acabou guiando populações pela simplicidade da mensagem. Especialmente, porque o marxismo parecia oferecer a única alternativa para as esperanças dos radicais de esquerda em uma sociedade justa.

Contudo, a má notícia que os marxistas ortodoxos não esperam sobre economia apareceu antes mesmo da Revolução Bolchevique de 1917. Ao elevar o padrão de vida de um grande número de pessoas ao redor do mundo, os pobres se tornaram mais ricos e isso diminuiu o ímpeto revolucionário que levaria a implantação do comunismo. Em todo caso, para o verdadeiro crente, esse resultado podia ser desprezado como prova empírica contrária a grande narrativa histórica de Marx (JONES, 2017).

Durante mais de quarenta anos, a bem sucedida Revolução Russa esteve na ordem do dia. Mas quando o líder soviético Nikita Krushev revelou em detalhes os terríveis

crimes de Josef Stalin em um “discurso secreto no ano de 1956, começou a ficar claro que eventos catastróficos tinham acontecido” (JUDT, 2007). A boa intenção de líderes como Vladimir I. Ulianov ou Lenin e Josef Stalin de proporcionar o tão esperado paraíso dos trabalhadores por via da revolução comunista terminou no desaparecimento das vozes discordantes ou dos opositores ou inimigos do regime (SERVICE, 2015). Situação que se agravou mais ainda diante do malogro de uma sucessão de planos econômicos que produziram fome dos trabalhadores das fábricas e do povo do campo. Mas o desastre econômico não parou aí, pois logo, fomentou também a falta de bens e de inovações. Ou seja, o planejamento econômico imposto de forma violenta fomentou níveis elevados de ineficiência por toda a União Soviética. A industrialização brutal a que fora submetida a população russa começou a surtir efeito apenas no final da década de 1920. No entanto, no decênio de 1970, o crescimento econômico que intrigou gerações de ocidentais voltou a mostrar ineficiência (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012).

A nova geração de marxistas, que sucedeu os pioneiros, pertenceu a um mundo que carregava os efeitos da experiência do regime instalado pela Revolução de Outubro e que levou ao colapso da Rússia czarista. Por conseguir se espalhar por boa parte do mundo acadêmico, a vertente herdeira de Marx que triunfou nos anos 60, é a que veio constituir a chamada Escola de Frankfurt, um grupo de filósofos associados ao instituto de Investigação Social de Frankfurt e aberto oficialmente no final dos anos 1920 (WIGGERSHAUS, 2002). Acompanhando o pessimismo do grande sociólogo alemão Max Weber, os filósofos neomarxista da Escola de Frankfurt e responsáveis pela disseminação das ideias da nova esquerda assinalam um afastamento das interpretações que tinha sido operada na URSS.

Com base em Weber, Theodor Adorno e Max Horkheimer, duas figuras de proa da Escola de Frankfurt, identificam no funcionamento do capitalismo a presença de uma tendência divergente daquela diagnosticada por Marx. Na vida cotidiana, os indivíduos estriam dominados por uma espécie de cálculo entre meios e fins. De tal maneira que a busca da eficiência nas atividades sociais assumira o primeiro plano e muito além dos aspectos apenas econômicos. Bastaria seguir uma sequência de passos e o resultado correto seria obtido mecânica e automaticamente. Por consequência, Weber falaria assim, de um interesse egoístico pragmático ou uma versão de racionalidade prática em que a ênfase estaria na eficiência. Esse interesse pela previsão e pelo controle, em essência, seria batizado por Adorno e Horkheimer, de “razão instrumental” (JAY, 1988).

Por essa linha, a sociedade escravizada pela razão instrumental retirou do

homem comum a preocupação com a avaliação dos próprios fins. A sujeição à economia de mercado estaria impedindo os indivíduos de escolher os fins que justificariam os meios. Sem dúvida, com isso, é dado um estranho destino à filosofia kantiana. Adorno e Horkheimer juntam a filosofia que vem de Immanuel Kant à teoria marxista. Neste caso, as pessoas estariam alinhadas com um tipo de imperativo arbitrário. Os imperativos dizem o que as pessoas devem fazer de forma incondicional, porquanto que, segundo Kant, o imperativo categórico obriga a tratar o ser humano como um fim em nunca como um meio (GUYER, 2009 é reformulado e incorporado à crítica marxista ao capitalismo).

O novo alento que Adorno e Horkheimer deram ao marxismo continuou de inúmeras formas ao reunir a dicotomia dos pares: capitalismo e socialismo. Por toda parte, haveria apenas a dominação de um grupo sobre outro (SCRUTON, 2014). Diante disso, mesmo depois da perseguição nazista na Alemanha, e do período de exílio na Columbia University em Nova York, Adorno e Horkheimer consideram os Estados Unidos um país tipicamente fascista. Os Estados Unidos da América (EUA) representariam tão somente a falsa consciência ou ideologia burguesa. Há semelhança com a posição preconizada por Marx é grande. No dizer de Adorno e Horkheimer, as pessoas que decidiram viver nos EUA seriam inimigas dos que aprovam as opiniões radicais porque desejariam manter o *status quo*.

Nem Adorno nem Horkheimer viram a diferença entre os regimes totalitários e os calcados nas democracias. Na verdade, os EUA são enxergados como um poderoso aliado da sociedade burguesa, na medida em que promoveria um novo tipo de barbárie pela dominação dos seres humanos devido ao completo envolvimento com a razão instrumental. Dessa perspectiva, os EUA seriam um país que deslizou para o fascismo. Isso, obviamente, permitiria dizer que ambos estavam envolvidos na luta contra o fascismo e o nazismo (SCRUTON, 2014). A democracia é zombada por não abolir a economia de livre mercado. Em outras palavras, a democracia não é vista como uma contribuição histórica inestimável para a humanidade e tampouco teria qualquer padrão de sociedade justa que se quisesse atingir.

Adorno e Horkheimer pertencem à tradição filosófica acostumada a reclamar para si uma epistemologia em que a questão do conhecimento emancipador predomina. Evidentemente, o conhecimento emancipador é expressão do modelo kantiano do intelecto humano que faz uma distinção entre razão teórica e razão prática. A primazia é dada a esta forma peculiar de cognição em que o conhecimento de como as coisas são, de fato, é alcançado apenas com o ato de mudar a prática. Nesse ponto, torna claro que a derivação indevida de um “deve” de um “é” de algum modo é afastada. Por conseguinte, esse dualismo

impede que da descrição do que uma pessoa faz se possa extrair a prescrição do que deva fazer. A rigor, é isso que se depreende da chamada falácia naturalista de David Hume. Conforme nota Hume, é logicamente impossível passar dos enunciados meramente descritivos para os enunciados prescritivos. De tal modo que a busca do conhecimento pelo conhecimento fica subordinada ao engajamento político.

A investigação científica é rechaçada na produção de conhecimento por ater-se ao mundo aparente dos “fatos” e sem se fundamentar em uma teoria orientada para a ação ou práxis. Para tanto, o compromisso com a discussão crítica no interesse da procura da verdade é substituído pela possibilidade da ação humana de transformar a ordem social vigente. Do que se depreende que a urgência dos problemas práticos se sobrepõe ao tratamento explícito dos problemas cognitivos.

Antes de mais nada, no balanço de Adorno e Horkheimer, era impossível divisar depois dos campos de concentração soviéticos ou “*gulags*”, principados pelo marxismo-leninismo e da solução final dos nazistas em Auschwitz, entre outras atrocidades, algum progresso cultural. Em oposição à Marx, para Adorno e Horkheimer, no tempo presente, o progresso é deixado para trás por ter dado origem a um novo tipo de servidão. Logo, a promessa de emancipação da humanidade reivindicada pelo Iluminismo fora asfixiada. Daí, não ser menos estranha a proposta deliberada de matar o verdadeiro espírito das Luzes com as mais irrealistas das declarações: de o projeto iluminista ter falhado ao virar em direção contrária. Ambos consideram que o mundo contemporâneo produzira o efeito oposto ao esperado pelo Iluminismo.

De qualquer forma, sem depositar mais confiança na missão histórica da classe trabalhadora, a crítica social de Adorno e Horkheimer vão convergir para o livro concluído em 1944 e publicado em 1947, a *Dialética do Esclarecimento* (HORKHEIMER, 1985). No fim das contas, a barbárie simplesmente havia se instalado com a vigência da razão instrumental. O Iluminismo levou assim, a humanidade a desembocar em uma forma de vida social que a condenava à máxima expressão da dominação. De resto, diferente de Adorno e Horkheimer, frente à refutação empírica do socialismo científico de Marx, o herdeiro da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas, pretende revitalizar o que sobrou de suas contribuições.

Frente a esse panorama, Habermas procurou oferecer um novo diagnóstico da patologia do momento presente da sociedade. Propõe então em contraposição ao processo descrito por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, outro projeto emancipatório. Ainda valia a pena juntar forças e oferecer resistência a razão instrumental.

Para tanto, diz-se nesse caso um continuador do Iluminismo. Se for esse o caso, é um Iluminismo completamente esvaziado de qualquer vestígio do seu elemento mais importante, a saber, da ciência praticada com a necessária abertura ao conhecimento pelo conhecimento.

Sem dúvida, nos anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial, o antigo otimismo depositado pela sociedade na ciência obteve uma brutal reversão. Depois da bomba atômica e dos laços do militarismo com a ciência, houve de súbito uma desilusão no seu antigo potencial liberalizador. Acima de tudo, esse desdém pela ciência coincidiu com o aumento das riquezas das nações desenvolvidas. Produtos, como telefones, rádios, automóveis, televisão e roupas modificaram radicalmente o estilo de vida das pessoas que habitavam, particularmente, a Europa Ocidental e os Estados Unidos da América. Independentemente da prosperidade alcançada, grande parte do mundo contemporâneo passou a rejeitar o ideal de progresso defendido entre os filósofos iluministas. Por extensão, a joia da coroa do Iluminismo, a inclinação para a crítica herdada dos gregos na busca da verdade, foram combatidas no mais amplo sentido da palavra por intelectuais da esquerda e da direita. Tal é a tônica da teoria sociológica marxista de Habermas, um dos integrantes da nova esquerda.

Estava claro para Habermas, que a ciência estabelecida contribui com o estágio avançado do capitalismo ao se deixar guiar pela razão instrumental. Por outro lado, a razão instrumental que para Habermas (e também Horkheimer e Adorno) dominaria o mundo capitalista, mostrou-se insustentável nos países moldados pelo socialismo e carente de um sistema de mercado coerente.

Claro está que no mundo capitalista a situação sempre foi completamente distinta. Os trabalhadores estavam livres para tomarem parte da economia de mercado. As diferenças entre o sistema da livre iniciativa e o sistema de controle centralizado teve graves consequências na vida das populações dos países do “leste” e do “oeste” da Europa. Na esteira da falta de um mercado bem consolidado, os trabalhadores das regiões e países socialistas apresentaram um baixo desempenho na criação de eventuais inovações ou novas tecnologias. A falta de inovação tecnológica constituiu em um dos fatores determinantes da expansão da produção de bens na quantidade que a sociedade quer. A China comunista ilustra a importância das instituições econômicas ocidentais para a vertiginosa prosperidade vislumbrada nas últimas décadas. Apesar disso, é pouco provável que o crescimento econômico gerado seja sustentável enquanto a China estiver sob domínio do Partido Comunista (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012).

Habermas tende a propor a respeito das ciências sociais uma posição que

incorpore a absoluta importância do conhecimento emancipador. Não há como omitir que em suas obras, a teoria do conhecimento é convertida polemicamente em teoria social. Dessa maneira, pode ser inferido que a teoria social significa interação dependente da compreensão mútua dos símbolos sociais (FREITAG, 2005). A teorização econômica de Marx é, em última instância, subsumida em uma preocupação que se ocupe da linguagem. Isso mostra claramente que a sua teorização sociológica se integra ao potencial emancipatório que o marxismo teria, mas, em caso algum, realizado (STIELTJES, 2001). Habermas dá assim continuidade à reflexão sombria (já sustentada por Horkheimer e Adorno) sobre a sociedade em que vive. Um indicativo de que, apesar de toda menção ao Iluminismo, as pretensões utópicas que se vê obrigado a vincular com a emancipação da sociedade controlada pela razão instrumental não é coerente com ele.

Bem ao contrário do Iluminismo essencialmente britânico e americano, Habermas navega na trilha construída por Jean J. Rousseau. Por isso, Habermas insiste tanto como Rousseau, nas patologias da sociedade moderna. Rousseau um dos primeiros representantes do Romantismo ao reagir enfaticamente contra o apelo deliberado do Iluminismo no uso pensamento crítico. Como é sabido, o século XVIII é nada menos do que a época das Luzes. Com isso, entende-se o “século da crítica”. O Iluminismo é assim, um período histórico e uma atividade intelectual em que se faz apelo ao modo de pensar crítico edificado no Ocidente durante o século VI a.C. nas colônias gregas da Jônia. Tal é o elemento que melhor descreve o significado de Iluminismo. Rousseau segue via diferente ao opor o primado da vontade geral à confiança do Iluminismo na força benfazeja do exercício livre e permanente da crítica.

A obra de Rousseau procurava mostrar que a sociedade deveria ser construída segundo a “vontade geral” ou “vontade de todos”. Cabe afirmar que a vontade geral é o interesse comum e verdadeiro móvel do interesse político. Na França, as promessas concernentes ao começo de uma era de esclarecimento sofrem o primeiro revés e frustração. A base social da vontade geral sublinhada por Rousseau e seus discípulos jacobinos da revolução Francesa transforma-se no povo alemão, depois na burocracia do Estado hegeliano ou na classe dos trabalhadores marxistas. Jacobinos que durante a Revolução Francesa foram os responsáveis pelo período de terror na política. Havia um único tipo de vida social correta. Foi essa doutrina que os jacobinos herdaram de Rousseau e cuja manifestação política entrou em voga no século XIX. É precisamente, o pensamento político embasado na remodelação profunda da sociedade e atribuído em especial a Rousseau, e seus seguidores que se intensificará com o marxismo e nos regimes totalitários do século XX.

Portanto, a discordância de Rousseau não casual. Ele é um dos expoentes mais eloquentes, filósofo do contrailuminismo. O contrailuminismo originado de Rousseau é desenvolvido inteiramente na literatura, na arte e na filosofia romântica alemã. Daí surge a divisão da filosofia no Ocidente em Iluminismo versus Romantismo. O contra iluminismo que encontra expressão especialmente no Romantismo alemão exercerá a sua influência contra os efeitos “perversos” da modernidade. A sociedade prevalecente era uma realidade ruim e deveria ser melhorada a qualquer preço.

Mas é preciso dizer que tudo isso tinha um importante corolário no holismo. No pensamento sociológico holista, a sociedade é colada em primeiro plano e o indivíduo em segundo plano. Vinculado ao movimento romântico, é comum que se faça menção ao surgimento do nacionalismo. Nas décadas posteriores ao início da Revolução Francesa, a Alemanha invadida pelo exército imperial de Napoleão Bonaparte adquirirá um sentimento nacional exagerado, seja, o povo alemão forma um grupo de pessoas pertencentes a uma mesma nação.

Entre os arautos do Romantismo, na Alemanha, está Johann Herder. Em contraste com Kant, os iluministas britânicos e americanos, Herder enfatiza a cultura específica de um lugar ou língua. Nessa maneira de ver derivada do modelo da criação artística, a ciência é considerada insatisfatória por manter distância da investigação sobre a moral e o espiritual. Por motivos óbvios, é no mundo do “espírito” que reside a verdadeira realidade. Herder antecipa assim, em muitas décadas, a filosofia de Hegel. De fato, a ideia, afim, a partir da qual Hegel assentou o seu sistema filosófico é a de que todos os seres humanos são um só Espírito. Ora, se as ciências naturais operavam com a busca de explicações causais, as ciências sociais assumiam cada vez mais um compromisso com uma ontologia espiritualista. A ênfase, portanto, é colocada nos constituintes básicos da realidade criada pelos seres humanos e não a material. Mais tarde, Marx fará a inversão da posição idealista de Hegel.

A ciência no sentido de conhecimento da realidade empírica obliterava a tentativa de apreensão de uma realidade supra empírica. Daí, inúmeros cientistas sociais, filósofos e acadêmicos terem se tornados ferrenhos inimigos da ciência empírica dos “positivistas”. Em pouco tempo, a ênfase na cultura que Herder elaborou, gradualmente veio a acentuar a distinção com a natureza. Como tantos cientistas de sua época, Marx não distinguirá as ciências naturais das ciências sociais. Distinção que entrou formalmente nas discussões com Habermas. Para Habermas, Marx pouco percebeu o compromisso manifesto com a razão instrumental. Isto é, ao insistir na não distinção entre ciências naturais e sociais,

Marx ficou confinado ao que passou a ser chamado de cientificismo. O cientificismo é para muitos marxistas simplesmente a defesa da unidade do método científico. Não haveria distinção entre o método das ciências naturais e as ciências sociais.

Logo, a divisão estabelecida entre Iluminismo e Romantismo é uma das questões mais escaldantes da atualidade, especialmente devido à radical mudança nos valores, no pensamento e na vida dos países com regimes democráticos do mundo ocidental. Por esta razão, o livro *Enlightenment Now (Iluminismo Agora, em tradução livre)*, de Steven Pinker, é particularmente propício (PINKER, 2018). E nada parece tão necessário que o exame dessa questão. De modo geral, a inesperada reivindicação da tradição do século das Luzes pode ser no mínimo bastante instrutiva. Mesmo que formulada em estilo sóbrio, a iniciativa de Pinker de medir os progressos mais importantes da humanidade tem escandalizados os pensadores e acadêmicos de esquerda. Aliás, antes de qualquer coisa, só os fatos interessam a ele e não o discurso envenenado de a vida no mundo atual ser notavelmente miserável. Diante dos fatos incontestáveis da diminuição da violência e da melhoria de vida alcançada em um período tão curto, é surpreendente o tom apocalíptico costumeiro de tantos pensadores e acadêmicos da esquerda. Dito isso, por que esses fatos ou provas consistentes e de fácil acesso a um grande número de pessoas parecem ter um papel altamente reduzido aos intelectuais e acadêmicos que se colocam ao lado de Rousseau e Marx?

Dois nítidos representantes da visão apocalíptica que se materializou no Ocidente são os frankfurtianos: Horkheimer e Adorno. Bem ao contrário de Marx, cujo ponto de vista detinha as marcas indeléveis dos sonhos mais utópicos do Iluminismo francês, esses representantes eram otimistas, pois Horkheimer e Adorno declaram que a sociedade vive o mais profundo mal-estar (ROUANET, 2003). Nesse sentido, Horkheimer e Adorno são os autores mais bem conhecidos da Escola de Frankfurt dedicados à promoção da variante pessimista do Romantismo.

Apesar das diversas iniciativas sectárias da nova esquerda, a sociedade moderna abraça cada vez mais os ideais iluministas. O iluminismo de fala inglesa, pela sintonia com a filosofia política que defende a liberdade de pensamento, a tolerância, o Estado de Direito, a existência de constituições, a efetiva separação de poderes e o governo pela discussão (ou democracia) têm sido adotados na época moderna no Ocidente. Isso posto, as várias regiões da Europa e da América do Norte, bem antes do resto mundo, caminharam em direção a uma cultura comum e generalizável para a maioria das sociedades de outros lugares. Por esse motivo, as tentativas de seguir o mesmo exemplo ou de implementar um tipo semelhante de instituições é amplamente partilhada. Assim como ocorreu com outras

civilizações do passado, as tentativas podem malograr. Uma das dificuldades reside na impossibilidade de dispor ou contar com certos componentes que podem exercer efeito sobre todo o resto. Ora, nenhuma civilização anterior a ocidental foi capaz de vislumbrar uma reviravolta tão impressionante antes e depois de Cristo.

A mutação cultural que houve na civilização ocidental por volta do século VI a.C., na Grécia, ainda carece de explicações causais adequadas. Evidentemente, por que na Grécia ao invés de outras civilizações com culturas mais antigas? E mais, qual a razão de tal acontecimento prevalecer nesta data? Por isso, tantos estudiosos falam da ocorrência de um “milagre grego”. Sem ser taxativo, como observou Popper, uma parte do esclarecimento para o surgimento de tão fantástico florão cultural pode muito bem estar no choque cultural (POPPER, 2014). De modo que a cidade de Mileto estava exposta às mais diversas culturas. Tudo isso permite compreender a virada operada por Tales na história intelectual do Ocidente. Antes de Tales de Mileto, a ciência e a filosofia simplesmente inexistiam. Daí a maioria dos historiadores considerarem Tales o primeiro estudioso grego chamado tanto de cientista como de filósofo. Mas o que significa dizer que Tales foi o primeiro cientista e filósofo da tradição intelectual do ocidente? O feito fundamental de Tales reside na sua atitude crítica frente aos mitos.

Na Grécia, antes da emergência da ciência e da filosofia, tal e qual os antigos povos e civilizações da Mesopotâmia e do Egito, também há referência aos mitos cosmológicos e a certas coisas como divinas. Inevitavelmente, por causa do respeito à autoridade das forças divinas, todo-poderosas, que passaram a controlar o destino dos seres humanos, as culturas dessas sociedades se agarram as verdades míticas e religiosas (HARARI, 2015). O lugar do homem no cosmo revelado pela sabedoria convencional fomentava um cadinho perfeito de superstições. Por conta da estagnação e da rigidez da cultura, as respostas das perguntas sobre o cosmos tenderam a ser aceitas de forma intacta. Daí em diante, a discordância era punida com perseguições e exclusão do meio social. Tudo o que o indivíduo necessitava saber, já havia sido revelado. À semelhança das pessoas com grande capacidade de imaginação e que indagaram sobre a totalidade do cosmos (ou do universo, da natureza, dos deuses e do homem), os pensadores gregos buscaram investigar os elementos básicos do mundo.

Resumindo, tanto a ciência quanto a filosofia surgiram no início do século VI a.C. na próspera cidade de Mileto e a mais importante da Jônia (hoje, costa oeste da Turquia). O empenho do conjunto de cientistas-filósofos de Mileto na investigação cosmológica desempenha um papel importante em uma das maiores conquistas da civilização

ocidental para a humanidade. Assim, não tanto pela interrogação, mas por realizarem um feito totalmente novo: o da institucionalização da crítica. No lugar da transmissão dogmática do conhecimento do universo ou da natureza, é acrescentada uma atitude crítica a partir da escola jônica de Tales. Portanto, a diferença reside menos no assunto e mais na crítica que passa a fazer parte de uma tradição. O dogma deixa de ser preservado e é substituído pela discussão crítica.

Trata-se de uma revolução intelectual levada a cabo por uma radical mudança de atitude e que se vincula a um novo modo de pensar. Pois bem, essa revolução intelectual vai contribuir de maneira relevante para a compreensão da realidade. A paixão comum por conhecer da época do Paleolítico começa a contar com o recurso fundamental da crítica intersubjetiva. Com Tales e Anaximandro, os primeiros membros da escola jônica (ou milésia), desabrocha a tradição de crítica sempre que os erros são descobertos (POPPER, 1982). O que é perceptível na proliferação de ousadas teorias especulativas uma geração após a outra.

Tales e Anaximandro eram de Mileto. A Tradição Crítica teve início com esses dois homens de gênio em razão de Anaximandro não se limitar a repetir os ensinamentos de Tales. Tanto quanto se sabe, Anaximandro ofereceu uma teoria cosmológica concorrente. De alguma maneira, ele estava provido de uma impressionante avidez crítica ao invés de uma postura indevidamente subserviente. Por que o sucessor de Tales continuou a sua investigação sem se sujeitar de forma dogmática ao que havia sustentado? A resposta deve estar na insólita situação de Tales ter conseguido exortar Anaximandro a submeter, ao exame crítico, a teoria que apresentara como solução para o problema cosmológico e também, se pudesse, usaria seu talento na tarefa de criar uma opção ainda melhor. Na medida em que essa exortação continuou por gerações, a Tradição Crítica, depois da fase inicial onde foi integralmente gestada, pode prosperar até 529 d.C. É quando sofre interrupção significativa com o fechamento das escolas de filosofia pelo decreto do imperador romano Justiniano.

A tradição da qual Tales e Anaximandro foram pioneiros parece ter, a partir da fase seminal de abertura, sido prolongada na obra de Anaxímenes. É importante notar que Anaxímenes é o último desse trio de pensadores nascido no ambiente culturalmente rico de Mileto. Seja de que modo for, Tales e Anaximandro abriram o caminho que conduz a Anaxímenes e na sequência, aos demais cientistas-filósofos pré-socráticos.

A denominação de pré-socráticos é empregada por terem cronologicamente vivido antes de Sócrates, assim como, pela problemática estudada no período. Visto que alguns existiram na mesma época de Sócrates, o termo pré-socrático é só parcialmente

verdadeiro. E mais, embora os cientistas-filósofos pré-socráticos lidassem de modo precípua com a compreensão do cosmos, tendiam também a partilhar o interesse por outros ramos de conhecimentos consagrados antes da separação em campos disciplinares especializados.

A persistência dessa tradição decorre do contato com a atitude mental crítica entre indivíduos excepcionais. O que permitiu os cientistas-filosóficos pré-socráticos engajarem em frutífera discussão ao longo do tempo e em sucessivas fases. A fase inicial, conhecida como período pré-socrático, estendeu-se por aproximadamente duzentos anos. Na fase subsequente, aparecem Sócrates, Platão e Aristóteles e ela prossegue durante as conquistas de Alexandre o Grande e da expansão do Império Romano e cuja fase é designada de helenística. Com o surgimento do cristianismo, a Tradição Crítica substituirá no Oriente em função da preservação da antiga cultura grega.

Muitos dos cientistas-filósofos pré-socráticos perambulavam por várias regiões movidos pelo espírito de curiosidade ou amor pelo conhecimento. A excitação em buscar a verdade e diretamente ligada à prática da discussão levou tal empreitada ao um esforço cooperativo. Isso obrigatoriamente implicava em certa familiaridade com as ideias ou escritos colocados à disposição. Por conseguinte, antes mesmo do legado jônico que remonta a Tales fincar raízes em Atenas, durante essa época, era frequente uma teoria suceder e concorrer com as outras. Isso explica o assombroso crescimento e sem precedentes do conhecimento na Grécia antiga e da cultura do Ocidente desde a Revolução Científica no século XVII (POPPER, 2014). As teorias em uma sucessão ininterrupta tornaram-se cada vez mais sofisticadas da segunda metade do século V a.C. e em diante com as obras de Platão, Aristóteles e de outros notáveis pensadores como Euclides, Aristarco, Arquimedes e Eratóstenes.

Desde os primórdios dessa explosão de conhecimento na Grécia, o elemento que sem dúvida contribuiu para tão bem sucedido caminho foi à sujeição das teorias à crítica intersubjetiva, além de um grande esforço de imaginação. Em razão da correção dos erros, acarretou o aperfeiçoamento das diferentes teorias. Não surpreende assim, o progresso notável ocorrido no conhecimento a respeito da natureza após alguns séculos de discussão.

De fato, o progresso do conhecimento é totalmente verdadeiro quando se trata da ciência. Dada a íntima relação entre a ciência e a filosofia, levou um tempo até que muitos campos disciplinares tornassem-se independentes. A separação começou surpreendentemente mais tarde, com o aparecimento da ideia de tentar confrontar as construções teóricas com a realidade por meio da observação controlada ou experimentos. Por isso, a filosofia foi denominada em certa ocasião a “rainha das ciências”.

Além disso, a ciência e a filosofia levam a outra importante fissão com respeito a outros pares afins de atividade intelectual como o mito e a religião, ao defenderem a resolução dos problemas com a adoção da noção de teoria. De forma elementar, uma teoria pode ser definida como um conjunto de proposições relacionadas com coerência lógica e cuja função é descrever e explicar a realidade. Sobretudo, quando aborda um amplo leque de problemas. Desde os primeiros pensadores jônicos, a ciência e filosofia partilham do anseio de descrever e explicar a realidade com base em teorias abrangentes. Muitas vezes, desempenha papel importante na produção de perspectivas abrangentes de mundo, a unificação de duas ou mais teorias. Exemplo particularmente expressivo foi a síntese newtoniana por representar um grande avanço no conhecimento científico e na mudança de visão de mundo no Ocidente.

É quase impossível deixar de exagerar as contribuições de Newton. Depois de dominarem o pensamento científico por dezenove séculos, a cosmologia geocêntrica que defendia a ideia da Terra ocupar o centro do universo recuou com a aceitação do sistema de Nicolau Copérnico. A teoria de Copérnico mostrava notável concordância com a sugestão de Aristarco de todos os planetas, inclusive a Terra, de girar em torno do Sol. No decorrer da Revolução Científica, a teoria heliocêntrica foi cimentada pela síntese newtoniana ao unir em um todo coerente o céu e a Terra. Isso é fácil de entender se for considerado o empenho dos cientistas-filósofos jônicos de unificação do conhecimento em face do foco na totalidade da natureza (WILSON, 1999). Logo, entre as mais sedutoras teorias abrangentes ou unificadoras do conhecimento estão aquelas em que os resultados levam a uma visão de mundo radicalmente revolucionária.

A ciência tornou-se, pois, e continua sendo um dos pilares da civilização ocidental. Há que se observar que as coisas não eram assim algum tempo atrás. O modo de pensar científico só atraiu a atenção da sociedade nos últimos trezentos anos. É momento em que a ciência se expandiu enormemente. Quer isso dizer que a grandeza da ciência na busca incansável da verdade foi logo notada e continuamente encorajada. O nascimento do Iluminismo tem de ser visto no contexto da Revolução Científica. O Iluminismo reflete a difusão do conhecimento científico em que antes só havia dogmas e opressão. No fundo, os pensadores do Iluminismo assumem que o crescimento do conhecimento podia conduzir o homem à liberdade.

A retomada da Tradição Crítica no período do Renascimento tornou possível Francis Bacon ressaltar a importância das ameaças permanentes à capacidade do homem de conhecer. Os preconceitos e dogmas que assediam a mente das pessoas tinham de

ser purgados por completo. A esse propósito, é importante perceber que Bacon e Sócrates ensinam a procura da boa fortuna do conhecimento através da interrogação. Bacon e Sócrates indicam assim, o que consideram o procedimento adequado na condução de qualquer investigação. É óbvio, porém, que para Bacon, a investigação com vista à promoção do conhecimento do mundo é desencadeada pela mente carente do potencial das ideias preconcebidas. Aos olhos da proposta metodológica baconiana, além do requisito da coleta de dados a partir da observação de casos particulares é considerado também a derivação subsequente de generalizações que conduzirão as teorias (CHALMERS, 1993). A este procedimento metodológico de inferência de teorias gerais da observação repetida, dá-se o nome de indução. O primeiro representante do método indutivo foi Aristóteles. Embora Bacon minimizasse o método científico de Aristóteles, aceitou as suas linhas essenciais. Mas, como Hume, em especial, reiterou, do ponto de vista lógico, a indução é falha. É sempre possível que a próxima observação seja diferente da anterior. Pura e simplesmente, nenhum cientista segue algum tipo de método indutivo (HEMPEL, 1974).

Por fim, Bacon enfatiza a importância da experimentação na maneira como os cientistas trabalham. Com efeito, subjacente ao empirismo sustentado por Bacon, encontra-se a tentativa de substituir o verbalismo da filosofia escolástica e a autoridade de Aristóteles e do tradicionalismo. Ainda que tenha se empenhado em combater o dogmatismo, Bacon contribuiu com a propagação da doutrina em voga, até o século XX, de que o conhecimento científico consiste em conhecimento provado pelos sentidos. Por conseguinte, a despeito das críticas feitas à autoridade do conhecimento religioso na compreensão da natureza, paradoxalmente, colocou no lugar outra autoridade: da experiência sensível. Em certo sentido, a experiência empírica foi transformada na fonte de todo conhecimento.

Uma alternativa na busca do conhecimento certo baseado no método indutivo teve inspiração em René Descartes. Como Bacon, Descartes estava ocupado em oferecer um método bem fundamentado para a ciência. Com base na matemática, chegou a conclusão radicalmente diferente. O procedimento dedutivo é considerado o mais adequado à ciência. O procedimento metodológico dedutivo tal qual utilizado por Descartes, parte de axiomas ou princípios auto evidentes e prossegue até extrair às consequências destes. Descartes funda assim, o conhecimento diretamente no pensamento ou na mente individual do cientista.

Sócrates, por sua vez, representa o exemplo basilar de entrega à investigação minuciosa por meio da discussão. Pelo testemunho de Cícero, Sócrates foi o primeiro a invitar a filosofia a descer do céu para a terra (DORION, 2006). Nesse sentido,

inaugura um tipo de investigação forjada em torno de problemas práticos relativos à ética ao invés da que havia dominado os pensadores que lhe precederam. Evidentemente, é necessário lembrar, em todo caso, que nos famosos diálogos platônicos, Sócrates procede segundo o método de pôr as convicções de seus interlocutores à refutação. Ou seja, após ouvir a posição do interlocutor sobre um tema escolhido para a discussão, doravante, ele passa a submeter tudo a um cuidadoso escrutínio crítico.

E, além do mais, de central na ciência antiga e moderna é a exigência de humildade intelectual. Esse é um dos aspectos notabilizados por Sócrates e que é claramente discernível na frase bastante citada “só sei que nada sei” (MORRISON, 2016). Para Sócrates em particular, a humildade intelectual significava a admissão aberta da própria ignorância. De acordo William K. C. Guthrie

O verdadeiro socratismo representa em primeiro lugar e sobretudo uma atitude de espírito, uma humildade que facilmente se confunde com a arrogância, já que o verdadeiro socrático está convencido da ignorância, não apenas da sua, mas de toda humanidade. Mais do que um corpo de doutrina positiva, isto constitui a herança de Sócrates (GUTHRIE, 1987, p.61).

Este ponto merece ser ressaltado diversas vezes dado que a humildade intelectual, como admitiu Sócrates, é valiosa epistemicamente porque tende a incrementar a investigação científica. Sócrates era fiel ao falibilismo do filósofo pré-socrático, Xenófanes. Em suma, Xenófanes entende por falibilismo a ideia de que o conhecimento humano está sujeito ao erro. Isto implica que o conhecimento é sempre de natureza provisória. Porém, embora de natureza provisória, o conhecimento humano podia avançar através da investigação sistemática. Xenófanes é assim, um dos primeiros filósofos que se preocupou com as limitações do conhecimento humano.

Convém lembrar que o reconhecimento das limitações cognitivas do homem nunca havia sido claramente admitido junto a outras civilizações do Oriente. A “sabedoria” recebida dos antepassados era considerada suficiente. Desde os primórdios, os povos de épocas passadas presumiam que o conhecimento acumulado detinha as respostas definitivas. A opinião comum era a naturalmente a de que tudo já estava descoberto.

Seja como for, nas culturas vizinhas próximas do mundo grego, apesar dos níveis elevados de progresso alcançados, não se pode atribuir-lhes esse elemento tão fundamental. Mais do que em qualquer lugar, a civilização ocidental mostrou disposição para abraçar a tese estabelecida por Sócrates de o homem nada saber de certo (MORRISON, 2016). A civilização ocidental contém a virtude de perceber o quão pouco sabe. Algo sem paralelo em outra cultura. Em grande medida, isso possibilitou o Ocidente fazer descobertas

essenciais e a expandir enormemente o conhecimento do mundo.

E não poderia ser diferente. Talvez seja interessante observar, a propósito, pelo que realça Sócrates, 2.000 anos antes da Revolução Científica, a consciência da ignorância se presta ao surgimento de novas descobertas. Quanto a isso, é preciso acrescentar que na interação com outras pessoas, Sócrates expressava claramente que nada sabia. Em breves palavras, a descoberta da própria ignorância era condição prévia indispensável na busca de novos conhecimentos. Guthrie diz que para Sócrates, “A convicção da ignorância era o primeiro passo necessário para a aquisição do conhecimento, pois ninguém busca o conhecimento de um assunto se está convencido de que já o possui (GUTHRIE, 1987, p.60-61)”.

Assim, tal como entendia Sócrates, a falta de disposição para reconhecer as ideias equivocadas que assediam a mente humana constituía-se no maior obstáculo à investigação coletiva a respeito das questões mais importantes ou valiosas. O motivo é que ao admitirem que nada sabem, as pessoas podiam se inspirar no ideal de busca comum do conhecimento das várias coisas e acontecimento do mundo natural e social. O que, obrigatoriamente, encaminha a investigação científica enquanto atividade prática e intelectual para a atividade levada a cabo por grupos de pessoas ou comunidade. Nessa época, os cientistas-filósofos gregos ainda formavam uma comunidade específica e bastante restrita. Encarada dessa maneira, foi preciso muito tempo até haver uma comunidade científica apoiada pela sociedade (ZIMAN, 1981).

Hodiernamente, o lugar da ciência na sociedade mudou. Devido à inter-relação entre a ciência e a tecnologia, os governos passaram a contribuir para o financiamento de boa parte das investigações. Logo, o financiamento da investigação científica passou a depender do Estado. Desse modo, a investigação ligada à busca do conhecimento pelo conhecimento perdeu muito da preferência que anteriormente detinha. E isto tem a ver com a contribuição do conhecimento científico em prol do bem-estar geral da humanidade (NAGEL, 1979). Na nova atmosfera intelectual da Revolução Científica, parte da hostilidade dirigida por Bacon contra os cientistas-filósofos gregos da Antiguidade que se devia à obtenção de escassos progressos práticos.

Vê-se facilmente que Sócrates se distingue dos filósofos céticos pelo compromisso com a busca do conhecimento através da investigação sistemática. Em contraste aos os céticos radicais, Sócrates não nega a possibilidade do conhecimento. Ao invés de defender ceticismo radical, Sócrates manifestava confiança na possibilidade de alcançá-lo. De modo geral, a razão por que ia ao encontro das pessoas para discutir era tão somente por

considerar a vida dedicada à investigação como a coisa mais importante a se fazer na prática, pela conexão com o próprio bem estar. Nessa medida, recomendava a concatenação entre a consciência da falibilidade (ou dos limites) do conhecimento o exame crítico mútuo do erro. Tal era a característica do exame socrático: o *elenchus* ou refutação ou prova por meio de contraexemplos. Torna-se compreensível por que Popper qualifica o método socrático de crítico (POPPER, 1996).

Contudo, naquele tempo como agora, para a maioria das pessoas, verdadeiramente crédulas, é muito difícil assumir esse traço capital da ciência: a disposição em pensar criticamente. Por isso, a tendência natural dos seres humanos de se repudiar o erro. Bem ao contrário do que é encontrado entre os cientistas-filósofos pré-socráticos. É o que Popper tenta mostrar nos ensaios sobre os cientistas-filósofos pré-socráticos. Aristóteles, porém, representa um divisor de água na teoria do conhecimento ou epistemologia ao enfatizar o papel da comprovação. Isso, obviamente, implicou em negar o lugar legítimo do conhecimento hipotético ou conjectural e da crítica na investigação científica. Do ponto de vista de Aristóteles, o conhecimento científico possui fundamentos seguros.

Há, pois, duas fases conectadas na investigação científica. Uma fase de descoberta e outra de validação, justificação, experimentação ou prova. Resulta daí que, para Popper, todo tipo de investigação está amparada na díade tentativa-erro (HAACK, 2011). Em resumo, a ciência repousa no método de tentativa e erro, de conjectura e refutação ou crítico. Também na filosofia se daria do mesmo modo. Nesse ponto, parece claro, que antiga rainha da ciência, a filosofia, situa-se em circunstância diversa por lidar com questões banidas ainda da marcha vitoriosa das provas experimentais. Assim que as especulações filosóficas passam a fazer uso adequado da prova experimental, são consideradas científicas. Razão de a filosofia ser hoje diferente do que era. No entanto, qualquer investigação, enfim, é norteadas pelos passos do método crítico.

O ponto fundamental é que a continuação da civilização ocidental moderna depende, em grande medida, do cultivo do conhecimento. Certamente, no cenário atual, o conhecimento científico não pode ser ignorado. Nesses termos, o modo de vida da civilização ocidental pode ser atribuído a algo peculiar: das conquistas da ciência. Porque delas dependem as maravilhas da vida cotidiana do indivíduo comum. Resulta daí, a admiração pública de que goza na cultura moderna.

Sem dúvida, os seres humanos necessitam do conhecimento para sobreviver. Necessidade que não se fecha nos limites estreitos da investigação científica e filosófica. Aliás, até onde é dado saber, as criaturas vivas também revelam na contínua interação com o

meio ambiente nada menos essencial. Com efeito, os organismos investigam ativamente o ambiente em que vivem. Falta-lhes apenas a cultura reunida coletivamente pela espécie humana. Mas não é só, como se imagina frequentemente, a adequação do conhecimento a realidade é de importância suprema na adaptação de todo ser vivo.

Ora, do ponto de vista dos chamados epistemólogos evolucionistas, o conhecimento é central na evolução, porque a evolução se dá predominantemente em experimentar soluções para os problemas. Assim sendo, cumpre ao organismo, de uma parte, em ensaiar, e de outra parte, em provar. Apoiado algum conhecimento prévio, em resposta a pressão ambiental, o organismo seleciona uma resposta adaptativa. A resposta consiste em fazer alguma coisa que redunde em um processo de *feedback*. Bem, se pode dizer, sem exagerar, que esse processo de *feedback* ou de relações recíprocas entre o organismo e o meio ambiente tem consequências. Na prática, as consequências que sofre determinam de antemão o resultado das ações sobre o meio ambiente. Ou seja, o *feedback* é importante por fornecer informações oriundas do meio externo e que, de algum modo, indicam o quanto a ação foi por ventura um sucesso ou fracasso. Na medida em que a ação se mostra adaptada a uma realidade particular, é selecionada. Caso contrário, suprimida (desde que não seja prejudicial e de modo a levar o organismo à morte). Presumivelmente, em espécies que podem produzir uma sucessão de tentativas de solução para os problemas, podem reduzir a possibilidade de erros através da previsão das consequências.

Essas considerações sugerem que os organismos vivos conhecem apenas o que são capazes de experimentar. Nesse sentido, a experiência está associada à formação de representação interna pelo organismo durante o processo de exploração do ambiente. O comportamento exploratório supõe um processo ativo de investigação e tem por base a capacidade dos organismos de resolverem de forma inteligente os problemas biologicamente relevantes. Na verdade, toda experiência está associada à interação entre o organismo e o meio. De modo que na interação com o meio ambiente, o organismo se vê obrigado a lidar com certos tipos de problemas. Parte vital da experiência tem sua origem exclusivamente nos processos cognitivos que são relevantes para a solução de problemas. Dessa solução bem sucedida, resulta o conhecimento.

Basicamente, pode-se dizer sem exagero que os processos cognitivos se filiam desde muito cedo a tendência de todos os seres vivos de experimentarem na interação com o ambiente à necessidade de construírem uma representação interna e que permita enfrentar eficazmente qualquer problema. Como viu uma das figuras centrais do pragmatismo, John Dewey, a experiência traduz-se no essencial em tentativas e erros

(TEIXEIRA, 1977). Parece muito claro que a experiência envolve de um lado, em ensaiar antecipadamente uma solução potencial para um problema e de outro lado, em submetê-las à prova. Onde o ensaio corresponde à fase inicial desses dois eventos e a prova, a fase final. Falta apenas acrescentar o lugar do *feedback*. Não se pode perder de vista a dimensão propriamente evolucionista do processo de tentativa de erro na solução dos problemas. Os seres vivos fazem parte do mundo natural e à medida que executam comportamentos são afetados pelos resultados. As informações oriundas do meio suprem os organismos, os quais terão um efeito positivo ou negativo no comportamento. Caso as informações sobre os resultados obtidos sejam negativos, se possível, o comportamento será corrigido.

Embora fiel à tradição associacionista, Edward L. Thorndike faz referência ao método do tateamento nos estudos de laboratório dedicados à inteligência animal. Portanto, ainda que não tenha dado realce a nenhum processo cognitivo, Thorndike observou como certos animais resolviam seus problemas., como por exemplo, quando colocados em “caixas quebra-cabeças”, gatos privados de alimento fugiam do confinamento empregando o método do tateamento. É importante assinalar que Thorndike estava propenso a usar o termo “selecionar e associar” no lugar de “tentativa e erro” (SCHULTZ, 1995). Na psicologia, suas investigações altamente significativas ligam-se, no conjunto, ao campo da aprendizagem.

Quer queira ou não, a noção de experiência passou a favorecer notavelmente à integração do campo da epistemologia evolucionista com o campo da psicologia cognitiva (WUKETITS, 1990). A verdade é que a epistemologia evolucionista e a psicologia cognitiva colocaram em fundamentos bastante novos, o entendimento do que é a experiência. De resto, não existe experiência sem o envolvimento de algum tipo de conhecimento, ou seja, esse se presta a função biológica geral de adaptação do organismo ao meio.

Portanto, o conhecimento decorre da interdependência observada entre a atividade do organismo e à pressão do ambiente. Essa interdependência é de fato, relativa às interconexões da representação da realidade externa nas estruturas cognitivas como os órgãos dos sentidos e da qual resulta o comportamento. Logo, o conhecimento não se baseia simplesmente nas soluções emanadas do organismo, mas na interação com o ambiente externo. Em todo caso, o conhecimento desempenha um papel importante na evolução desde os reinos mais baixos da vida. Bem a propósito, Jean Piaget fala da existência de toda sorte de antecipações no mundo vivo (BRINGUIER, 1978),.Um exemplo disso são as respostas das árvores às mudanças de estações do ano (POPPER, 2001). As antecipações variam entre as espécies e têm uma função causal no comportamento,.Por exemplo, arranjar alimentos é um

problema que todos os seres vivos têm que resolver. Aliás, não importa de qual organismo vivo se trate, as antecipações são nada mais do que parte do processo de solução de problemas e postas em funcionamento na relação com as situações exteriores. Pois então, há sempre duas etapas a distinguir no processo de solução de problemas: a atividade de antecipar ou apresentar uma tentativa de solução (na forma de comportamentos em espantosas formas de vidas e, depois, os erros e sucessos decorrentes dos subseqüentes resultados na relação com as coisas).

Naturalmente, conforme se vai subindo na escala filogenética, para além dos seres vivos carentes de sistema nervoso, o âmbito do tateamento dilata até incluir a capacidade para aprender. Sobretudo, entre os organismos dotados de estruturas neurológicas mais complexas, porque a capacidade de aprender aumenta. No contexto da evolução biológica, o homem é que apresenta a maior capacidade. Segundo os psicólogos cognitivistas, aprendizagem é um processo mental mediante o qual as pessoas adquirem conhecimento (LEFRANÇOIS, 2008). Não é, porém, inútil assinalar que esse conhecimento é obtido através da experimentação de soluções para os problemas. Em última análise, o processo é acionado quando a mente humana entra em contato com um problema e encerrado após a seleção de uma tentativa de solução bem sucedida.

De tal forma que os novos poderes cognitivos da mente humana acabam por permitir a exploração de qualquer situação. A função cognitiva da exploração está caracterizada pelo reconhecimento da realidade distante da vida imediata. Trata-se assim, de uma motivação que é descrita como curiosidade (COFER, 1980). E não só exibida por seres humanos, mas também por animais altamente organizados. Pode-se dizer que a curiosidade dá energia e direção à aprendizagem por descoberta e isso é amplamente evidenciado nos estudos de Jerome Bruner (BRUNER, 1973).

Ora, a diferença fundamental da aprendizagem por descoberta da habitual é a de encerrar um elemento de incerteza, o que é propriamente adequado ao processo de investigação. Isto é, ao lidar com o indeterminado, a aprendizagem por descoberta transcorre de modo a tornar a investigação potencialmente valiosa. Em virtude disso, a necessidade humana de investigar para chegar ao entendimento de um problema pode ser deflagrada. De tão importante é esta necessidade de investigar que, se não fosse por ela, o próprio estudo da natureza ficaria comprometido.

Na vida diária, entretanto, as pessoas frequentemente aprendem a resolver os problemas com os quais se defronta sem considerar o conhecimento especializado. Mesmo o leigo bem informado, mas carente de certo grau de educação científica, não pode senão

apelar para as soluções nascidas do conhecimento de senso comum. Todavia, uma vez que o não cientista consegue encontrar mecanicamente a solução, de modo geral, o problema formulado e selecionado tem pouco a ver com a criatividade. Também caminham lado a lado com o conhecimento baseado no bom senso, os efeitos danosos da autoridade conferida pelos costumes. Daí, a atitude de desdém das pessoas face ao erro e que são por isso, de hábito, ignorados.

Em boa medida, os cientistas do mais alto calibre intelectual visam fundamentalmente à solução de problemas mais significativos e ainda não compreendidos. Em contraposição, nada de semelhante é encontrado entre os cientistas dedicados às investigações de problemas triviais ou enganadores. São esses problemas mais substanciais e não compreendidos que estabelecem as credenciais dos bons cientistas por resultarem no progresso do conhecimento. Em detalhes, o sucesso deles provém de enxergar rapidamente a falha que ninguém reconheceu. Isto é, de lidar com uma solução ou ideia que pode ser aperfeiçoada depois de bem remexida e esvaziada de algum erro. Ou então, dá-se o seguinte: o cientista de sucesso examina os problemas com uma mentalidade crítica e isso é o que melhor caracteriza a ciência. Em resumo, a ciência é antes um modo de pensar do que um corpo organizado de conhecimentos (SEGAN, 1996).

Nesse sentido, na medida em que o cientista passa a admitir que não conhece, vê-se propellido a evitar o dogmatismo. Por sinal, diante do erro, é feito o esforço de pensar sobre a dificuldade apresentada. Na sequência, a dúvida e a crítica do erro podem suscitar um novo problema. Afinal, a busca do conhecimento que visa a saciar a curiosidade, tende a gerar a necessidade de resolvê-lo. Nesse ponto, a procura do conhecimento envolverá de maneira consistente o uso da crítica. A ponto de a solução teórica mais apta ao rigoroso exame crítico do erro ser aceita. Ou seja, na ciência, as teorias são aceitas como verdadeiras ou próximas da verdade até que a crítica intersubjetiva acabe por apontar alguma dificuldade ou comprometimento.

Em resumo, o evidente sucesso da ciência é consequência natural da atitude e modo de pensar crítico engendrado na Grécia antiga. Trata-se de um legado que se mostrou crucial para a ciência e a filosofia. Para simplificar a história, a Revolução Científica, anunciada nas obras de gênios como Galileu Galilei e Isaac Newton, teria sido impossível sem o legado geral dos gregos antigos. Enfim, nenhuma das outras civilizações restantes do globo antigo chegou a fazer contribuições semelhantes. De fato, não se põe em dúvida que a ciência tem sido continuamente progressiva (LAUDAN, 2011). E a explicação sustentada por Popper consiste em última análise, na opção deliberada do cientista de aprender com os erros.

Diferentemente da pessoa comum, com frequência, o cientista está bastante ciente da íntima relação do erro com a aprendizagem (MILLER, 2010). Pois, o exame crítico do erro pode levar à formulação de um problema e à solução de tentativa que revolucionará dramaticamente o conhecimento.

Com efeito, ao nível científico, uma nova solução é sempre aceita de forma provisória. Via de regra, à medida que soluções mais maduras são propostas para os problemas, as lacunas no conhecimento são preenchidas. Nesse caso, a compatibilidade entre o intelecto humano e a realidade constitui propriamente em um passo na direção da aproximação da verdade. Evidentemente, poucas pessoas se atreveriam a discordar que o pensar crítico metódico ajuda a resolver problemas. Resulta daí que tanto na ciência quanto na filosofia, a consciência da ignorância tão extensamente professada por Sócrates opera junto com o escrutínio crítico do erro.

O ponto no qual cabe insistir é o de que a ciência e a filosofia eram indistintas até o século XIX. Sem entrar em detalhes, no transcorrer da história, dos tempos antigos aos modernos, a ciência foi chamada de filosofia natural. Em virtude disso, até recentemente, a maioria dos principais cientistas eram também filósofos. Em grande parte porque ambas tentaram entender o mundo circundante e de onde o homem veio, formulando continuamente teorias arrojadas e depois por insistir em submetê-las à avaliação crítica. Teorias que, por sua vez, estão estritamente vinculadas à realidade (SEARLE, 2000). Isso é a mesma coisa que dizer o seguinte: toda investigação equivale à solução de um problema. Ao se olhar através da história, verifica-se claramente que o problema resolvido é um mero elo na cadeia de sucessivos problemas teóricos ou empíricos.

Portanto, hoje, cada vez mais, os filósofos da ciência tendem a concluir que as teorias propostas para os problemas são de forma permanente soluções conjecturais e passíveis de serem melhoradas e substituídas por novas. Segundo esse modo de pensar, a ciência é mais bem caracterizada como atividade ou processo do que como um produto ou corpo de conhecimento publicamente compartilhado (RUDNER, 1976). Desse modo, a investigação evoca tanto os aspectos criativos da mente humana quanto o esforço de confrontá-los com a crítica intersubjetiva. E mais, quando uma nova teoria é proposta como solução de um problema e resiste à prova da crítica para além de qualquer dúvida razoável, é temporariamente aceita na comunidade científica (HAACK, 2011).

Em complemento, essa mudança, na concepção da natureza do conhecimento em virtude das espetaculares descobertas de Albert Einstein, deu força à dimensão cética que sempre marcou na prática a comunidade científica. E nenhum historiador

da ciência teve a percepção penetrante de Robert K. Merton do valor do ceticismo organizado para a comunidade científica canalizado na Revolução Científica do século XVII (MERTON, 2013). Destarte, no ceticismo organizado sublinhado por Merton, descortina-se o padrão de comportamento dos cientistas associado ao exame crítico do erro (BUNGE, 1988).

A abordagem sociológica da ciência de Merton, apesar de trazer à baila a relevância da discussão aprofundada, não considerou as possíveis contendas geradas em torno dela. Em alguns casos, acontece de certas ideias promissoras na ciência encontrarem, paralelamente, em alguns grupos rivais, amargas desavenças. Embora os fatos acabem falando mais forte, não se deve subestimar a atitude dogmática mantida por interlocutores com posição oposta. Constitui um exemplo bem definido de tal situação, a polêmica horrorosa travada após publicação do pioneiro trabalho do biólogo Edward O. Wilson, o livro “Sociobiologia: a nova síntese” em 1975, pelos cientistas sociais sensíveis à ideologia política de esquerda (PINKER, 2004). Outro ilustre sociólogo da ciência, Thomas S. Kuhn, no ensaio “A função do dogma na investigação científica” comparou o abandono de uma teoria por determinadas comunidades científicas à conversão fervorosa e intensa de pessoas pertencentes a grupos religiosos (DE DEUS, 1979).

Entretanto, um exame mais minucioso da visão apresentada por Merton e Kuhn da atividade científica mostra uma correlação inapropriada entre o pensamento crítico e o pensamento dogmático. Por outras palavras, no modo de entender de Merton, a ciência baseia-se em grande parte no uso, em grau considerável, do ceticismo na prática do dia a dia e igualmente no exame crítico cuidadoso do erro. Na versão de Kuhn, a ciência tende a consolidar o conformismo. A ser assim, o cientista de que fala Kuhn, demonstra, na maior parte do tempo, pouca predisposição para o ceticismo e a discussão crítica (OLIVA, 1995).

Nesse caso, há incompatibilidade no quadro da ciência pintado de um e do outro. O que se deve em parte, ao relato kuhniano, não se alinhar com o procedimento que faz a ciência dar certo. O procedimento metodológico praticado pelo cientista e que levou ao desenvolvimento extraordinário do conhecimento científico consiste no estabelecido por Sócrates e cujo emprego jamais escapou aos gênios do passado. Não obstante, o aumento em sofisticação, a ciência continua a valer-se das mesmas exigências epistemológicas e metodológicas. No que concerne a isso tudo, há profunda relação entre os dois aspectos definidores da investigação científica: o ceticismo ou falibilismo e o comprometimento sistemático com o escrutínio crítico mútuo. De tal forma que, no âmago da ciência, reina uma mentalidade aberta e profundamente consciente das limitações do conhecimento humano e encorajadora do emprego do pensamento crítico em todos os tipos de erros.

Contudo, os adeptos da sociologia da ciência kuhniana e hoje reinantes na academia, assumem na contramão da sociologia mertoniana que a investigação científica oficial é pautada pela negociação, jogos de poder e retórica (HAACK, 2011). Em certo sentido, cabe o reparo feito por Popper ao trabalho historiográfico de Kuhn. Escapou a Kuhn, a razão dessa deformidade que ninguém mais duvida, e da qual foi tomada, de assalto, a verdadeira ciência (POPPER, 1979). Na falta de uma visão clara, a diferença fundamental entre o caráter social da ciência salientada por ambos ajudou a entrar na moda a arbitrariedade e o relativismo (SEARLE, 2000).

Implícito em tudo isso, sem dúvida, pode ser rastreado o problema da cientificidade das ciências. A partir da polêmica obra de Kuhn, a maneira como os cientistas procedem para expandir o conhecimento passou a espelhar a dependência das influências sociais da comunidade. Diante da disputa de métodos nas ciências sociais, Kuhn derivou a intensa convicção de que nas ciências naturais se fazem presentes fatores psicossociais pretensamente superiores. As ciências sociais careceriam de paradigmas científicos ou sistema teórico consensual partilhado por uma comunidade. Quer dizer, como tal, a atividade científica incluiria duas fases: uma norma e outra revolucionária. Exceto na fase revolucionária, a prática científica normal dependeria da suspensão da crítica. A certa altura, porém, o cientista dogmático quase magicamente passa a legitimar a discussão crítica.

As dificuldades com a posição de Kuhn a respeito da ciência apareceu na tese provocadora de Paul Feyerabend. De jeito algum para Feyerabend, a ciência poderia ser colocada no plano superior dos mitos e das religiões. O antigo cientificismo esboçado pelos positivistas não convém mais. Na ciência, conforme ressalta Feyerabend, qualquer método valeria (FEYERABEND, 2011). Levada a cabo em sua forma mais excessiva por intelectuais de tendência pós-modernistas, a perspectiva kuhniana e Feyerabendiana postula que o conhecimento científico não é senão uma construção social (SEARLE, 1997). Tomada ao pé da letra, nessa versão epistemológica mais estremada, os principais expoentes do movimento pós-modernistas chegaram à conclusão de que a realidade também é socialmente construída.

O nítido afastamento da teoria da ciência kuhniana do método científico foi bem acolhido nas ciências sociais. A orientação sociológica de Kuhn colocou o processo de produção do conhecimento científico como fortemente dependente da comunicação e da coletividade. Nesses anos de transição da filosofia das ciências naturais, da identificada com o positivismo para uma “nova filosofia das ciências naturais”, houve, de maneira inevitável, uma mudança no que concerne aos problemas epistemológicos das ciências sociais.

Para avaliar a importância de tal mudança, é preciso lembrar a mudança no

ambiente acadêmico ligado às disciplinas de ciências sociais e às humanidades nas universidades dos Estados Unidos e que teve início com a emigração dos filósofos europeus a partir do avanço do nazismo na Alemanha na década de 1930. Os radicais de esquerda transferem-se para as universidades americanas e em alguns anos substituem o interesse na busca do conhecimento pela total politização do ensino superior. Tudo isso é produzido em um período muito curto, de maneira que as universidades americanas se tornaram vítimas de intelectuais e acadêmicos que se dizem marxistas e pós-modernistas empenhados em condenar a aventura científica à morte.

A fé inabalável do povo americano na filosofia pragmática é diluída em meio a uma avalanche de declarações negativas sobre a civilização ocidental. O mundo ocidental representaria o que há de pior na política: injustiça, crueldade e miséria, pois, tudo é treva ou catástrofe. A liberdade herdada e tão bem valorizada desde a sociedade civilizada da Grécia seria mera ilusão. O real significado da liberdade no Ocidente é coisa diferente: o protótipo da escravidão dos outros.

As manifestações supremas do Iluminismo britânico e americano, a ciência e a democracia, são inadequadamente associadas ao imperialismo cultural do Ocidente. A ciência e a democracia que impregnaram os homens do Iluminismo na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos são postas de lado porque conduziram a humanidade para o consumismo e o individualismo desenfreado. Ao invés do progresso, na última metade do século XX e no começo do século XXI, a violência, a degradação do ambiente, a disparidade entre ricos e pobres e o inferno moral teriam crescido nos países do Ocidente. Essa cegueira doentia típica da nova esquerda parece supor que a alternativa para colocar o mundo nos eixos é a destruição da cultura ocidental, quer dizer, da cultura vinculada ao Iluminismo. Não demorou muito para que os pós-modernistas ecoassem o refrão de o Iluminismo ter falhado em resolver os problemas da humanidade (PINKER, 2018). Refrão condenado por Simon Blackburn nos seguintes termos:

O ocidente, diz-se com tristeza, perdeu a confiança no Iluminismo. É bastante comum ver intelectuais declarar como se fosse um facto consumado que o projeto iluminista foi tentado e falhou. Isto é uma mentira. Nunca houve apenas um projecto iluminista, e dos projectos iluministas que houve muitos foram bem sucedidos para além das esperanças mais irrealistas dos seus proponentes. O Iluminismo proporcionou a matriz de que falei na qual os projectos científicos puderam florescer. Ora, nosso entendimento do mundo é melhor devido à física. O nosso entendimento de nós próprios é melhor devido à biologia. Vivemos mais tempo, alimentamo-nos melhor, e o 'nós' inclui não apenas as pessoas dos países do primeiro mundo, mas também inúmeras pessoas do terceiro mundo. Cuidamos melhor do ambiente, e a seu tempo iremos gerir melhor o crescimento populacional. Fora das teocracias do oriente, mais pessoas usufruem de mais liberdade e de mais ensino, de mais oportunidades e talvez também de mais direitos do que alguma vez antes usufruíram. Devemos este progresso inteiramente à

cultura forjada, no ocidente, por [Francis] Bacon e [John] Locke, [David] Hume e [François-Marie Arouet] Voltaire, [Isaac] Newton e [Charles] Darwin (BLACKBURN, 2004,s.p).

Para tanto, é importante observar como as instituições de ensino superior europeias e americanas passaram a estar a serviço de fins políticos de esquerda (KIMBAL, 2009). Weber foi um dos primeiros a se dedicar a teorizar sobre a desonestidade intelectual dos professores que sentiam a necessidade de propagar ideais políticos em sala de aula. Nesse momento, a dignidade da vocação das universidades alemãs voltadas para a investigação científica foi arrebatada por apreciações políticas em que o interlocutor usa a sala de aula para incuti-las. Além da matéria específica, o que é propagado na sala de aula são as preferências políticas pessoais do acadêmico e sem que fosse garantido o mesmo direito as posições daqueles situados claramente como adversários. Pois bem, com relação a isso, deve-se ter em conta a importância da Escola de Frankfurt.

A adoção da orientação marxista encontrada na própria fundação do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (denominação alterada para Escola da Frankfurt em torno de 1950) e do qual Horkheimer se tornou diretor em 1930, é um exemplo dos mais importantes da propaganda ideológica em detrimento da formação científica (RUSH, 2008). Esse é o ponto de vista de Ernest Gellner, destacada figura da filosofia e sociologia, em perspicaz caracterização do clima intelectual da Escola de Frankfurt a partir do episódio de seu doutorado (MAGEE, 2001). De fato, a contaminação massiva das universidades europeias e americanas ocorreu de fato durante a década de 1960. No Brasil, a aceitação do marxismo não foi menos inebriante, visto que um dos intelectuais marxistas mais influentes entre os autores brasileiros é Jean-Paul Sartre. Este é apenas um dos primeiros representantes da filosofia marxista francesa por excelência e que invadira o círculo acadêmico brasileiro, principalmente nos cursos de filosofia e de sociologia da Universidade de São Paulo (ALMEIDA, 2017). Com propriedade Scruton escreve que

O entusiasmo esquerdista que arrebatou as instituições de ensino superior nos anos 60 foi uma das mais eficazes revoluções intelectuais na história recente, e recebeu um tal apoio dos afetados por ele que pode ser comparável a poucas revoluções no mundo da política. Para uma bem-aventurada década, acadêmicos e estudantes enlouqueceram com fantasias de libertação, arremessando para longe suas tradicionais disciplinas e forjando novos laços, novas instituições e novas ortodoxias para além da matéria-prima do conhecimento (SCRUTON, 2014, p.135).

A recusa em enfrentar o vendaval marxista nas universidades por acadêmicos ligados a nobre missão de buscar o conhecimento verdadeiro colaborou com a infiltração no mundo ocidental de um pensamento político radical. Devido à difusão na academia como dogma, a concepção pessimista de mundo marxista se impôs como uma

alternativa credível. A partir desse momento, é possível vislumbrar muito claramente a renúncia ao Iluminismo. Na realidade, as sociedades modernas que tanto degustaram dos êxitos do Iluminismo começam a vislumbrar o reverso da moeda. Desde então, todo um aparato retórico foi forjado para substituir a quintessência do Iluminismo: a Tradição Crítica.

Em grande medida, a dimensão díspare que tornou a civilização ocidental distinta está diretamente ligada à extraordinária tradição, efetivamente a transmissão de alguma coisa, que permite e estimula a discussão crítica. A bem dizer, tradição é efetivamente a transmissão de alguma coisa. A Tradição Crítica fundada na Grécia tem uma qualidade diversa daquela que existiam no mundo antigo. Inerentemente a essa Tradição, está à disposição para escutar críticas e ainda de mais essencial, de mudar de opinião que, assim, mostre-se errada. Por conseguinte, a Tradição Crítica difere de qualquer outra por ter a ver com o hábito da crítica inculcado pelos gregos na cultura ocidental.

Dessarte, bem cedo, o modo de pensar crítico difundiu-se para um vasto leque de assuntos. O clímax foi atingido em Atenas do século V a.C. com os sofistas. A discussão é usada por esse grupo de filósofos para entender o mundo social. Essa discussão crítica alicerçou o Iluminismo grego. É quando a crítica, não mais apenas dos mitos, é aplicada na segunda metade do século V a.C. aos costumes atrelados à tradição religiosa. Tanto os sofistas como Sócrates marcaram a sua época por causa da novidade que trouxeram em relação à cultura tradicional. Comparativamente ao Iluminismo que teve lugar na Idade Moderna, no tempo dos sofistas e de Sócrates, a totalidade dos campos humanos foram submetidas a rigoroso exame crítico. Ou pelo menos, mais do que se podia imaginar.

Nesta fase grega como na da Idade Moderna, o Iluminismo é caracterizado pela extensão da crítica a todos as áreas do comportamento humano. Razão de Kant falar que vivia em uma era privilegiada porque tudo era submetido à crítica (CAYGILL, 2000). Enfim, o que se entende por isso é o uso ou o exercício livre da crítica em relação aos dogmas criados pelo homem. Bacon já havia dito antes de Kant das superstições e preconceitos que se encontram no interior da mente humana impedir o progresso da humanidade. De modo que depois de identificados e afastados esses elementos culturais particulares, seria possível dar início ao processo de investigação com vista à aquisição de conhecimento ou da grande aventura da ciência e da filosofia grega.

Por extensão, o pensamento crítico conduz ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. As verdades aceitas dogmaticamente e de forma hegemônica pelo senso comum são questionadas. Em qualquer circunstância, o verdadeiro podia ser distinguido do falso, o que possibilitaria as pessoas conduzirem mais inteligentemente suas

vidas. Os problemas ordinários da vida e os ligados ao mundo social e cultural em que seres humanos vivem não escapam ao poder do criticismo. A confiança no modo de pensar crítico implica no reconhecimento de que os problemas podem ser resolvidos através da detecção e eliminação do erro. Esse é o resultado valioso da Tradição Crítica: a libertação da mente humana de dogmas e preconceitos. Dogma e preconceitos que travam a capacidade espontânea dos seres humanos de conhecerem o mundo circundante. Popper é um dos filósofos do século XX que modestamente se inscreve na tradição iluminista e cuja grande obra não abre mão do que o físico e historiador da ciência Gerald Holton denominou de “Encantamento Jônico” (WILSON, 1999). A curiosidade dos cientistas-filósofos gregos, a respeito do cosmos, desembocou na visão de que o universo como um todo podia ser conhecido. Isso fica bem claro nas palavras de Popper:

Acredito que exista pelo menos um problema filosófico no qual todos os homens de cultura estão interessados. É o problema da Cosmologia: o problema de compreender o mundo – inclusive nós próprios e nosso conhecimento como parte do mundo. Segundo entendo, toda ciência é Cosmologia e, para mim, o interesse que tem a Filosofia, assim como o que tem a Ciência, reside apenas nas contribuições que elas trazem para a Cosmologia (POPPER, 2013, p.429).

Desde sempre, a cosmologia tem sido em grande medida um campo de interação entre a ciência e a filosofia. De modo que a cosmologia agrega ao mesmo tempo os problemas inseparáveis do universo ou da natureza em seu conjunto, da origem e do lugar dos seres humanos nesse mundo natural e do conhecimento de onde o homem veio e de quem ele é? . Assim, o conhecimento do homem complementa o do universo e a cosmologia, mais detalhadamente, está na interface da ciência e da filosofia. Talvez, o único caminho capaz de despertar a curiosidade necessária aos estudiosos que continuam confinados a própria especialidade seja provar do Encantamento Jônico.

A curiosidade sobre o mundo é um traço humano sumamente importante, de modo que a inclinação para a investigação se ache subordinada ao despertar da curiosidade. Razão de a investigação científica não fazer mais do que dar prosseguimento à busca do desconhecido. Sendo esse o caso, a investigação cosmológica é tanto fascinante quanto desafiadora. Como fez notar Albert Einstein, o mais antigo motivo para a investigação científica é o sentimento de deslumbre frente ao cosmos. O homem como um espectador relevante em face da vastidão do universo pode com o trabalho pioneiro da ciência tentar compreendê-lo. Nada mais justo, afinal, o caráter abrangente da aventura especulativa da científica permite sacrificar o aprofundamento na especialidade de alguma disciplina em prol da excursão ao desconhecido. Dito de modo simples, só quando os estudiosos desenvolverem

um ponto de vista amplo será possível compreender os mistérios envolvidos nos problemas fundamentais: quem é o homem, de onde veio e porque ele está aqui. Na verdade, a unidade do empreendimento científico salva a mente humana da renúncia ao saber.

De maneira particular, foi só recentemente que as universidades modernas fragmentaram a ciência em disciplinas especializadas. Nessas perspectivas, a exploração do mundo teve por vezes a infeliz consequência de levar as áreas abrangidas pelas ciências. Depois, em decorrência das contribuições teóricas endereçadas à solução dos problemas, aconteceu de o conhecimento científico ser inserido em uma categoria de organização tipicamente disciplinar. Para apreciar a inconveniência dessa forma de organização do conhecimento, é suficiente salientar o risco causado pelo investigador que negligencia a fronteira da sua disciplina com as outras. A começar pela rejeição de uma solução que venha de fora da disciplina por estar além da competência do especialista. Em tais condições, o especialista é detentor de uma suposta “autoridade” técnica sobre o campo ao qual adquiriu algum conhecimento.

Comumente, o efeito do isolamento de qualquer disciplina científica é o de “enrijecer” o problema estudado. Ora, um problema científico não está isolado de outros. O que tem o efeito de retalhar os problemas globais em problemas separados ou fracionados. Ademais, os cientistas estudam problemas. Como reconhece Popper:

Na verdade não é possível distinguir disciplinas em função da matéria de que tratam; elas se distinguem uma das outras em partes por razões históricas e de conveniência administrativa (como a organização do ensino e do corpo docente), em parte as teorias que formulamos pra solucionar nossos problemas têm a tendência de se desenvolver sob a forma de sistemas unificados. Mas essa classificação e essas distinções são superficiais. *Estudamos problemas, não matérias*: problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer matéria ou disciplina (POPPER, 1982, p.95-96).

Mais do que em qualquer outra época, hoje, a hiperespecialização constitui um perigo dos mais graves por impedir o enfrentamento das grandes interrogações humanas. Com o crescimento da ciência como profissão organizada dentro das universidades, a partir da reforma efetuada por Wilhelm Humboldt em 1810 em Berlim, foi sendo adotado para o doutoramento um treino meramente técnico, *experts* ou especialista. E o resultado na época corrente é o da diminuição do assombro acerca do mundo. Em larga medida, a imagem que atualmente é transmitida da ciência é meramente a de uma carreira profissional devotada à produção de conhecimento que poderia ter uma utilidade prática. E os motivos exatos para que a ciência fosse descrita nesses termos é derivada grandemente desde a revolta de Bacon contra a herança livresca das universidades medievais pervertidas pela física escolástica. A

principal falha dessa imagem é que omite o aspecto vital da investigação científica que teve início com os pensadores da Jônia.

A indagação teórica que se tornou tão amplamente cultivada no Ocidente está agora sobre ameaça da ciência normal. Como consequência, o modo de pensar crítico que ao longo dos séculos representou o melhor meio do homem abordar os problemas, tornou-se mais limitado no seu alcance dentro das universidades. O cientista é agora parte de um grupo especial isolado dos demais. A identidade do cientista torna-se fundamentada na comunidade profissional e menos na participação de uma comunidade intelectual mais vasta.

Junto com a difusão da imagem instrumental da ciência, recentemente efetuou-se uma mudança semelhante na missão da universidade. A universidade, oriunda da Idade Média e que havia percebido a vocação da academia platônica e o liceu aristotélico para o fomento do ideal de ensino e investigação desinteressada, teve que se adaptar à infiltração do compromisso com os problemas de ordem eminentemente prática. Desde então, o recursos monetários à investigação científica foi desviado das grandes interrogações sobre o mundo para as questões menos genuínas. O padrão geral que pode ser discernido é a investigação firmemente baseada na coleta de dado e no treino de certas técnicas de mensuração. Antes da fase normal, a investigação científica revelava os traços marcantes da Tradição Crítica. Até o período de anormalidade projetado com crescimento da ciência normal, as qualificações exigidas para o ingresso na comunidade dependiam menos de diplomas e títulos e mais da originalidade da contribuição. Tudo isso cria o inconveniente para os cientistas dedicados à busca do conhecimento como um fim em si mesmo. Ademais, é inevitável que qualquer esforço de meditação teórica genuíno tenha de pagar o preço de tornar maior a distância do mundo prático.

Igualmente discutível é a abordagem dos positivistas lógicos e que não considerava a filosofia um conhecimento científico genuíno. A filosofia é renunciada em nome de uma implícita filosofia da ciência. O positivismo lógico se inscreve na orientação filosófica positivista de Comte. Ao analisarem as teorias científicas nos termos de corpo de enunciados lógico-matemáticos ou empíricos, descartaram a metafísica ou a filosofia especulativa como destituída de qualquer valor cognitivo significativo. Após emigrarem para os EUA, o cientificismo desse grupo de filósofos e cientistas se espalhou pelas universidades. Este é o grande demérito do cientificismo: o de negar de maneira pejorativa o conhecimento filosófico.

Contudo, enquanto as principais teses do positivismo lógico caem no esquecimento, a filosofia é adotada explicitamente nas ciências sociais e humanidades por

radicais de esquerda. Acima de tudo, por conta de suas visões sociais, os radicais de esquerda reagiram aos positivistas lógicos. O ataque não tinha nada comedido apesar de vários deles deterem concepções políticas semelhantes. A maior condenação incidiu sobre o cientificismo dos positivistas lógicos, o qual reduzia a filosofia política a algo desinteressante ou sem valor. A partir de então, a palavra crítica é apropriada pelos adeptos do marxismo. Assim, quem quer que fosse marxista obtinha automaticamente o título de crítico. E mais, a divergência política é de pronto identificada com o cientificismo. Portanto, todo crítico do marxismo está preso a rótulo de reacionário ou defensor do *status quo*.

Sem embargo, ainda que Marx politicamente vinculado ao pensamento da esquerda radical, o seu socialismo se desenvolveu a luz do enorme fascínio que a ciência exercia sobre a sociedade europeia do século XIX. De modo que Marx também sentiu o mesmo deslumbramento, embora camuflado de forte dogmatismo. Razão de afirmar que o marxismo comparava-se à ciência. Por outras palavras, a versão de ciência que apontava não se relacionava com as ciências sociais, mas com as ciências naturais. Melhor dito, Marx olhava a investigação acerca da vida social como uma ciência natural. A partir dessa compreensão, é fácil ver que Marx detinha muitos aspectos da caracterização de uma ciência a par da defendida pelos positivistas. Há muitos modos de ser positivistas. No cômputo geral, como ressalta Habermas, a unicidade do método científico é tomada como um dos parâmetros definidores da doutrina positivista. Enfim, o marxismo faz eco de uma das teses do que veio a ser designado de cientificismo.

Contudo, é inevitável também distinguir perfeitamente o componente político usualmente ausente da ciência social referida como positivista. Neste ponto, o cientista social marxista é levado a ir além do funcionamento concreto da sociedade. Por conseguinte, o cientista social marxista age tocado por uma fé a respeito de como funciona a realidade social. Nesse caso, para fazer frente à ciência social positivista, o plano do conhecimento empírico é ultrapassado pelo do conhecimento emancipador. A disputa entre o cientista social marxista e o positivista surge dessa proeminência dada ao conhecimento emancipador. Entre os cientistas sociais marxistas, o conhecimento emancipador é tomado como ponto de partida.

É mister que se acrescente que intimamente ligado à orientação para a emancipação está a percepção de qual conhecimento é necessário ao projeto político que cabe lutar. É a garantia contra as ilusões criadas pelo condicionamento social no estudo empírico do mundo feito pelos seres humanos. O cientista social marxista não quer ser acusado de não compreender a vida social em nome da ciência. As ideias políticas são usadas como armas nas

investigações referentes às ações humanas e suas consequências. Este é o dogma que deve ser acatados por todos os cientistas sociais marxistas. De forma efetiva, é o que leva os cientistas sociais marxistas a considerarem os cientistas sociais que tentam criar teorias sobre as ações humanas ou comportamento propositado de positivista. Grosso modo, pode-se dizer que o cientista social marxista está livre do viés de classe ou ideologia, por terem encontrado o ponto arquimédico do conhecimento.

Arquimedes foi um grande matemático grego da Antiguidade que considerou a possibilidade de encontrar um ponto de apoio para uma alavanca a assim, conseguir mover o mundo. Como o antigo matemático, os cientistas sociais marxistas partem de semelhante noção: a de lograr uma visão de mundo a partir da qual podem estabelecer as bases seguras do conhecimento e promover tudo o que diz respeito ao ideal de emancipação. Daí aduzirem que nenhuma investigação é neutra com respeito aos fatos. O cientista social marxista por estar dotado de uma espécie de “iluminação” imediata dos males da sociedade atual, pode avançar livre de qualquer embaraço para uma alternativa.

Falta explicar, porém, de onde vem a clarividência filosófica que permite os marxistas decretarem a verdade sobre seus opositores. À primeira vista, os marxistas parecem falar com a férrea certeza de estarem colocados automaticamente fora das deformações sociais produzidas no curso da história. Possivelmente por se considerarem dotados de uma luz que permite diagnosticar as caóticas patologias sociais e assim, oferecer o remédio necessário a criação de um mundo perfeitamente justo. Em nome de um ideal político, os marxistas podem saber como é a realidade e nela intervir. O que quer dizer que a filosofia de inspiração empirista típica dos países anglo-saxões nada acrescentaria à marcha do conhecimento em direção à verdade. Uma das implicações de tal prática é a de nada dizer a respeito de qualquer espécie de provas críticas que se pode esperar encontrar da contrastação da teoria com a realidade empírica. Invariavelmente, trata-se de uma consequência da busca da verdade, senão, qualquer coisa será permitida.

Em todo caso, a lição parece ser a seguinte: se for uma má filosofia, também serão os projetos políticos que propõem. Outra implicação extra é a dos marxistas evitarem reconhecer as limitações de uma filosofia política que imagina ter por missão fazer a felicidade dos homens. Desse modo, a aplicação prática do marxismo mostrou que encerrava algo de muito errôneo na teoria. Tudo porque teria compreendido extremamente mal o capitalismo (MISES, 2015). Especificamente, Roger Scruton, dá apoio a essa afirmativa ao expor que

Na verdade, parece-me que tudo das teorias de Marx foi refutado: a teoria da história por [Frederic W.] Maitland, [Max] Weber e [Werner] Sombart; a teoria do valor por [Eugen Von] Böhm-Bawerk, [Ludwig Von] Mises, [Piero] Sraffa e muitos mais; a teoria da falsa consciência, alienação e luta de classe por uma ampla gama de pensadores, de [William H.] Mallock e [Werner] Sombart a [Karl] Popper, [Friedrich A. von] Hayek e [Raymond] Aron (SCRUTON, 2014, p.19).

Por que apesar dos fracassos que acompanham a história do socialismo na prática, continua a comandar a maneira de pensar de intelectuais, acadêmicos e de jovens desiludidos (e que perderam o contato com a realidade, mas que ainda querem mudá-la) de diferentes países do mundo. A cada geração, o apelo das ideias de Marx entre os diferentes grupos que se dizem de esquerda é preservado. Por receber sempre atenção, torna indispensável entender o que Popper, tenaz opositor de Marx (e dos neomarxistas de Frankfurt), disse acerca dos maiores dirigentes intelectuais da humanidade:

Podem os grandes homens cometer grandes enganos; e, como este livro tenta mostrar [*A sociedade aberta e seus inimigos*], alguns dos maiores condutores do passado sustentaram o permanente ataque contra a liberdade e a razão. Sua influência, demasiado raramente discutida, continua a transviar aqueles de quem depende a defesa da civilização e a dividi-los. Tornar-se-á nossa a responsabilidade por essa trágica e possivelmente fatal divisão, e se hesitarmos em ser francos na crítica ao que reconhecidamente é uma parte de nosso legado intelectual. Nossa relutância em criticar parte dele pode levar-nos a auxiliar sua total destruição. (POPPER, 1987, p. 7).

Claramente, os grandes homens criam a impressão nas pessoas comuns de verem a realidade das coisas que a maioria não vê. É por essa razão que gerações de intelectuais e acadêmicos maquiavélicos se empenham veementemente em tentar persuadir emocionalmente os não especialistas. De certa maneira, o apelo emocional do marxismo na esquerda é muito semelhante ao provocado pela disparatada miscelânea de ideias apresentadas por Adolf Hitler na obra *Minha Luta*. Há, pois, pouca diferença entre o “nós” (ou o povo alemão) de Hitler e o restante da espécie humana com o que deriva do marxismo (a classe trabalhadora). Em qualquer um dos casos, o socialismo e o nazismo abrigam a escolha entre objetivos humanos. Por conta disso, propõem ideais políticos relacionados à “melhoria” das condições de vida das pessoas na sociedade e que deveriam ser alcançados. Ideais políticos que remetem a diferentes filosofias políticas.

De comum nessas filosofias políticas é a discussão das questões de valor e do que deve ser o caso ou obrigações (BOBBIO, 2000). Da questão dos valores e do que deve ser o caso se chega ao compromisso inescapável com a investigação prescritiva, normativa ou avaliativa. A esta altura, é importante ficar claro que é um erro deduzir a partir do que é o caso, o que deveria ser o caso. Obviamente, o mundo dos fatos é diferente do mundo dos valores (ALBERT, 2002). Diferença que não impede a crítica dos valores em conflito e

tampouco a extirpação do conhecimento dos fatos postos a serviço dos objetivos a serem alcançados. Sem o auxílio dos conhecimentos dos fatos disponíveis, será impossível construir uma sociedade justa.

Esse jogo propagandístico serviu inevitavelmente para despertar o entusiasmo de discípulos inspirados desde quando o socialismo científico de Marx foi implantado na Rússia Soviética. E mais, entusiasmo que foi bastante explorado no ataque às instituições democráticas durante o século XX. Mesmo com o colapso do comunismo e do terror simbolizado em todo o sangue derramado por seus defensores bolcheviques na prática, impressiona o fato exercer atração entre incautos e intelectuais de proa da esquerda (COURTOIS, 1999). Seja como for, o poder de apelo das ideias marxistas foi assombroso. Basta levar em consideração que em pouco menos de 70 anos, um terço do globo adotara uma variante do socialismo marxista (STRATHERN, 2003). No entanto, quanto ao resultado da disputa entre o capitalismo e o socialismo, o ônus da prova tem recaído sempre do lado do primeiro.

Os marxistas pretendem, portanto, se tomado literalmente, uma das frases mais famosas de Marx: transformar o mundo ao invés de conhecê-lo. Contudo, como Fernando Henrique Cardoso ex-presidente do Brasil disse: “Mais do que nunca, é imperativo interpretar o mundo para poder transformá-lo (CARDOSO, 2018)”. O aspecto sintomático dessa situação é o da busca do conhecimento pelo conhecimento por estar em conflito irreconciliável com o uso do conhecimento para a transformação da sociedade. O caráter desinteressado da ciência passa a ser condenado por não atender ao propósito político. Não demorou muito para que o mundo acadêmico dominado pelos radicais adotasse como lema o repúdio à investigação devotada ou interesse puramente teórico. Com isso, o objetivo da ciência de busca da verdade é por completo pervertido, O que equivale dizer que o extremo oposto ganhou proeminência. Em última análise, Marx radicaliza o projeto político de Rousseau.

A queixa de Rousseau é a de que as supostas conquistas da civilização ocidental só trouxeram infelicidade e a corrupção dos costumes. E, entre as mais funestas conquistas da civilização ocidental, Rousseau afirmou estarem a ciência e a arte. Tudo havia degenerado. A revolta de Rousseau, contra a civilização ocidental, vai dominar a Alemanha. Esta se sentirá desconfortável com a visão emergente da física newtoniana de uma gama de fenômenos naturais a serem descritas, segundo um modelo mecanicista, pois o mundo não passaria de uma vasta máquina. Por tudo isso, Rousseau é considerado um dos filósofos inspirador do Romantismo alemão.

Marx, contudo, nunca renunciou ao que pode ser chamado de fé na ciência. E isso foi assim porque Marx esteve sob o impacto da teoria da evolução de Charles Darwin. Em discurso póstumo, por ocasião de sua morte, Engels fez notar com clareza a relação entre a descrição da evolução da vida por meio da seleção natural de Darwin com a evolução da história humana a partir da luta de classes de Marx. Aparentemente, encontra-se, em seus escritos, a mesma fé que guiava a escola de pensamento positivista de Auguste Comte e do grupo de filósofos e cientistas que formaram o Círculo de Viena e também conhecidos como neopositivistas, empiristas lógicos ou ainda de positivistas lógicos.

Não menos digno de nota, é o fato de dos neopositivistas terem optado por dar a ciência uma tarefa relativamente mais modesta. Aliás, Otto Neurath, um dos membros ativos do Círculo de Viena, cultivava coincidentemente um interesse político pelas teses de Marx. Porém, as preocupações temáticas e agenda de pesquisas dos positivistas lógicos foram dominadas pelas discussões em torno da filosofia da ciência. Até a difusão dos trabalhos maduros do Círculo de Viena no período entre as duas guerras mundiais, a profissionalização disciplinar da epistemologia era pouco acentuada (BUNGE, 1980). Frente à crescente importância adquirida na sociedade atual, a investigação metodológica, depois de soberbamente ignorada, passa a ocupar o centro da filosofia contemporânea.

Inspirados em Bertrand Russell, Gottlob Frege e Ludwig Wittgenstein, os neopositivistas (lógicos) tratam de romper com a tradição especulativa da metafísica (em especial a hegeliana). Nas discussões filosóficas, os positivistas lógicos sustentam uma posição que tende a considerar o conhecimento científico como o único aceitável e genuíno. Essa é a relação existente entre os positivistas lógicos e o cientificismo. O mérito de terem chamado para o centro das atenções o que vem a ser o método científico foi um acontecimento chave na história da ciência. Compreende-se o porquê da consagração da investigação a respeito do método da ciência. Na verdade, essa investigação concernente às questões da metodologia tinha a ver com a tentativa de elucidação, o que a ciência apresentava de especial. Convém notar, contudo, que no cômputo final, a orientação cientificista dos positivistas lógicos mostrou-se muito negativa. O erro, propriamente dito, vem do fato de voltarem às costas para qualquer espécie de metafísica.

De acordo com os neopositivistas do Círculo de Viena, os filósofos metafísicos não se davam ao trabalho de buscarem um conhecimento verificado ou que expressassem as experiências sensoriais dos cientistas. Ora, a verificação da verdade ou falsidade de um enunciado era determinada no final das contas pela observação passiva. Os neopositivistas estavam assim, comprometidos com a concepção de que todo conhecimento

provinha da percepção ou dos sentidos. Aparentemente, da observação ou de experimentos controlados, derivariam, a partir de um procedimento lógico, o conhecimento ou teorias científicas. Entretanto, conforme aventou Popper, toda observação implica em atenção seletiva. Não há observação isenta de teoria. De modo que, já em 1934, Popper golpeou consideravelmente o pilar central do positivismo lógico. O resultado foi uma mudança decisiva no desenvolvimento da ciência em pouco mais de três décadas.

Nesse contexto, da adoção dos métodos empíricos de verificação, Popper, além de requerer uma mudança total de perspectiva, também enfatizou o papel da mente na aquisição de conhecimento. Apesar das melhores intenções dos neopositivistas de combaterem as bobagens e tolices nutridas pelos filósofos alemães idealistas posteriores a Kant, como o dos neo-hegelianos do final do século XIX e início do século XX, a orientação na direção do empirismo carregava uma deficiência fatal. Popper estudara cuidadosamente Kant, e compreende a fraqueza do empirismo. Sendo a observação impregnada de certos processos mentais, dificilmente será tida por neutra. Disso se depreende que a mente humana é para os positivistas uma tábula rasa. Em boa medida, no entender dos psicólogos evolutivos, os seres humanos já nascem equipados biologicamente com algumas capacidades mentais básicas (PINKER, 2004).

De certa forma, Popper reaproxima o racionalismo do empirismo na esperança de aperfeiçoar a discussão em torno das questões teóricas e metodológicas da ciência. Desde Aristóteles, eminentes filósofos e cientistas como Francis Bacon, René Descartes e Galileu Galilei procuraram oferecer uma caracterização da ciência e de seu método. De acordo com essa tradição que vai até os positivistas lógicos e até Popper, as ciências naturais e as ciências sociais empregavam o mesmo método. Os neopositivistas do Círculo de Viena chegaram a uma conclusão semelhante.

Há, porém, um aspecto do pensamento neopositivista que merece um comentário. De forma estrita, os neopositivistas inserem-se muito bem no enfoque filosófico da filosofia que ficou conhecida como a “virada linguística” (DUTRA, 2005). Evidentemente, por causa disso, imprimiram um ponto de ruptura na filosofia da ciência. A partir daí, o conhecimento que era anteriormente concebido como um tipo de representação mental passa a reconhecer a relevância da linguagem. O conhecimento científico, por esse novo viés, torna-se “proposição”. Razão pela qual, a filosofia rumo pelo caminho da tradição linguística. O que permitiu o aprofundamento das muitas acepções de teoria.

Em última instância, a ideia de teoria nasceu na Grécia, entre os primeiros cientistas e filósofos. Essa ideia teve uma força excepcional na civilização ocidental. Resta

sublinhar que o significado de teoria variou ao longo do tempo. Atualmente, as teorias são encaradas como construções intelectuais sistemáticas criadas para apreender algum setor da realidade (SEARLE, 1999). Sobretudo, de tal entendimento, advém a tarefa das teorias de descrever ou dar uma explicação do mundo real. Descrições e explicações que são feitas por meio de um conjunto de enunciados relacionados tanto lógico como empiricamente. De resto, os neopositivistas de Viena tendem a definir as teorias no termos relação lógica entre os enunciados. Conseqüentemente, ao sustentar uma categoria de enunciados cuja veracidade ou falsidade não podia ser estabelecida por meio da verificação dos fatos, a metafísica estava impedida de ser uma ciência. Na perspectiva dos neopositivistas de Viena, por nada dizer sobre a realidade, os enunciados da metafísica baseavam-se em pseudoenunciados.

Nas ciências sociais, é fácil compreender que as considerações sobre a noção de teoria deu-se de uma maneira bem diferente da formulada nas ciências naturais. A diferença relaciona-se a distância que começou a ser alimentada no final do século XIX entre as ciências naturais e as ciências sociais. Comte e Marx são figuras que desdenharam de tal visão dual das ciências. Ao escreverem nas sombras dos triunfos das ciências naturais, Comte e Marx sentiram-se legitimados a adotar o mesmo método das ciências naturais nas ciências sociais. E mais, por meio de suas teorias, Comte e Marx influenciaram de muitas maneiras o mundo moderno. Ambos, inclusive, esperavam dar ensejo a uma sociedade baseada na ciência (GRAY, 2004). Dá-se ainda o caso de tanto Comte como Marx exibirem a mesma aversão à filosofia. De qualquer modo, os dois são devedores de Bacon.

Sobretudo, por causa dos vigorosos ataques de Bacon, a investigação contemplativa conduzida entre os filósofos escolásticos, desde o início do período moderno, o conhecimento científico foi associado ao controle da natureza para o benefício do homem. De fato, o conhecimento voltado para a satisfação intelectual ou o conhecimento pelo próprio conhecimento, após a censura de Bacon, é encarado sob o ângulo do amor para ajudar os outros (NAGEL, 1979). O que sugere uma concepção instrumentalista do conhecimento científico. À medida que o conhecimento passa a implicar “poder”, a filosofia começou a ter a sua credibilidade reduzida quando não considerada como completamente inútil. Eis que a culpa do cisma entre a ciência e a filosofia é atribuída principalmente às ambições excessivas da filosofia idealista de Hegel. Marx seguirá trilha semelhante ao se preocupar com a ação ao invés da interpretação. Para resumir, Marx sempre sublinhou a pretensão de transformar o mundo. A filosofia presta-se a ação social em oposição à filosofia do espírito hegeliana. Com isso, a emancipação política andaria de mãos dadas com o conhecimento. A meta é transformar o semelhante em um novo tipo de ser humano.

Já o pragmatismo só pode ser compreendido no contexto da ação que tem por função a adaptação do indivíduo ao meio. Tomado ao pé da letra, o pragmatismo entende que o homem é um ser ativo por agir de acordo com as circunstâncias concretas. Assim, conhecimento tem um valor instrumental: serve para resolver problemas. Portanto, a noção de ação no pragmatismo difere bastante da variante propriamente marxista. Na sequência dessa linha de raciocínio, desde o começo, os marxistas das mais variadas vertentes, tenderão a proclamar orgulhosamente que a verdade é uma questão prática. Afinal, a melhor teoria é a que serviria à prática transformadora. De fato, vê-se logo que a teoria marxista é orientada para a ação. Por conta disso, os marxistas estão em grande medida pouco interessados em achar a verdade e sim mais em decretá-la em palavras retumbantes. Para tanto, os marxistas reconhecem o fosso entre ser e dever ser (ou fato e valor) e, por isso, passam a defender o contrário e a cometerem a falácia naturalista. Não havia como evitar o dualismo ou grande divisão a respeito do mundo dos fatos e do mundo dos valores em face da subordinação permanente da teoria à prática.

A inversão da precedência da teoria sobre a prática (ou práxis) é decorrente da filiação direta da ação política à filosofia política. O marxismo é assim, o protótipo da filosofia política extraída dedutivamente de um projeto político posto em execução. Isto implica em nunca conhecer empiricamente como é a realidade e sim em intervir nessa realidade. De resto, ao fim e ao cabo, a referência explícita ao conhecimento aplicável identifica-se com a tarefa essencial própria de uma ciência política.

Enquanto ciência social, a ciência política estuda problemas práticos, daí a inegável vinculação da ciência política com os “fatos políticos”. Trata-se de uma ciência que reúne uma variedade de pensadores políticos dedicados ao estudo das relações causais enredado no poder. A sua maneira, Marx explorou de forma única a ideia de a economia ser o elemento determinante da política. Quer dizer: Marx assumiu na fase “madura” o ponto de vista de estar apoiado na ciência econômica.

Levado as últimas consequências, a mensagem assinalada por Marx e pelos neomarxistas Horkheimer, Adorno e Habermas é a de que a verdade de uma teoria não é estabelecida através da prova lógica ou empírica, mas no cumprimento da ordem social manifestada. Aí radica a suposta contribuição das vertentes marxistas: a transformação da sociedade, razão pelas qual das investigações empíricas tratem apenas da superfície de processos sociais mais fundos. Com isso, a teorização puramente especulativa não cumpriria a tarefa de levar a cabo a transformação da sociedade. Consequentemente, a verdade mostra-se na ação, pois por mais estranho que pareça o pressuposto fundamental da epistemologia

marxista é o salto de fé no sucesso político da teoria. De fato, o marxismo criou a fórmula de mesclar um messianismo profético com a aspiração política de oferecer salvação da humanidade da dominação. Em Marx, a burguesia e os trabalhadores ganham importância enquanto classes polarizadas em uma luta histórica. Por sua vez, os frankfurtianos veem nessa dominação a tendência mais negra da sociedade. Outros tantos marxistas desejavam mostrar a distância cada vez maior entre as duas classes principais: a rica e a pobre.

Cabe notar que Marx tinha excessiva confiança em sua própria visão que sequer imaginou a possibilidade de estar errado (BERLIN, 2003). Daí não ser casual que diga ter encontrado uma explicação científica para o desenvolvimento histórico das sociedades humanas. Tal é opinião vertida por seu amigo íntimo e colaborador Friedrich Engels. A filosofia de Marx é propriamente a filosofia idealista hegeliana invertida. Por conseguinte, o marxismo surge e desenrola-se em um tempo ligado a filosofia de Hegel. Nessa perspectiva, o conjunto de ideias associadas ao idealismo hegeliano representava uma espécie de abstração espúria e desnecessária. O que veio a cair sob ataque de Marx porque desviava a atenção da classe trabalhadora da base econômica da sociedade. Em última instância, o idealismo de Hegel endossava a filosofia pós-kantiana alemã e onde a ideia central passa a ser a de que o mundo é uma criação da mente humana. De tal forma que a separação entre sujeito e objeto ou mente e matéria perde poder de evocação. A pretensão original de Marx de ir contra o idealismo hegeliano caminha em paralelo com o fato de repudiar as opiniões divergentes (SINGER, 2003). Entretanto, antes de prosseguir, é importante explicar em termos breves, a relação de Marx com o ponto de vista ideológico da classe burguesa.

Mais exatamente, Marx (e tantos outros intelectuais de esquerda, basta pensar em Lênin) mostrou o inverso do que o seu pensamento tinha a ilusão de dominar. Deve ficar claro que Marx é um burguês que se levanta contra a burguesia. Nesse contexto, a identificação com o ponto de vista proletário permitiu a Marx reivindicar um tipo de iluminação a respeito da fonte de opressão de toda a sociedade. Outros intelectuais marxistas se limitarão a seguir tal privilégio e assim, escaparem dos condicionamentos ideológicos. Dado o acesso privilegiado dos marxistas a verdade, todas as posições sustentadas pelos adversários são consideradas falsas por conta dos interesses de classe em que repousam. O verdadeiro cientista só poderia ser alguém que subordinasse a investigação ao engajamento político de esquerda. Por conseguinte, o resultado da investigação científica já aparece condicionado à visão social do cientista. Daí os marxistas fazerem questão de dizer que o componente ideológico da investigação científica desfaz a aura de qualquer possível neutralidade. Havia um projeto político pelo qual valia o cientista lutar.

Com relação a esse ponto, cabe dizer: o uso do termo burguesia como sinônimo de ganância pode ser ampliado e também identificado com a classe intelectual que simultaneamente se nutre da riqueza resultante da economia de mercado enquanto é severamente hostil a tudo o que seja identificado com ela. Isso mostra o quanto o condicionamento sociológico tão firmemente sugerido pelos marxistas não se aplica automaticamente às pessoas. Se Marx escapou ao condicionamento ideológico burguês de origem, por que outras pessoas qualificadas de reacionárias, capitalistas e burguesas deixariam de superá-lo de qualquer maneira?

Impõe-se a conclusão de que o marxismo não se sustenta. E a única razão de ainda persuadir pessoas de várias gerações é pelo fato de apelar para a astúcia retórica. Ora, os fatos que decretaram a morte do marxismo são continuamente desprezados por venerados pensadores da nova esquerda e radicais acadêmicos. Ainda que tenham se passado sessenta anos, a deficiência ou limitação teórica central do marxismo é ocultada através de um processo de persuasão animado por um sentimento de superioridade moral. Hoje, em dia, a eterna tentativa da esquerda de construir uma nova ordem social mediante a destruição da civilização ocidental continua sendo propagada pelo *establishment* acadêmico das disciplinas das ciências sociais e das humanidades. Em face dessas e de outras razões, a propaganda política tem o objetivo de incitar a ação política contra a “dominação oculta” de todo cerceamento opressivo da cultura ocidental. O pendor para o ativismo político de esquerda é apresentado como o recurso mais adequado na oposição à opressão desencadeada em nome da visão de mundo iluminista e aceita em toda a civilização ocidental. Com a ascensão da política de esquerda durante o século XX, a comunicação dos sentimentos torna-se mais frutífera do que conhecer a realidade.

A propósito, em certo ponto de sua obra, Habermas chega a destacar as potencialidades do projeto e ideais do Iluminismo. Na medida em que se confessa vinculado ao movimento iluminista, Habermas sublinha a necessidade da apropriação do ataque feito por Hegel à Kant. Dessa maneira, já desde o início, o legado iluminista é enterrado. Ante o curso da razão instrumental na atual sociedade capitalista, restou a tarefa de exumar a esfera emancipadora do Iluminismo para que venha a cumprir a sua promessa. Em contraposição a Habermas, Pinker mostra as várias frentes de progresso constante e cumulativo alcançados nos tempos modernos (PINKER, 2018). O farto material numérico invocado, após exame acurado, choca os intelectuais e acadêmicos acostumados com o pessimismo romântico oitocentista.

A verdade simples de que muitas das injustiças manifestas ao longo de

séculos no mundo têm sido vencidas e foi subjugada pela visão pessimista de que não há progresso no mundo (PINKER, 2018). Por conta disso, restou pouco espaço para a esperança. E a explicação do por que do mundo ter ficado assim, é no que se refere ao elemento mais relevante à hesitação nas críticas perante o triunfo das ideias marxistas no espaço público. Em vez da perspectiva iluminista que vê a ampliação do emprego do pensamento crítico no espaço público na discussão dos problemas políticos, é fabricado o consenso repressivo da esquerda. Contudo, trata-se de uma visão completamente errada. A verdade está muito mais próxima do lado contrário. De modo algum, as pessoas que participam de uma discussão são levadas necessariamente a um acordo. O que se observa com frequência é a mudança de opinião e nenhuma era anterior a do Iluminismo que abrigou tão bem o valor da mudança de opinião entre os que participam de uma discussão. Valor que foi dado ensejo pela ciência e cujas raízes se encontram no legado geral da Grécia antiga para o nascimento do Ocidente. Este é um dos papéis significativo da ciência na emancipação da humanidade. Tudo porque os gregos incorporam na busca incansável da verdade uma Tradição Crítica. A busca desinteressada da verdade, em particular, representa para Popper uma das mais sublimes aquisições de toda a Grécia.

Posso acrescentar a isso que considero esse desenvolvimento valioso por si mesmo: valioso não só porque liberta nossas mentes de dogmas e preconceitos, mas também porque abre novos mundos – uma nova realidade por trás do mundo das aparências. Considero isso mais importante do que todas as aplicações tecnológicas (POPPER, 2014, p. 127).

O ideal de busca da verdade que Popper quer preservar não sofreu nenhum desafio decisivo até os anos 1960, porém, em escala bem mais modesta no começo e depois bem mais largamente. E agora, mais do que nunca. Da mesma forma, insistirá Searle sobre o ataque à ciência por parte dos radicais pós-modernistas (SEARLE, 2000). O relativismo que tem dominado o mundo acadêmico nos dias de hoje pretende colocar em xeque a possibilidade da busca verdade. Os pós-modernistas dizem que depois da ideia de incomensurabilidade sublinhada por Kuhn e Feysabend não existe algo como a verdade. O conhecimento científico seria expressão do consenso da comunidade científica. Kuhn e Feysabend assumem como certo que os cientistas estariam impedidos de comparar e de decidir entre teorias concorrentes dada a total dependência da negociação social. Não há prova empírica que possa vir a modificar o consenso da comunidade científica. Por isso, Feysabend coloca o conhecimento científico no mesmo patamar que os mitos e as ideologias. De tal modo que a verdade é relativa. Isso implica deitar por terra a exequibilidade do conhecimento. A posição relativista assumida pelos pós-modernistas é contraditória. A

verdade reivindicada à posição relativista entre os pós-modernistas é impossível de ser assumida. Afinal, não há verdade em si segundo a afirmação dos pós-modernistas, e, no entanto, ao mesmo tempo, eles reivindicam o direito de ter acesso a ela.

Implicitamente, os pós-modernistas estão dando voz ao movimento sofista de dois mil em quinhentos anos atrás. Presume-se que Protágoras, o primeiro dos sofistas grego, teria declarado que “o homem é a medida de todas as coisas. O que significa dizer que tudo é medido pela escala humana, ou seja, a verdade variaria de lugar para outro ou entre diferentes civilizações. A natureza humana seria, assim, flutuante. Em cada lugar, a natureza humana seria diferente, logo, a pretensão de alguns povos terem a verdade levaria à intolerância e à destruição de outras culturas. Essa linha de pensamento persuadiu muitas pessoas que ambicionam transformar o mundo. A primeira vista, os pós-modernistas parecem deter um tipo de superior de humildade. Na realidade, contudo, esse relativismo esconde a pior forma de arrogância por negar toda desumanidade. Nenhuma sociedade poderia ser condenada por adotar padrões de costumes errados como o antissemitismo dos nazistas. Essa falha em condenar a prática antissemita dos nazistas, levaria à destruição violenta do povo judeu. Sem haver padrões de comparação transculturais, o antissemitismo é imune à críticas.

Mas existem vários tipos de relativismo. O relativismo epistemológico, originalmente inventado pelos filósofos românticos alemães irracionistas, pois consideram o conhecimento como um produto da mediação, perspectiva ou interpretação. É preciso dar um pouco mais de ênfase a tal ponto. Seja o que for que se diga do Romantismo, não há dúvida de que o ponto de partida foi o ato de vontade dos poetas e filósofos idealistas ou “eu” individualista e depois metamorfoseado em uma entidade coletiva equivalente a uma comunidade linguística preexistente, nação ou classe social.

Com a ascensão da sociologia marxista, dir-se-á ao longo do tempo que o conhecimento é o resultado do grupo social, pois a correlação com a identidade social revela de onde provém o conhecimento. Além do relativismo epistemológico ou cognitivo, é possível também distinguir o relativismo cultural. Com efeito, o relativismo cultural assume que todas as culturas são iguais.

Obviamente, Marx era otimista quanto ao funcionamento de sua teoria na prática. Tal como os iluministas do século XVIII, Marx admitia que a expansão do conhecimento científico andava de mãos dadas com a criação de um mundo melhor à humanidade. E isso foi expresso muito claramente na ideia de que a história seguia uma direção evolutiva. Junto com outros teóricos sociais, não obstante as diferenças, por exemplo, os seguidores do positivismo de Comte, Marx aceitou o tempo todo o historicismo de Hegel.

O marxismo é apenas a versão otimista do Romantismo. Marx detinha a esperança que a sociedade ideal que aspirava aconteceria inevitavelmente. De comum com tantos outros filósofos do século VIII e XIX, Marx aceita a visão onisciente de Platão de por meio da aplicação do conhecimento científico poder encontrar as respostas derradeiras para os grandes problemas sociais da humanidade.

Nos dias de hoje, o pessimismo que atraía tão pouca atenção do mundo até o fim da Segunda Guerra Mundial, tornou-se algo bastante tangível. Com isso, o otimismo romântico foi subitamente colocado em segundo plano. Daí para frente, passa a predominar o pessimismo romântico. O físico e historiador Gerald Holton é um dos que enfatizam os aspectos problemáticos e perniciosos dessa onda romântica. A ideia de que a verdade é relativa equivale a uma catástrofe, dado em que pode levar à eliminação da civilização ocidental. Entre os filósofos contemporâneos Isaiah Berlin observou que

ninguém previu que a versão atual deste fenômeno histórico recorrente, conhecido por 'revolução romântica', que se dirige contra noções tais como a de racionalidade e objetividade, se viria a tornar dominante na última terça parte do século XX, nem que voltássemos a assistir à 'rejeição da razão e da ordem como cárceres do espírito' (HOLTON, 1998, p. 10-11).

A busca da verdade é um dos elementos que o ocidente está acostumado a considerar como definidor de sua singularidade. Em exame mais acurado, a procura da verdade permite a manifestação de teorias cada vez mais sofisticadas. Basta observar a teoria de Newton ou de Darwin. Em grande parte, isso se deve a substituição das verdades absolutas pela tentativa de alcançar apenas a verdade aproximada. Mais do que em qualquer cultura, consolidou-se na cultura ocidental o casamento entre a admissão da ignorância e a crítica do erro. No Ocidente, a admissão da ignorância socrática conduziu a procura de conhecimentos completamente novos. Em pouco tempo, o conhecimento antigo deixou de ser suficiente. Afinal, a investigação científica mostra que é possível a aprendizagem a partir dos erros. Disso, brota os progressos sem paralelos das ciências naturais dos últimos séculos, o que acabou por gerar notáveis avanços na cosmologia. Avanços estes que depois foram traduzidos em inovações tecnológicas. De modo geral, a maioria dos governantes financia a investigação científica com esse propósito específico. Um bom exemplo são os trabalhos ligados ao complexo militar-industrial.

Também na área da saúde, a investigação científica exerceu um importante papel.. Isso é muito óbvio. Até recentemente, a morte pela fome rondou a sobrevivência da espécie humana. A pobreza era constante e impedia muitas vezes que as pessoas

conseguissem a quantidade de calorias necessárias para existir. Em contrapartida, atualmente na maior parte do mundo, as pessoas estão correndo o risco de morrer devido às complicações provenientes da obesidade.

O mesmo pode ser dito sobre a capacidade da ciência de libertar os homens de todas as partes de dogmas, fanatismo, superstições e preconceitos. Muito dos dogmas não examinados e que faziam parte da sabedoria convencional, tornaram-se objeto de um novo modo de pensar durante o Iluminismo grego e nos tempos modernos, no momento das Luzes. A dívida do Iluminismo moderno do Iluminismo grego é certamente muito grande. E começa a tomar forma no período renascentista. Por sinal, a Idade Moderna começa com o Renascimento.

Daí para frente, a era moderna que começou por volta de 1500, coincidiu com um dos acontecimentos mais estranhos da história da humanidade: o despertar da civilização ocidental. Despertar que ganhou ímpeto e de certo modo, espalhou-se pelo resto do mundo. Com isso, o Ocidente, em muitos aspectos, pode fazer frente às potências do Oriente. A China e a Índia detinham muitas das mais importantes inovações tecnológicas. Nada comparado, porém, a criação de uma comunidade científica. Foi a cultura singular da Grã-Bretanha que manifestou a qualidade tão indispensável à formulação da física newtoniana e biologia darwiniana. Aí reside a própria essência do Iluminismo. Aliás, em muitos aspectos, o Iluminismo é uma continuação da Revolução Científica.

Somente com a compreensão da pedra de toque do Iluminismo, de estender a crítica a todos os campos é possível divisar a mutação radical que a revolução romântica introduziu na época atual. Como Berlin chama a atenção, a revolução romântica afetou de modo crucial a história do pensamento ocidental e cujo maior impacto se conecta com os encarniçados ataques ao Iluminismo (BERLIN, 2015). Diante de tão grave situação, era esperado que muitas vozes se opusessem as falsas pretensões do movimento romântico. Isso requer justamente em dar atenção aos elementos fundamentais da civilização ocidental. De maneira significativa, a ciência é talvez a maior realização da civilização ocidental. Contudo, hoje em dia, o cenário intelectual corrente é muito mais o de hostilidade às ideias, valores e ideais do Ocidente. Razão de o ímpeto antiocidental que remonta a Rousseau e os outros românticos tenha a preocupação de atacar com ardor a ciência. A ciência é denegrida justamente por estar na base da civilização ocidental. E assim tem acontecido até os radicais pós-modernistas.

No célebre livro *A sociedade aberta e seus inimigos*, Popper destaca em um adendo qual seria a principal enfermidade da época atual: o relativismo intelectual e moral

(POPPER, 1987). Sem dúvida, as coisas não eram assim algum tempo atrás. O fenômeno apareceu em data específica: o início da década de 1960. Aparentemente, por causa dos pontos de vistas de Kuhn e Feyrabend. Com a penetração brutal do ponto de vista de Kuhn e Feyrabend de como os cientistas trabalham, a aceitação ou rejeição de teorias na ciência deve-se ao consenso social e nada ao espírito crítico da comunidade científica.

O ponto central diz respeito ao uso da linguagem na ciência. As teorias científicas são feitas em uma linguagem, e para os filósofos da linguagem, o problema mais geral é o da relação da linguagem com a realidade. Com frequência, Kuhn fez uma série de formulações onde o componente linguístico se move em direção ao de intraduzibilidade. Ou seja, as palavras não significariam nada de preciso. Na prática, dado a impossibilidade de se ter uma linguagem que se refira clara e distintamente aos elementos concretos da realidade, a verdade objetiva deixa de existir. Com base nas suposições filosóficas de Kuhn, os pós-modernistas passam a sustentar que a realidade é mero jogo de palavras ou teatro linguístico (GELLNER, s.d).

Nunca é demais insistir que todas essas manobras são parte de uma estratégia dirigida a uma sociedade de massa e com o propósito de retomar o contra iluminismo ou anti-iluminismo da Escola de Frankfurt. Se nada mais resta do “socialismo real”, cabe propor remédios ou construir uma proposta que ainda mostre o caminho. O momento era oportuno. Kuhn mostrou-se o homem com o texto certo, na hora certa (GEERTZ, 2001).

Por fim, questiona-se a posição filosófica conhecida como “realismo metafísico”. A rejeição da noção de que existe uma realidade com existência independente dos seres humanos vai eliminar logo de início as teorias propostas com o objetivo de chegarem aos fatos. Tudo se passa, no fundo, como se a verdade fosse um elemento secundário, o que fornece o enquadramento necessário para inculcar a verdade mais conveniente. O parâmetro forjado é a conveniência ou a utilidade. Isso é parte da pregação ressentida de Foucault ao exaltar que tudo é poder. Assim, caso seja necessário, a verdade pode ser manipulada de acordo com o sistema político adotado. A nova esquerda é pós-modernista e conta entre o seu mais notável triunfo, a injeção da política inescrupulosa no cerne da iniciativa educacional.

A batalha é agora no campo da retórica. É isso o que torna tal estratégia particularmente tão sedutora. Sem haver a possibilidade de invocar alguma prova empírica, basta oferecer ao público trabalhos verbalmente persuasivos. Como explicou lucidamente Alan Sokal e Jean Bricmont no livro *Imposturas intelectuais*, a linguagem é colocada no

centro do debate político. Para combater o domínio da cultura ocidental, ao invés de textos voltados de maneira clara e direta ao público leigo, vale mais escrever obras com linguagem ininteligível. É assim que se difundem nas últimas décadas os *slogans* da nova esquerda pós-modernista.

Os chavões da nova esquerda espalham-se pelas universidades dos países anglo-saxônicos fomentando a desesperança contra as conquistas da civilização ocidental. De forma mais tenaz, é a ciência que merece o tratamento mais ofensivo. As visões de mundo que a ciência conseguiu colocar entre os maiores tesouros da humanidade são consideradas pelos radicais de esquerda como causa dos intermináveis males da sociedade moderna. O ímpeto antiocidental leva-os a confundir ciência com tecnologia. De modo geral, são esquecidos os benefícios resultantes da investigação científica desinteressada, uma vez que em nome da transformação da sociedade, a universidade torna-se um instrumento de propaganda política (KIMBAL, 2009). Isso posto, com a chegada da nova esquerda, as universidades e depois, as demais escolas, fizeram com que surgisse um novo conjunto de preocupações que vieram à tona.

Convém observar que a educação constitui na transmissão do patrimônio cultural da humanidade. Isso inclui as teorias científicas da Antiguidade até a atualidade. Entrelaçado com a transmissão das descobertas científica e filosóficas, as universidades e escolas gregas assumem que o modo de pensar crítico deve assumir um papel predominante na educação formal. Ao longo do tempo, o fim da educação ocidental praticado na Grécia da época, tornou-se referência. Sócrates entrou para a história da educação como um dos grandes nomes que contribuiu decisivamente para isso.

Ao colonizarem as universidades anglo-saxônicas, o ideal de transmissão de conhecimento que animava a universidade e que remonta ao passado distante, na Grécia clássica, não inspira mais respeito ou admiração. Os trabalhos sérios são considerados desnecessários frente ao propósito de forçar os estudantes das disciplinas de ciências sociais e das humanidades a endossarem o discurso político radical. Com isso, os conteúdos transmitidos sequer se aproximavam de algo como a verdade. De acordo com os radicais, ficar falando sobre a verdade não mudaria nada, porque, no fundo, seria um desperdício de tempo.

E nada exprime melhor do que qualquer outra coisa a impressionante prodigalidade dos radicais nas universidades do que a propagação do discurso sobre o declínio e a decadência do Ocidente. Tal é a doença alemã que passa acometer a civilização ocidental. A revolta romântica consagra um modo de conceber a filosofia que empobreceu o mundo

moderno. Invariavelmente, essa tenaz oposição é dirigida contra a herança ocidental baseada no Iluminismo. Ser radical, com frequência, transformou-se em um motivo de prestígio para os intelectuais e acadêmicos das ciências sociais e das humanidades. Por causa disso, a ciências sociais e as humanidades tornaram-se refratárias a Tradição Crítica que dá base substantiva às ciências naturais. Sobre o assunto Popper escreveu:

Supõe-se que a especulação filosófica tenha começado com os jônios; com Tales de Mileto e seu discípulo e parente Anaximandro. E, por certo, algo novo mesmo foi acrescentado por esses dois. Eles adicionaram a abordagem crítica ou tradição crítica: a tradição de olhar para os mitos explicativos, como o do modelo do universo de Homero e Hesíodo, com olhos críticos. Aquilo que a primeira filosofia grega ou a primeira ciência grega adiciona à criação dos mitos é, acredito, uma nova postura: uma *postura crítica*, a postura de mudar os mitos à luz da crítica (POPPER, 2014, p. 131).

Obviamente, muitos professores das ciências sociais e das humanidades foram complacentes com todos aqueles que endossavam o radicalismo político originário da “contracultura” dos anos 1960 a 1980. Ao darem de ombro com a falta de embasamento sério dos acadêmicos radicais, acabaram por fomentar uma atmosfera favorável à entrada na moda da política do pior. As circunstâncias foram extremamente favoráveis, pelo fato da Guerra Fria ter desestabilizado o Ocidente nos anos da década de 1960. Uma das consequências da Guerra Fria foi a “revolta estudantil” de 1968. A par disto, os radicais astutamente invocam o velho mito revolucionário de que a transformação da sociedade poderia suprimir os males do mundo. Em virtude disso, a despeito dos fatos incontestáveis de que o socialismo não funciona na prática, os radicais continuam a difundir, nas universidades, a percepção de que o mundo ocidental é extremamente injusto (HAYEK, 2017). Por outro lado, a maioria das pessoas tem facilidade em concluir que o nazismo é politicamente anacrônico. O fracasso horrendo do socialismo real não é motivo suficiente para matar a inspiração moral do marxismo.

Na verdade, o prestígio do marxismo nos cursos de ciências sociais e de humanidades floresceu plenamente e ainda permanece atraente aos acadêmicos em virtude da confusão espalhada entre juízos de fato e de valor. A questão é a seguinte: as cosmovisões proporcionadas pela ciência se esgotam na realidade. A ciência limita-se ao que pode ser conhecido de maneira empírica ou experimental. Não surpreende que os resultados da investigação científica possam pautar as ações humanas antes das consequências indesejáveis. Por ter como finalidade unicamente a verdade, a ciência renuncia a qualquer tentativa de criar novos valores para a sociedade. Quem omite o fato de que a tarefa da ciência é relativamente modesta parece estar a procura de um credo para se agarrar. Devido a essa recusa em buscar a

verdade, a investigação passa a refletir as pretensões daqueles profetas ou “super-homens” que em prol de uma causa política, sonham em colocar-se acima dos outros. Como a busca da verdade nada tem de digno de apreço, não há meios de decidir entre duas teorias. Do mesmo modo, será impossível distinguir a retórica vazia de impostores e charlatões da ciência e filosofia genuína.

De fato, nas ciências sociais e nas humanidades, parece que muitos intelectuais e acadêmicos preferem abandonar toda referência a realidade independente em nome do relativismo. E mais, o desprezo pela realidade caminha junto com a insatisfação com a sociedade existente. Os níveis de desenvolvimento alcançados no Ocidente moderno são encarados com apreensão já que impede a opinião pública de defender uma virada drástica para a retórica política de esquerda. O que torna impossível infundir nos seus trabalhos o ideal utópico de mudança social no Ocidente. Mais do que nunca, transparece aí a profunda animosidade com as conquistas intelectuais e morais do Ocidente. Obviamente, faz toda a diferença perceber a realidade como ela deveria ser e não como ela de fato é. Por irem tão longe, os cientistas e professores radicais modernistas e pós-modernistas rompem inequivocamente com as vertentes teóricas da sociologia dedicadas à investigação empírica da realidade.

O marxismo pós-modernista sacrificou o seu cientificismo para dotá-lo de uma nova estampa moral. Colocado nesses termos, as vítimas dos *slogans* marxistas sequer notaram a diferença entre juízos de fato e de valor. A ciência brota da fé na verdade. As escolhas éticas fundamentam-se em outro domínio: propriamente no da filosofia do bem e do mal. Em certo sentido, pode-se dizer que as escolhas que acompanham o indivíduo nas atividades do dia a dia contêm tanto conhecimento empírico quanto juízo de valor. Na filosofia kantiana, a ação moral é configurada no que ele chamou de reino dos fins. E isso aparece muito claramente na explícita divisão da mente humana introduzida por Kant entre razão teórica e razão prática. Divisão extirpada logo que a revolução romântica deitou raízes em solo alemão. Por conseguinte, a unidade que havia em Kant no modo como a mente conhece as verdades do mundo real e correspondente conhecimento do que é razoável fazer é rompida. A razão prática passa a pertencer a uma esfera distinta. A antiga harmonia entre o pensar e o agir dá lugar a divisão que aniquila a profunda admiração de Kant pelo homem enquanto uma simples partícula do universo e da participação do homem no reino dos fins.

A tendência dominante na filosofia romântica alemã é a de submeter a a razão teórica à razão prática. O mundo dos sentidos ou dos fenômenos empíricos não é mais admissível porque a verdade não é objetiva, mas confinada a certas perspectivas sobre o

mundo seja ela individual ou social (SEARLE, 2000). Tal qual a criação nas artes, a manifestação mais elevada do espírito humano é a atividade do gênio artístico de perceber a realidade oculta e que o indivíduo comum deixa passar ao largo. Nesse caso, o gênio artístico habita um mundo que não é meramente empírico. O mundo empírico equivale ao natural. O homem romântico transcende as restrições impostas pela natureza, dado suas ações serem movidas pela vontade. Se assim é, as ações são impulsionadas por uma motivação livre e que parece negada na investigação que tenta encontrar as causas empíricas do comportamento. Desta forma, não pode haver conciliação entre a filosofia iluminista e a romântica. A filosofia romântica é satisfatória para o artista e desde o princípio, inadequada para os cientistas. O vínculo claro da filosofia romântica com o idealismo levou a divisão entre natureza e cultura. Essa tendência continuou presente nos radicais pós-modernistas. A propósito, vale notar que para os pós-modernistas a verdade pertence a uma dada prática linguística. Nesse sentido, verdade como correspondência das ideias com seus objetos, torna-se impossível. Tal é a base do relativismo epistemológico ou cognitivo. Em vista de não haver realidade independente, a verdade pode variar de indivíduo para indivíduo ou entre os diferentes grupos sociais. O pressuposto de que existem objetos independentes da mente, vê-se dilacerado.

Contudo, não demorou muito, pois o indivíduo foi colocado de lado e identificado com o coletivo. Daí a ênfase idealista da filosofia romântica alemã de que o mundo conhecido, em última análise, é uma criação de uma mente coletiva. Por tais matizes idealistas, a filosofia romântica fundiu a mente com a matéria. Necessariamente, o mundo passa a ser uma criação de espírito. A separação entre razão pura e razão prática gera, no final, as ciências do espírito e que se tornaram dominante nos círculos acadêmicos alemães.

Na última parte do século, as ciências do espírito prefigurada na obra de Hegel, alimentaram a negação da aplicação do método das ciências naturais no estudo particular das ações humanas. Negação em grande parte devida a Wilhelm Dilthey ao argumentar que existia uma diferença básica entre o estudo da natureza e o da sociedade. Logicamente, o positivismo lógico revelou uma grave limitação ao excluir o mundo da vida mental da investigação científica. O equívoco de Dilthey reside justamente na rejeição das explicações causais do comportamento humano (SEARLE, 2010). De modo que as diferenças metodológicas entre as ciências naturais e as ciências sociais foram minimizadas com a revolução cognitiva das décadas de 1950 e 1960.

Desde então, a revolução cognitiva tem dominado a psicologia e a sociologia comprometida com as ciências naturais. Hoje, os psicólogos e os filósofos da mente procuram alicerçar as explicações dos atos humanos em uma forma de causalidade. Esta

causação mental ou intencional resolve a tensão inaugurada por Dilthey e que impedia a unificação das ciências naturais com as ciências sociais. Causação que funciona em virtude do conhecimento produzido no interior da mente humana. O comportamento das pessoas ocorreria em função das representações internas.

E mais, os seres humanos, sem sobra de dúvida, vivem em uma realidade dupla: a natural e a convencional (ou cultural ou social). A natureza é o que existe independente da intervenção humana. Já o convencional, só existe em decorrência das ações humanas. Obviamente, não há objeções a fazer a essas diferenças. Até porque, do ponto de vistas dos cientistas sociais, as convenções ou costumes envolvem um comportamento social que se manifestam em todas as formas interação. As implicações desse fato aparecem na explicação dos fenômenos sociais.

Na origem da diferenciação dos fatos naturais dos fatos sociais estão as representações mentais compartilhadas, nas quais as pessoas pensam em um contexto social. Neste sentido, as representações mentais que aos poucos se generalizam, passam a fazer parte das convenções existentes no interior dos grupos. Para tanto, o compartilhamento dos pensamentos e emoções entre as pessoas é um produto da intencionalidade coletiva. Bem, assim acontece a cooperação que se encontra na base de todas as atividades sociais (SEARLE, 2000), o que conduz diretamente ao traço linguístico dos fatos sociais. Ou seja, as formas coletivas de comportamento resultam do uso da linguagem, como reconhece John Searle (SEARLE, 2010).

Embora a linguagem tenha surgido da interação social, a capacidade biológica dos seres humanos de simbolizar promoveu uma diferença crucial em relação às outras espécies. Nas outras espécies, a comunicação não é desse tipo. Aliás, pode-se dizer que a linguagem simbólica é o fator chave na produção da realidade social. Esse, então, é o mundo especificamente humano e que se mantém por força de suas ações. De todas as maneiras, é o mundo conhecido apenas pelo homem. No final, trata-se de um conhecimento prático embutido na vida cotidiana e do qual as pessoas dependem para lidar com os outros. Por razões como essa é que as ciências sociais diminuíram as fronteiras com as ciências cognitivas.

Quanto aos cientistas cognitivos, eles próprios apontam para a importância do estudo da linguagem. Entretanto, conforme lembram os cientistas cognitivos, há boas razões para considerar que o estudo apropriado da linguagem perde muito da força se for separado das questões gerais sobre a mente humana. Naturalmente, muitos dos filósofos identificados com a virada linguística não perceberam que o rumo da discussão caminhou em

direção ao desafio perene da filosofia de explicar o problema da vida mental (SEARLE, 2000). De lá para cá, em resultado das investigações na psicologia cognitiva e na filosofia da mente, o exame da linguagem por si só perdeu a popularidade que antes gozava. A linguagem acabou sendo considerada uma forma de comportamento intencional essencial para comunicar os pensamentos e fazer referência aos objetos e situações (SEARLE, 1999).

Em contraposição aos neopositivistas do Círculo de Viena, os frankfurtianos, Horkheimer, Adorno e Habermas concordam com Dilthey do conhecimento nas ciências sociais advir da hermenêutica ou da interpretação dos significados. Por isso, os neopositivistas seriam incapazes, de uma forma ou de outra, de refletirem sobre seus interesses extra intelectuais de classe. Porque, como é sabido, no confronto com os neopositivistas, os frankfurtianos, Horkheimer, Adorno e Habermas, resgatam a filosofia hegeliana ao admitirem que o conhecimento científico só pode ser compreendido se admitido o condicionamento social ou o primado dos fatores culturais sobre a vida mental. De modo geral, como Marx, esses membros da Escola de Frankfurt estariam isento do pecado dos positivistas lógicos de compartilharem do conservadorismo reacionário da burguesia.

Na década de 1960, em conjunto com Adorno e Habermas, Horkheimer pode em relação à sociologia alemã, demarcar a perspectiva crítica da defendida pelos positivistas. De tal maneira que a expressão teoria tradicional é usada por Horkheimer como uma tomada de posição precisamente em prol da transformação da sociedade. Em consequência disso, é a necessária vinculação a um objetivo político que conduz a separação entre “teoria crítica” e “teoria tradicional” (FREITAG, 1993). Por conta de tal aparato de ideias, Horkheimer chegou a formular o posicionamento teórico que diferencia na compreensão da sociedade o cientista tradicional e o cientista crítico. Horkheimer diz que um cientista social contrário à emancipação seria um teórico tradicional.

Levado as últimas consequências, a mensagem assinalada por Marx e pelos neomarxistas Horkheimer, Adorno e Habermas é a de que a verdade de uma teoria não é estabelecida através da prova lógica ou empírica, mas no cumprimento da ordem social manifestada. Aí radica a suposta contribuição das vertentes marxistas: a transformação da sociedade, razão das investigações empíricas tratarem apenas da superfície de processos sociais mais fundos. Com isso, a teorização puramente especulativa não cumpriria a tarefa de levar a cabo a transformação da sociedade. Consequentemente, a verdade mostra-se na ação. Por mais estranho que pareça, o pressuposto fundamental da epistemologia marxista é o salto de fé no sucesso político da teoria. De fato, o marxismo criou a fórmula de mesclar um messianismo profético com a aspiração política de oferecer salvação da humanidade da

dominação. Em Marx, a burguesia e os trabalhadores ganham importância enquanto classes polarizadas em uma luta histórica. Por sua vez, os frankfurtianos veem nessa dominação a tendência mais negra da sociedade. Outros tantos marxistas desejavam mostrar a distância cada vez maior entre as duas classes principais: a rica e a pobre.

Em suma, desde o começo, os marxistas das mais variadas vertentes, proclamam orgulhosamente que a verdade é uma questão prática. Afinal, a melhor teoria é a que serviria a prática transformadora. Trata-se de uma teoria orientada para a ação e que reencarnaria uma verdade exclusiva. Por conta disso, os marxistas estão em grande medida pouco interessados em achar a verdade e mais em decretá-la em palavras retumbantes. Para tanto, reconhecem o fosso entre ser e dever ser (ou fato e valor) e, por isso, passam a defender o contrário e a cometerem a falácia naturalista. Não havia como evitar o dualismo ou grande divisão a respeito do mundo dos fatos e do mundo dos valores em face da subordinação permanente da teoria à prática. A inversão da precedência da teoria sobre a prática (ou práxis) é decorrente da filiação direta da ação política à filosofia política. O marxismo é assim, o protótipo da filosofia política extraída dedutivamente de um projeto político posto em execução. Isso implicar em nunca conhecer empiricamente como é a realidade e sim em intervir nessa realidade. De resto, ao fim e ao cabo, a referência explícita ao conhecimento aplicável identifica-se com a tarefa essencial própria de uma ciência política.

Enquanto ciência social, a ciência política estuda problemas práticos. Daí a inegável vinculação da ciência política com os “fatos políticos”. Trata-se de uma ciência que reúne uma variedade de pensadores políticos dedicados ao estudo das relações causais enredado no poder. A sua maneira, Marx explorou de forma única a ideia de a economia ser o elemento determinante da política. Quer dizer: Marx assumiu na fase “madura” o ponto de vista de estar apoiado na ciência econômica. Habermas retoma o quadro teórico delineado por Marx sem as vestes da certeza dogmática no verdadeiro curso da história.

O que de fato define o pensamento de Habermas é a promessa de emancipação da atual servidão humana que se manifesta por toda parte. Seu objetivo, portanto, é político. Nesse sentido, Habermas está preocupado com a tradição de estudos políticos da época moderna.

Antes, porém, de continuar, cabe uma observação: pura e simplesmente, a ciência política é uma das ciências sociais que se ocupa das investigações concernentes às ações humanas. Assim, é perfeitamente razoável conceber a ciência política como um campo prático. Se tomado o significado da palavra, a política trás em seu bojo a atividade pela qual as questões ligadas ao bem-estar da comunidade. Isso supõe que a atividade política é

essencial para manter unidos os grupamentos humanos. Nos países prósperos do Ocidente, os assuntos públicos convivem com o exercício do pensamento crítico. Portanto, a adoção do modo de pensar crítico não se esgota nos limites da comunidade científica. Sendo central para a democracia.

As implicações políticas da generalização da mentalidade crítica só se constituíram durante o desenvolvimento das cidades gregas. Nunca antes dos gregos, em qualquer lugar do mundo havia sido incrementado um governo democrático. Por conseguinte, as raízes da democracia, podem ser encontradas na Grécia antiga e vinculadas à irrupção da ciência e da filosofia. Há, de fato, uma explícita ligação entre o aparecimento da democracia, da ciência e da filosofia no século VI a.C.. Ambas se nutrem da discussão. Em sua encarnação antiga e moderna, a democracia confunde-se com o governo pela discussão. A diferença a ser considerada é que na discussão política o foco incide sobre o problema de como as pessoas podem conviver juntas. É exatamente por permitir a discussão dos problemas políticos que soluções diversas e convincentes podem frutificar a partir de baixo. Aliás, a democracia moderna é apenas uma ampliação da democracia antiga e baseia-se na igual liberdade concedida a todos os cidadãos de discutir os problemas da cidade.

Segundo essa perspectiva, o começo da democracia é indistinguível do da ciência e da filosofia. Na verdade, a história da democracia na Grécia e que atingiu o clímax na Atenas do século V a.C. pressupõe uma dependência do Iluminismo pré-socrático encontrado na cidade de Mileto. Em grande medida, a democracia ateniense é devedora das espantosas reformas políticas de Sólon. A bem dizer, Sólon era contemporâneo de Tales. Desse modo, a prosperidade das cidades jônicas frente ao resto do mundo grego tem algum papel no aparecimento da ideia de democracia. Testemunho disso era o dinamismo no comércio. O intercâmbio de mercadorias promovia a expansão das econômicas e o contato com culturas diversificadas.

Em nenhum outro lugar, a confluência de tantos fatores favoráveis à livre circulação de ideias e a vida prática foi tão bem encaminhadas. Instá-la se aí, e não por mera coincidência, um ambiente cultural propício para uma nova maneira de pensar e cujos efeitos ainda são visíveis nos dias de hoje. Na verdade, o processo iniciado na Jônia prepara o terreno para o que viria depois: o “milagre grego”. Enfim, o “milagre grego” é alimentado pelo ambiente cultural originário da Jônia. Em particular, a investigação desinteressada e a organização política que serviram de passos decisivos para a introdução e a posterior consolidação da democracia em Atenas.

A discrepância encontrada na civilização grega está em produziu um

conjunto específico de condições que ajudam a explicar a mudança de situação ocorrida após o século VI a.C., A Grécia foi um caso único entre as civilizações da Antiguidade. O evento-chave deu-se com a fundação da tradição de discussão crítica. Isso é muito importante na medida em que habitou as pessoas de mente aberta a ouvir os outros e de questionarem a sabedoria convencional. Contudo não há possibilidade de crítica, e sim há liberdade no sentido mais amplo da palavra, O que fornece indicativo de abertura da sociedade para a liberdade de pensamento e de discussão. Por sinal, na melhor tradição liberal clássica, Popper ligou à liberdade de crítica ou de discussão à distinção entre sociedade aberta e fechada.

A transição da sociedade fechada em direção à sociedade aberta e que começou na Grécia foi revolucionária. Em todos os segmentos da sociedade grega, esse florescimento inicial da liberdade de crítica abriu caminho para o progresso do conhecimento e a promoção da justiça na sociedade. Razão da aventura exploratória possibilitada pela ciência e a filosofia coincidirem com a renovação política irradiada rapidamente por todo o mundo grego e em especial, Atenas. Tanto a ciência e a filosofia quanto a democracia requerem discussões vigorosas. Sucede que a liberdade de crítica sem restrições e impedimentos têm na ciência sua pedra de toque. O exercício da crítica é condição indispensável para a discussão de cada solução. Os seres humanos podem ansiar pela onisciência, porém a ciência e a filosofia mostram que os seres humanos são falíveis. Daí a sujeição de qualquer descoberta ao mais rigoroso exame crítico prosperar apenas onde são admitidas as limitações do conhecimento. Particularmente, não há procedimento mais adequado, dado que a crítica estimula a discussão e as tentativas dos seres humanos para chegar à verdade.

Desde a Antiguidade, os cientistas e filósofos se dedicam a busca da verdade por meio do exame crítico do erro. Em um vaivém que tomou corpo no fim da Idade Média, essa primazia dada à busca da verdade foi acolhida como um bem supremo pela comunidade científica e acadêmica do Ocidente. E mais, nos primórdios da Idade Moderna, a comunidade internacional de cientistas, filósofos e outros estudiosos formavam uma “República das Letras”. Por isso, a comunidade científica pode ser chamada de uma “República da Ciência”.

Na ciência, o pensamento crítico está relacionado com uma atitude mental, pois, ninguém se compenetrará no exercício do modo de pensar crítico se não estiver animado por uma atitude. Esta atitude favorável é a atitude crítica. Trata-se de uma disposição mental que cabe cultivar para que seja assegurado a adoção e o uso constante do pensamento crítico. Isso inclui a abertura da mente. Quem apresenta uma mente aberta presta ouvido às vozes

críticas. A acolhida da crítica ocorre mais facilmente. De acordo com Jacob Bronowski (1981, p. 157)

os cientistas cultivam o hábito de ouvir os outros, e de refletir sobre o que dizem – e que pareça estranho. A ciência exige que todos respeitem o que os outros dizem – seja uma ideia nova ou antiga. Não se chega à verdade por meio de relâmpagos momentâneos de iluminação individual, mas pela consideração cuidadosa de muitas pessoas. Por essa razão a comunidade científica é um modelo de democracia: respeita as novas ideias, e também as ideias antigas, mesmo depois que elas perdem validade, por reconhecerem que estas últimas não são necessariamente tolas – apenas estão mais afastadas, no caminho que leva à verdade.

Em suma, a investigação científica só pode florescer se aliar à falibilidade com o método crítico. A noção de falibilidade envolve tão somente o reconhecimento da propensão dos seres humanos de incorrerem em erro. Daí a ciência não ter dogmas, isto é, o falibilismo concorre grandemente para evitar o dogmatismo. No entanto, a certeza de que os erros acompanharão sempre o conhecimento humano é apenas um aspecto particular do método científico. Em oposição ao pensamento dogmático que nunca admite estar enganado, o pensamento crítico implica em discernir o mais rapidamente possível em que o erro é pronunciado. Ao contrário do pensamento dogmático, o hábito de pensar criticamente demonstra bons resultados na ciência e na filosofia e também no plano político. Isso não quer dizer que o seu emprego tenha de ficar restrito indefinidamente à ciência, filosofia e à política. Afinal, possui o mérito de ser de grande ajuda em outros assuntos e por conseguinte, não deve ser isolado da vida comum, do comportamento usual ou de qualquer área de conhecimento humano.

Há, pois, uma linha de continuidade entre a Grécia e o Ocidente. É o que aparece bem delimitado ao longo da história do Ocidente, no patrimônio cultural grego, que tem servido de inspiração para os países do Ocidente. A civilização ocidental é diferente das outras civilizações do mundo por um aspecto crucial e que permite circunscrevê-la de forma bem precisa: a Tradição Crítica. Em grande parte porque no espaço de dois séculos, criaram um conjunto de ideias, valores e instituições que enriqueceram o mundo. Uma das principais ideias forjadas pela civilização ocidental é ideia da busca da verdade. Isso tem a ver com as suas consequências ou acontecimentos que desencadearam. A civilização ocidental estruturou-se em torno da busca da verdade. Aspecto bastante perceptível na ciência, e esta tem por base uma nova maneira de pensar. Por sinal, logo convertido em procedimento metódico. Com efeito, para John Dewey, o conhecimento é o resultado de um processo de investigação e que se vale do pensamento reflexivo ou crítico. Segundo ele, tanto o método geral da investigação científica quanto à aprendizagem do aluno e também o método de ensino do professor,

desdobram-se em cinco etapas: (1) experimentar o problema, (2) definir o problema, (3) sugestão da solução, (4) sujeição à prova lógica (5) sujeição à prova empírica ou experimental (DEWEY, 1979).

Dessarte, à luz do que Popper caracterizou de método científico, no fim das contas, há uma inevitável coincidência. A diferença fundamental reside no número de etapas: (1) problema inicial, (2) solução provisória, (3) eliminação do erro (4) novo problema. A orientação filosófica geral de Dewey e Popper faz prevalecer, no processo de aprendizagem, o procedimento de eliminação do erro por meio do ensaio e da prova (ou tentativa e erro).

Ora, a ciência e a filosofia que se iniciam na Antiguidade estão relacionadas com a liberdade de pensamento e de discussão. O livre intercâmbio de ideia e de críticas envolve um ambiente social aberto e democrático. Nos governos democráticos, é de fundamental importância a participação ampla dos cidadãos na discussão dos problemas políticos. A interligação entre o pensar por si próprio e em público é clara. Dessa forma, a ciência remete a filosofia política e a discussão dos problemas de interesse da comunidade. A democracia reina juridicamente no respeito à lei. As leis garantem a liberdade de que gozam a maioria e as minorias. A liberdade constitui um valor que orienta as ações humanas e, a partir disso, é possível perceber todo aparato institucional forjado no ocidente e sobre o qual se encontra bem alicerçado à democracia (FERGUSON, 2012). Por consequência, as instituições são as que mantêm e moldam as interações humanas. E o Ocidente adotou desde os gregos, certas instituições que engendraram uma diferenciação sem precedentes das civilizações não ocidentais. Esta é a razão por que o Ocidente possui uma dinâmica de desenvolvimento capaz de promover tanta riqueza. O resultado é a trajetória cultural, política e econômica essencialmente distinta e que forjou a modernidade.

Sem dúvida, o legado cultural do Ocidente teria sido perdido se não fosse a preservação das obras do período grego por estudiosos da sociedade bizantina. Em função do contato com os conhecimentos preciosos conservados em bibliotecas durante a Idade Média, a civilização ocidental pode ressurgir. Tudo isso tem a ver com o Renascimento.

Apesar da dependência anterior do mundo medieval muçumano, a Revolução Científica passou a diferenciar o Ocidente. Não sem antes retomar o aprendizado clássico e que foi redescoberto no período do Renascimento. Mas para tanto, foi preciso também outorgar um lugar capital para a ideia de liberdade de pensamento e de discussão. Basta lembrar o valor da liberdade de pensamento e de discussão frente à Igreja Católica e, às monarquias absolutistas.

Consequentemente, certos problemas políticos básicos tiveram de ser

resolvidos. Inclusive, no que diz respeito à limitação do poder dos governantes. Os déspotas já não podiam governar como bem entendessem. Com isso, a liberdade intelectual, política e econômica adquiriu um valor supremo. A existência das constituições que garantam os direitos humanos defendidos pela sociedade civil frente às intervenções do Estado avança e logo torna possível o governo pela discussão. Na época, sobretudo, na Inglaterra e depois nos EUA e boa parte do globo.

A disseminação da cultura Ocidental gerou diferentes efeitos sobre o mundo. Um deles, o da expansão do comércio e de todo um arcabouço institucional adequado ao incentivo do talento individual. A liberdade de produzir, comprar e vender produtos ou serviço garantiram a prosperidade de muitos países (FERGUSON, 2012). Os antigos padrões institucionais e que mantinham a população condenada à pobreza são rompidos com as reformas econômicas indispensáveis à criação do livre mercado. Exatamente porque as instituições políticas promotoras de ampla distribuição dos poderes na sociedade mantiveram íntima relação com as instituições econômica incentivadoras de talentos capazes de fundarem organizações inovadoras. O que tornou a educação adquirida nas escolas e universidades de suma importância.

Diante do exposto, significa que a política é uma peça-chave na adoção de instituições que podem causar o êxito ou o fracasso das nações. E nada ilustra melhor tão grandes mudanças institucionais do que a revolução política ocorridas em meados do século XVII na Inglaterra (ACEMOGLU; ROBINSON, 2012). Assim sendo, a difusão das descobertas científicas andou de mãos dadas com os avanços simultâneos no Estado inglês. Este círculo virtuoso é parte da agitação social que tomara conta da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos. Ao longo do tempo, as instituições políticas britânicas e americanas abriram o caminho para a deposição dos governantes sem violência e a diminuição dos privilégios das elites. E não menos importante foi o desenvolvimento das instituições científicas. Um desdobramento crucial assistido, com esse desenvolvimento das instituições científicas, consistiu no incentivo à busca por mais educação e que vai incidir sobre os avanços tecnológicos da Revolução Industrial.

O conhecimento que antes atendia ao intelecto passa a estar na Revolução Industrial unido ao aprendizado prático, fato este que suscitará a conversão da ideia em técnica. É o momento em que a Revolução Industrial selou o contato entre o modo de pensar crítico e o fazer as coisas. Em suma, a retomada da Tradição Crítica na Inglaterra teve profundas implicações, não somente intelectuais, mas também políticas e econômicas.

Ao fim e a cabo, os Estados Unidos, como a Grã-Bretanha, deram forma a

bons exemplos de instituições. De um lado, as instituições científicas que incentivaram a busca por mais educação. E, naturalmente, o aumento da exposição do grande público ao conhecimento científico resultou em maior educação. Não existe, pois, conflito entre o terreno da ciência e da educação. A própria ciência da educação tem renovado o pensamento educacional. Na forma atual, boa parte da missão das instituições educacionais é herdeira do ideal grego de formação humana. Na matriz moderna, com elevação dos padrões de educação de grande quantidade de pessoas, melhores condições para os homens de talento inovarem foram oferecidas. Ao mesmo tempo em que promoveu as ocupações profissionais antigamente relegadas aos escravos, também preservou as profissões consideradas liberais. Em uma sociedade genuinamente democrática, cultura e profissão caminham lado a lado. E mais, a educação liberal deriva do conjunto das disciplinas ensinadas na Idade Média e divididas *trivium* (lógica, gramática e retórica) e *quadrivium* (aritmética, astronomia, música e geometria).

Nesses termos, as instituições políticas britânicas e americanas incentivaram a liberdade indispensável para gerar a discussão na democracia, o que levou fundamentalmente à restrição do poder político das elites. E não apenas isso, porque a eliminação das restrições econômicas estimulou a livre iniciativa e o progresso econômico. Aspectos que muitos marxistas parecem ter esquecido por se manterem reféns da visão platônica do rei-filósofo. De acordo com Platão, o filósofo revela um conhecimento superior. Graças a esse conhecimento reservados a poucos, o filósofo pode envolver-se com o exercício do poder e nomeado a rei. E o poder interessa aos marxistas por permitir mobilizar forças sociais que venham a mudar o mundo, o que teria reflexo em todo ele. François Furet aponta no livro *O passado de uma ilusão* que apesar de seduzir as massas, o regime soviético saiu da história sem deixar qualquer herança institucional (FURET, 1995). Muito diferente do mundo “burguês”, o mundo deixado em nome do marxismo invoca tragédias como a geração de milhões de morte, violência política, a miséria e a pauperização de um grande número de pessoas. Até da classe trabalhadora que de acordo com a visão historicista de Marx herdaria o “jardim” terrestre. As ideias socialistas conseguiram gerar o ódio à “burguesia” e nutrir ardente sentimento passional que impediu todos os possuídos por essa forte paixão política de ver a realidade “como ela é”.

Daí parecerem estranhas as frequentes acusações de muitos intelectuais e acadêmicos radicais do Ocidente ocidente estarem à mercê do pior tipo de dominação. O problema é que a cegueira ideológica impede justamente os radicais de aceitarem a verdade. Por isso, as ligações entre filosofia da linguagem e a filosofia política tanto em Lyotard como

em Habermas dão testemunho de intelectuais de esquerda que não aceitam os pressupostos realistas e indispensáveis à existência da verdade objetiva. O que leva Habermas a publicar um livro sobre a verdade que nada tem a ver com a adequação à realidade (HABERMAS, 2004). Neste caso, ele fez isto para combater as teorias clássicas da verdade. Parte do arcabouço teórico da pragmática universal de Habermas foi inspirado na ideia de atos da fala de Searle. Entre as objeções levantadas contra a pragmática universal, há uma, que se mostra crucial: a de Habermas não ter entendido as contribuições de Searle consagradas aos atos da fala (SOLER, 2004). E por aí vai a negação da teoria da verdade como correspondência com a realidade. Para Habermas, a verdade está encerrada no consenso social. Logo, os fatos empíricos subjacentes aos significados das palavras de uma língua dão lugar a uma espécie de jogo de palavras.

No fim das contas, a proposta de Habermas casa com a versão pós-modernista que reduz a verdade a uma expressão de poder. Por essa ênfase no consenso social, é decretada a morte da investigação desinteressada tendo em vista da impossibilidade de linguagem se referir à realidade. A investigação dedicada à descoberta de como as coisas são, torna-se nada mais do que um tipo de jogo de poder. Eis o porquê de Habermas superestimar a sua teoria discursiva da verdade. De tal maneira que sem contar com essa teoria discursiva da verdade a visão das coisas manter-se-iam à parte da possibilidade de diagnosticar as patologias da sociedade.

Na formulação de Habermas, a chama política da Escola de Frankfurt havia se tornada precária por terem deixado de abarcar contra o empirismo dos positivistas a filosofia da linguagem. Habermas procura reorientar as preocupações epistemológicas dos positivistas para as questões de análise da linguagem, mas ele, nunca levou a sério os achados fundamentais da revolução cognitiva.

Na maneira pela qual Habermas e tantos outros adeptos da virada linguística estão acostumados a delimitar as fronteiras entre a filosofia da linguagem e a linguística, é impossível haver pensamento sem linguagem (PINKER, 2008). De fato, a perspectiva da natureza humana dotada de capacidades mentais específicas herdadas biologicamente jamais é mencionada. Habermas foi uma vítima da virada linguística e por isso, não percebeu a mudança no contexto geral da filosofia que passou a depender dos resultados da filosofia da mente. Mais especificamente, Habermas acabou por tratar as interações sociais como equivalente a interação linguística. Em outras palavras, as interações sociais seriam fundamentalmente dependentes do *status* normativo da linguagem. Em contraste com Kant, Habermas dá primazia à razão prática. O que corresponde ao primado do agir sobre as

virtudes intelectuais contemplativas. A centralidade da vida ativa assinala as dificuldades inextrincáveis da vida contemplativa ou a vida pretensamente dedicada à investigação teórica. Devido a seu apreço ao utopismo, é habitual pressupor um ideal dialógico. Para Habermas, falar é antes de tudo, um modo de agir. Razão de sugerir uma distinção entre os aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem. A transmissão de conhecimentos acerca do mundo é deslocada para um foco na comunicação (MEDINA, 2007).

Neste sentido, o projeto político de Habermas está montado na pragmática universal. No que diz respeito à pragmática universal, conforme a acepção habermasiana, a intersubjetividade da linguagem possui inerentemente as condições para um diálogo emancipador. Portanto, a intersubjetividade da linguagem fornece o pano de fundo normativo socialmente sobre as quais é instituído o campo do entendimento. Isso ocorre particularmente porque além do lado empírico da linguagem, estende-se um uso ideal que garante a comunicação sem restrições.

Com a ascensão da ciência, a investigação dos fatos políticos teria herdado da metodologia positivista um desdém pela filosofia política. Pois bem, o apego à ideia de verdade por correspondência (e que consiste na adequação entre a linguagem e a realidade) impediria a defesa da causa política almejada por Marx de transformar o mundo. Habermas concorda que somente a filosofia política poderia fornecer uma defesa bem fundamentada da utopia da comunidade linguística ideal. Deste ponto de vista, a ciência política não daria solução para o problema da dominação e cujos traços antecessores remontam ao Iluminismo. Sobretudo, o Iluminismo teria causado em sua maioria muitos males em razão do fascínio pela ciência. Evidentemente, por sua disposição particular ao radicalismo, Habermas se vê obrigado a fazer uma reavaliação do Iluminismo. Para tanto, conjugou Marx e a virada pragmática de Richard Rorty. Em meados da década de 1970, Rorty mostra-se sensível ao impacto dos trabalhos de Kuhn na epistemologia. Conclusão, em resposta a isso, Rorty resolve vincular o pragmatismo de Dewey à virada linguística.

O que quer que se pense do Iluminismo é necessário reconhecer que seus inimigos, mesmo após sofrerem derrotas decisivas continuam a renascer como as cabeças cortadas da serpente da mitologia grega – a hidra (TODOROV, 2008). O Iluminismo é filho da Tradição Crítica e depende da educação para continuar a prosperar porque pretende formar o homem esclarecido. Kant referiu-se ao bem-sucedido alinhamento do Iluminismo com a educação nos seguintes termos: “O Iluminismo depende da educação, e a educação, do Iluminismo” (MORIN, 2000, p.87). As Luzes, no tempo de Kant, eram uma realidade e um ideal. Essa época estava realmente invadida pelo espírito das Luzes. Contudo, para que se

mantivesse vivo, o espírito das Luzes dependia de um tipo de educação especialmente crítica. O mal proveniente da ignorância poderia ser suprimido com a educação. O projeto geral da filosofia das Luzes atribuía justamente à formação de pessoas com mais acuidade crítica à finalidade principal da educação. Graças ao avanço do conhecimento científico, a ignorância instaurada não mais se manteria, pois é particularmente verdadeiro que o desenvolvimento do pensamento crítico está fundado na herança cultural da humanidade. Nenhuma crítica pode funcionar no vazio. Vista deste modo cabe à educação, uma importante missão.

Como procurou mostrar na obra *“O que é o Iluminismo”*, Kant quer que as pessoas se libertem da situação de minoridade tão comum naqueles dias (THOUARD, 2004). Esse era o problema mais urgente. Afinal, comumente, acontece de que, por ignorância, pela passividade e desproporcional de número de pessoas ou vontade de poder de políticos inescrupulosos e cínicos, vale dizer, que instituições inadequadas e simultaneamente opressivas têm sido criadas. É preciso, por conseguinte, despertar o senso crítico no sentido pleno. O que demanda liberdade de pensamento e de ação. Isso porque o indivíduo dotado de um modo de pensar crítico pode voltar-se contra as barreiras que o impedem a liberdade do que podem e do que não podem fazer.

Posto isso, a liberdade é elemento vital para o indivíduo atingir a maioria de que fala Kant. De tal modo que, pouco a pouco venham a subtrair-se da tutela de outras pessoas e partir para alcançar o esclarecimento. Ao indivíduo acostumado à situação de minoridade, a única saída é poder contar com a formação de um espírito crítico que comece a suprimir o mal que vem da ignorância. Em virtude dessa formação, o indivíduo é levado a evitar os obstáculos que atravancam o processo de esclarecimento. Kant dá a nítida impressão de a maior dificuldade manifesta e forçosamente inibidora do esclarecimento residir na servidão consentida por resultar da preguiça, no comodismo e na covardia de pensar além dos hábitos intelectuais herdados. Por conseguinte, a educação supõe a superação de várias ilusões. A revolução da ordem social sem a devida alteração na maneira de pensar das pessoas era uma delas. Para tanto, era preciso permitir o acesso via educação a uma cultura científica.

Entretanto, o acesso à cultura científica é insuficiente se apenas remeter a transmissão verbal dos seus produtos. Antes, é necessário prestar cuidadosa atenção à maneira como a ciência funciona. Em grande parte, a ênfase dada à educação científica, educação básica e à educação superior, condiz no conhecimento de algum assunto específico e não tanto no processo de investigação que os cientistas adotam quando resolvem problemas. Em grande medida, a atividade intelectual do aluno, limitada à apropriação meramente mecânica a respeito do conhecimento científico, deixa de cumprir sua tarefa fundamental de

tornar o indivíduo apto a colocar e tratar dos problemas. Tal é a condição *sine qua non* do desenvolvimento do pensamento crítico.

A psicologia educacional, enquanto ciência da educação que tem por objetivo investigar os meios de transmissão do conhecimento, pressupõe uma epistemologia. Há, pois, uma estreita relação entre a psicologia educacional e a filosofia. Mormente, a formação do professor permaneceu vinculada à filosofia empirista moderna (BEKER, 2001). Convém acentuar desde já que a despeito dos endossos entusiásticos a determinada filosofia ou teoria do conhecimento como o construtivismo de Piaget, são em demasiados números, os casos da preparação do futuro candidato permanecer restrita a mera imitação dos professores formadores. Exatamente porque tem sido sempre assim (TOFLER, 1980). Então, por que fazer diferente? Matthew Lipman tratou dessa questão nos seguintes termos:

Os professores fazem aquilo que são ensinados a fazer e, de um modo geral, fazem isto bem. O problema, provavelmente, encontra-se naquilo que são ensinados a fazer; esta área da educação, no entanto, é muito pouco valorizada e há poucas chances de que seja objeto de uma reavaliação. Dar pouco valor a preparação profissional é uma prática acadêmica normal (LIPMAN, 1995, p. 24).

O fato é que no tocante a atividade de ensino, os cursos de licenciatura ainda fornecem pouco auxílio aos futuros professores. Nessas condições, nenhuma referência é feita à fecunda ligação da psicologia educacional com a epistemologia. A despeito das intenções dos formadores de professores, o mal candidato a professor fica impossibilitado de “saber o que deve fazer em sala” e de “como atingir as metas educacionais” pretendidas. E mais, se os professores formadores soubessem resolver problemas vivos, estariam em melhores condições para ensinarem, aos alunos, o método socrático.

A partir das considerações acima expostas, o processo mediante o qual os seres humanos adquirem conhecimento em qualquer cultura é sempre o mesmo. Psicólogos e epistemólogos ao examinarem o vínculo entre a aprendizagem humana e a criação de novos conhecimentos, colocaram ênfase na ideia de tentativa e erro. É o que pôs em evidência a investigação psicológica de Thorndike sobre a aprendizagem, embora, adotasse uma teoria de conhecimento retirada do empirismo de Aristóteles. Com pequenas modificações, da antiguidade à modernidade, os filósofos empiristas preservaram a perspectiva de Aristóteles. Essa é a base da teoria da aprendizagem de Thorndike que já nos seus primeiros escritos enraizara as impressões dos sentidos as ações. (LEFRANÇOIS, 2008). Thorndike é considerado um membro e primeiro teórico da escola de psicologia de estímulo-resposta (S-R). Psicologia do S-R que insistia na associação entre o estímulo e a resposta. O

associacionismo é outra contribuição de Aristóteles à filosofia e à psicologia e sublinha a combinação de elementos simples para formação de elementos complexos. Devido ao emprego do associacionismo na explicação do comportamento humano, Thorndike assumiu uma posição fortemente mecanicista. Na época em que os estudos de Thorndike começaram, a psicologia estava dominada pelo positivismo.

Dito de maneira estrita, sobretudo, o positivismo de Comte, significa confiar no conhecimento científico e em negar qualquer mérito ou valor às especulações filosóficas. A psicologia enquanto ciência copiaria o método que tivera êxito notável nas ciências naturais. Psicologia associacionista e epistemologia positivista formavam uma união que eclipsou a teoria psicológica de Dewey.

Nos Estados Unidos, por quase meio século, os estudos de Thorndike foram a força dominante na psicologia educacional. No contexto educacional, a psicologia e a filosofia de Dewey penetraram com dificuldade nas escolas. O movimento da educação progressiva deu um rumo contrário às intenções de Dewey por conta das distorções introduzidas em suas ideias. Na Europa, apenas vagamente a abordagem de Dewey foi aproveitada para por a educação em um caminho desejável. Com efeito, Dewey considerava a solução de problemas como a atividade mais importante a ser fomentada no sistema educacional.

A partir da Revolução Cognitiva, houve um grande aumento no volume de investigações enfocando a resolução de problemas. A Revolução Cognitiva se apresenta filosoficamente como baseada em uma série de pressupostos opostos ao positivismo e apegada ao modelo de solução de problemas de Dewey. Nas últimas décadas, a investigação na psicologia cognitiva sobre a natureza do pensamento e da aprendizagem ajudou ainda mais a explicar os processos mentais envolvidos na solução de problemas (WOOD, 1996). Por essa ênfase, a capacidade dos seres humanos de aprender passou a depender dos conhecimentos relevantes armazenados anteriormente e do problema a ser solucionado (POZO, 1998).

Porquanto é justamente o que o professor deve considerar entre os fatores mais importantes para fazer o aluno adquirir uma aprendizagem menos memorística e arbitrária. Consequentemente, a solução de um problema proposto pelo professor a qualquer estudante dependerá da aprendizagem anterior. Obviamente, seja qual for a idade, o estudante procede por tentativas sucessivas, o que em última análise, há uma antecipação da solução final do problema. Nas diversas etapas da educação escolar, o bom professor, que melhor refletir o espírito do aprender a aprender, saberá tirar vantagens dos conhecimentos específicos ou próprios de uma área determinada ao primar pelas explorações de situações

problemáticas que o estudante precise resolver.

Deve estar claro que o desafio da exposição do professor é a de encorajar a reflexão crítica do estudante ao invés de pretender o simples aprender por aprender. Geralmente, os sistemas educacionais dos diferentes países assemelham-se no tipo de escolarização oferecida às crianças e jovens. Na realidade, à medida que as crianças e jovens se desenvolvem, é frequente as escolas exigirem a memorização mecânica dos conteúdos das matérias ensinadas.

Mas como Dewey deixou claro, a aprendizagem do aluno é fecunda quando causada por desequilíbrio cognitivo que venha a facilitar a tradução das tarefas em problemas vivo ou significativos. Quando o aluno resolve um problema por hábito, é incapaz de elaborar alternativas mais aperfeiçoadas. Em resumo, é o que acontece com a maioria dos alunos presos a um pensamento por demais rígido e estereotipado, de modo que a aprendizagem deixa de ocorrer por meio da descoberta. Muitas vezes, a forma habitual de atacar os problemas pode impedir os *insights* mais originais. Neste caso, a solução do problema apresentado ao aluno tende a ser afetada negativamente pela falta de desejo de ir além da informação dada.

A aplicação dos achados científicos concernentes à aprendizagem por descoberta na psicologia educacional servirá para satisfazer os requisitos mínimos do modo como o ensino deve se processar. As teorias clássicas relativas ao método de ensino baseavam-se nos passos elaborados pelo grande filósofo alemão Johann F. Herbart. Contudo, bem antes de Herbart, Sócrates já utilizava um método de ensino inovador que serviu de base das teorias de ensino de Dewey e de Bruner. Por isso, desde Sócrates, o método de ensino assemelha-se ao método crítico. Como na época de Sócrates, o processo ensino-aprendizagem é transformado em uma investigação conjunta rumo ao desconhecido. É o que se pode esperar ao menos para o aprendiz que através do processo de descoberta explora as alternativas de solução do problema. Isso porque durante a aprendizagem por descoberta, a atividade mental do estudante decorre do encontro com situações problemáticas.

Em suma, essa é a gênese do processo psicológico que vem completar a atividade de ensino por parte do professor. Afim do ensino de problemas que resultará na exploração de alternativas, permanece o dever do professor de “dirigir” os processos mentais que ocorrem “dentro da cabeça” do aluno. Pode-se afirmar que o ato da aprendizagem possui uma sequência ótima e o ensino necessita levar em conta o que se sabe sobre isso. A otimização da aprendizagem aponta para a curiosidade inerente a dos seres humanos. Este é o primeiro aspecto a ser considerado pela escola. A educação no início da infância devia

aproveitar melhor as perguntas das crianças que por falta de encorajamento declinam ao final de alguns anos. A passividade em relação aos conteúdos das aulas das crianças pequenas parece só aumentar. Essa perda subsequente da curiosidade e da imaginação induz à perda de motivação no processo educacional em curto prazo. Na proposta de Dewey e Bruner, a vivacidade intelectual da criança perduraria muito mais se os professores promovessem a problematização em sala de aula.

Nesse ponto, é necessário que os alunos participem coletivamente da discussão das soluções, de modo que o emprego do método científico apoie devidamente a participação dos alunos em uma comunidade de investigação. Desse ponto de vista, os esforços do professor concentram-se na formação de uma comunidade de investigação. É a ocasião dos questionamentos e das trocas de ideias.

Ao empenharem na discussão, os estudantes aprendem a ouvir e a desafiar as convicções dos colegas, o que inclui a crítica uns dos outros. O resultado, além da correção dos erros dos outros, é a autocrítica ou autocorreção. Ao serem desafiados e submetidos à soluções divergentes, os alunos aprendem a pensar sobre o que lhes foram ensinados. Simultaneamente, na medida em que resolvem os problemas, os alunos aprendem a investigar. O conhecimento é, então, um produto natural do processo de descobrir as próprias fraquezas e corrigir o que é falho. A primazia dada não é ao conhecimento como produto acabado, mas as provas, que o sustentam, implicam em destacar a crítica e a correção dos erros sobre as suposições mais razoáveis. E também, em considerar as provas contrárias ou refutadoras. Na realidade, ambas as coisas acontecem conjuntamente. O pensamento crítico e o pensamento criativo reforçam um ao outro. Daí por diante, o estudante passa a por em prática o comportamento característico de todo investigador: o da autocorreção. Constitui o núcleo do processo concreto de solução de problemas o ato de levantar conjecturas ou de explorar alternativas e, depois, em examinar, sondar ou entregar-se a verificação coletiva ou a crítica intersubjetiva.

Ao mesmo tempo, o compromisso com a solução de problemas tem o poder inerente de preparar o estudante a reconhecer o que ainda não sabe ou ignora e também o que o outro não sabe. O aprender pura e simplesmente é insuficiente. É a maneira de aprender que importa. Conseqüentemente, a aquisição de conhecimento é aumentada em função da correção dos erros, dos preconceitos e das auto ilusões. Uma vez fortalecido o modo de pensar crítico, abre-se a possibilidade para o aluno pensar por si mesmo. Razão do ensino do pensamento crítico ter se convertido em uma meta desejável da educação pública. Nesse caso, a criticidade é uma força libertadora e se encontra imbricada na filosofia educacional que o

Iluminismo propõe.

É preciso ter em mente que desde Platão, a educação converteu-se em um tema constante. Platão é o primeiro filósofo da educação, e toma como ponto de partida, a educação do rei-filósofo. A educação era importante por fornecer o conhecimento adequado ao governante de seu Estado ideal. O filósofo seria o único em condições de alcançar o conhecimento da verdade absoluta. O tema central da educação nos famosos diálogos de Platão é político. Com efeito, daí vem a relação da educação com a filosofia política. A bem dizer, o tema do poder é comum à filosofia política e à filosofia da educação.

Visto pela ótica da filosofia política, a organização da sociedade e do Estado assenta-se na educação. Essas considerações já permitem divisar que o dilema entre conservar e reformar as instituições existentes é assegurado pela educação. Dilema que possui uma intrincada relação. Tudo isso se relaciona, em última instância, com o tipo de homem que a educação deve formar. Como se pode observar, desde Platão, a missão de dizer como e para educar o homem coube a filosofia da educação (PAGNI; SILVA, 2007). E Sócrates é uma das primeiras figuras da filosofia da educação a atribuir, à educação, o papel de levar o indivíduo a pensar criticamente. De outra parte, somente o indivíduo que pensa de modo crítico pode pensar por si mesmo. Por sua vez, não se pode perder de vista ainda que a função ou propósito da educação expresso no Iluminismo era o de permitir que as pessoas desenvolvessem o senso crítico. Ora, esse propósito ainda é advogado nos dias de hoje por permitir que os seres humanos consigam capacitar-se para a aventura da vida. Para que isso aconteça, porém, é necessário um ambiente a convivência e a troca de ideias. Em boa medida, um ambiente que reflita a experiência adquirida no Ocidente a respeito da causa da liberdade.

Sem dúvida, modernamente, é a partir da revolta contra o governo inglês que se assiste o avanço do governo democrático. A revolução inglesa de 1688 se converte em modelo de defesa dos direitos naturais especialmente sublinhados por Locke. A exigência de proteção dos direitos naturais dos indivíduos culmina na limitação do poder do Estado. Evidentemente, o primeiro impacto do liberalismo é a garantia de certas liberdades como valor supremo. No plano político, vai constituir o protótipo da liberdade negativa ou da possibilidade do indivíduo de agir sem impedimentos. O indivíduo como pessoa moral e que dessa forma possui valor em si mesmo compartilham de uma natureza humana comum. O primado do indivíduo torna inadmissível que alguns sejam superiores a outros no domínio da política.

Nos dias de hoje, a palavra liberalismo evoca um significado bastante diferente da época em que apareceu. No seu sentido mais amplo, a palavra detinha a matiz de

indivíduo emancipado do obscurantismo religioso e dos regimes autoritários. Ser liberal era sinônimo de livre-pensador ou indivíduo de mente aberta, tolerante e bem educado. No entanto, com o aparecimento do marxismo, o significado mudou e a ideia foi enquadrada de alguma forma as piores coisas. Basta lembrar que o liberal passou a ser caracterizado como um indivíduo egoísta e insensível às desigualdades por defender exclusivamente seus interesses particulares (RENAUT, 2004).

Historicamente, a liberdade de pensamento, de expressão e de ação são produtos da luta dos ingleses contra os costumes e antigos privilégios herdados do feudalismo por certo grupo de aristocratas. Gostem ou não, os opositores, a despeito das conotações negativas do vocábulo e provocadas em nome do marxismo, o liberalismo triunfou enquanto o socialismo perdeu efetividade. Nesse caso, o Estado de direito ou o conjunto de direitos individuais e das liberdades civis, o sistema jurídico e constitucional, a primazia da lei, a separação dos poderes típicos do Ocidente e que se tornaram tão onipresentes no mundo. Em muitas sociedades do mundo, rapidamente foi difundido e implementado o império da liberdade. Por conseguinte, a ideia de liberdade serviu para romper o *status quo* da ordem social existente. Em virtude disso, a liberdade tornou-se um dos valores duradouros da humanidade e que é preciso conservar.

Com o fim da democracia na Grécia, o Ocidente teve de esperar a balança pender novamente em direção à liberdade. Dito de passagem, a liberdade de pensamento e de ação permitiu a realização de uma ordem social sustentada por um estimulante espírito crítico. O que permitiu a de instituições políticas e sociais adequadas a mais completa e possível ao enriquecimento da vida humana. Daí Amartya Sen falar em desenvolvimento enquanto liberdade (SEN, 2000). A expansão da liberdade é o fim prioritário por se referir ao meio principal de desenvolvimento das pessoas. Desenvolvimento que incluía a capacitação elementar como meio de se evitar a fome e a negligência do poder público. A liberdade de participação política é somente uma dessas capacitações elementares.

Na verdade, o ponto decisivo disso tudo é o modo de pensar crítico e que permite as pessoas procederem mais ajuizadamente sobre as coisas como os aspectos equivocados de quaisquer ideias e leis corporificadas no Estado ou na sociedade. A pessoa pode, assim, posicionar-se sobre os diversos assuntos que lhes dizem respeito. Nesse sentido, há uma base para o desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo. Aquele que decidiu pensar por si mesmo pode emancipar-se dos grilhões intrínsecos e extrínsecos que tolhem a liberdade humana. Ao mesmo tempo em que pensa sobre as questões relacionadas a sua pessoa, também visualiza a atividade de cidadão ao dedicar-se à participação na vida

pública de sua comunidade. Dito de outro modo, tal participação política é um pré-requisito da democracia.

Há, pois, uma conexão intrínseca e necessária entre liberalismo e democracia. Em grande medida, graças a Revolução Gloriosa e a Revolução Americana, a democracia pode florescer novamente no Ocidente. Apesar da confusão envolvida no termo democracia e que se tornou um lugar-comum em diferentes momentos da história, pouca dúvida resta desta dizer muito mais respeito ao governo por meio da discussão (SEN, 2011). A discussão pública é componente chave da democracia e pré-requisito de formas de vidas mais ricas e completas. Com efeito, o engajamento ativo na discussão pública mostra-se essencial para a preservação e ampliação da liberdade. É digno de nota que tudo isso ganhou aceitação na filosofia política atual. Por várias razões, os filósofos políticos atuais deixaram de apoiar a visão antiga de democracia como governo do povo. Havia passado despercebido o efeito da “ditadura da maioria” na liberdade das pessoas comuns (MACKENZIE, 2011).

Na verdade, a participação política na democracia coloca em foco a discussão dos problemas de interesse público. A eleição e a votação ainda que importante, resultam um tanto enganosa se deixar de incluir os benefícios da troca de opiniões e de críticas. Aspecto que hoje parece banal nos regimes considerados democráticos. Em grande parte, essa “banalidade” democrática é derivada da cultura anglo-americana da liberdade.

A atuação política dos cidadãos nos destinos da coletividade em um regime democrático implica levar em conta os dons intelectuais oriundos da ciência. É nesse aspecto que se destaca o papel fundamental da educação. Tal seria o ponto de partida da educação escolar maciça da população. Nesse momento histórico do florescimento da democracia, a escolarização torna-se um ideal defendido por Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, mais conhecido como marquês de Condorcet (WILSON, 1999). De acordo com Condorcet, o exercício da crítica havia criado as condições para o triunfo do Iluminismo sobre o obscurantismo. E o caminho escolhido e que ganhará força no século XIX e XX foi visivelmente o da implementação da escola pública: universal, gratuita, obrigatória e laica (CONDORCET, 2008).

A orientação democrática de Condorcet aparece na sua condenação a toda doutrinação ideológica que a escola poderia acenar. Caso isso acontecesse, a liberdade de pensamento das gerações nascentes, ligadas ao ensino elementar, seria perdida de vez. A oportunidade do desenvolvimento intelectual do aluno diante da dificuldade de não oferecer resistência a tal inculcação por carecer de uma autonomia suficientemente forte seria por isso mesmo completamente eliminada. Segundo Berlin: “Compreendo que, com bastante educação

falsa, bastante ilusão e erro difundidos, os homens podem, sem deixar de ser homens, acreditar nisso e cometer os crimes mais indescritíveis” (BERLIN, 2005, p.32).

Esse modo de proceder se espalhou no século XX com os ataques a “ideologia burguesa” pelos radicais de esquerda. A começar pela rejeição dos marxistas do Estado de direito por supostamente representar apenas os interesses da classe dominante. Apesar de fazer avançar a sociedade, as ideias e valores duradouros do liberalismo perderam efetividade nas batalhas intelectuais pela astúcia da esquerda. A alegada cientificidade do marxismo em um período em que a ciência era tida em alta conta serviu para enfraquecer a posição dos adversários até o período do pós-guerra. Décadas depois, os radicais de esquerda tiveram de lidar com a abundância de provas sobre os crimes cometidos sob a bandeira do comunismo.

Ao ficar fora de moda, a inevitabilidade histórica da “ditadura do proletário”, o marxismo ortodoxo permitiu a entrada da tendência relativista entre a esquerda radical. Se não há padrões lógicos ou experimentais previamente aceitos e que permitam o escrutínio crítico de qualquer solução de problemas, deixam de ser avaliadas no tribunal da verdade e da falsidade. A rigor, essa retórica pegou. No lugar da ciência foi colocado o imperativo moral da ideologia socialista. Com isso, os radicais de esquerda conseguiram acomodar as provas contrárias ao totalitarismo vigente na União Soviética, China, Vietnã, Cuba e assim por diante. Uma vez perdida a base para a “autoridade” do marxismo na academia, restou modelá-la às novas condições.

A causa já não é mais a da exploração e pauperização da classe dos trabalhadores, mas a degradação moral e espiritual do Ocidente. A dissociação entre pensamento e realidade sequer é um empecilho frente à revolta contra a cultura da civilização ocidental. O referencial relativista dos radicais pretende tirar crédito da negação dos pressupostos filosóficos realistas da ciência. O resultado desse ataque ardoroso a herança da civilização ocidental é a prevalência do irracionalismo. O que ainda não se tornou perceptível ao grande público.

Para os mais atentos, contudo, as democracias ocidentais tornaram-se vítimas da difusão de uma cultura contrária à baseada na Tradição Crítica. De fato, o Ocidente representaria a ordem estabelecida que justificava a luta pela emancipação das instituições e costumes moldados e impulsionados pelos liberais ou burgueses. A herança ocidental tinha de ser destruída. Os novos oprimidos são as mulheres, os homossexuais, os diferentes grupos religiosos, os animais ou qualquer minoria discriminada por setores privilegiados da sociedade. A igual liberdade não atende ao compromisso da esquerda com a justiça social.

Esta foi a agenda adotada pelos radicais de esquerda assim que as atrocidades cometidas em nome do socialismo vieram à tona. Apesar das provas acumuladas e que denunciam as perversões, os radicais de esquerda continuam a dispensá-las.

Essa verdadeira anomalia no campo político-intelectual ainda sobrevive amplamente nos redutos acadêmicos das ciências sociais e das humanidades. Principalmente porque tudo o que importa é a fabricação de um discurso persuasivo. Dessa maneira, o mais importante é tratar a realidade como ilusão. O jogo de palavras substitui a realidade social e política. A materialidade da realidade é trocada pelo discurso. O que fez com que diversos autores passassem a caracterizar a realidade como uma construção social (SEARLE, 1997). Como resultado, o elemento nuclear do Ocidente e, reconhecidamente, o legado histórico recebido dos gregos é perdido: a Tradição Crítica. Ou seja, o incansável esforço dos iluministas em esclarecer a sociedade é seriamente ameaçado. Mas como isso foi possível?

No final do século XVIII, Kant pode declarar que “Nosso século é o século da crítica, a qual tudo deve submeter-se” (CAYGILL, 2000, p.IX). Kant e outros pensadores do Iluminismo como Condorcet é o de que nada garante que depois de deflagrada, a época das Luzes continuasse a atingir patamares mais altos sem maiores esforços. Daí destacarem o supremo impacto do empreendimento educacional. Isso porque a educação correspondia ao meio mais adequado para garantir a sobrevivência do Iluminismo. Sem poder com o aumento das oportunidades educacionais, o movimento iluminista tinha pouca chance de avançar ou de dar certo.

O Iluminismo representou algo de novo na modernidade. Pode-se dizer que esse é um dos aspectos positivos da modernidade. O ingresso da sociedade moderna, em uma época esclarecida, a qual significava que o futuro poderia ser melhor do que o passado e o presente. O Iluminismo trazia assim, a mensagem de esperança e de aviso para a humanidade como um todo. Tanto é verdade que o mundo atual está melhor do que nunca (PINKER, 2018). Não é só a violência e as guerras que diminuiram. A fome, a pobreza e as doenças que por milhares de anos representaram uma ameaça para a humanidade, apesar do mal que ainda provocam, estão gradualmente diminuindo. Em vista do avanço dos sistemas políticos democráticos, na maior parte das regiões do planeta, as pessoas podem viver de acordo com a opção escolhida (HARARI, 2016).

Portanto, a concepção cosmopolita que começava a se firmar com o Iluminismo tinha por base o princípio da igual liberdade de todos os seres humanos. Nesse período, católicos e protestantes estavam divididos em termos de facções e não como uma irmandade. Entretanto, desde que a democracia foi considerada uma forma de governo que

oculta que a exploração dos pobres e marginalizados, o Ocidente foi dividido em socialistas e conservadores.

É a velha luta de um grupo ou classe contra outra que é descrita nas obras de Marx. O louvor a revolução do povo leva a defesa de medidas antidemocráticas e ao pecado capital das utopias de obter o Jardim do Éden ou o Paraíso na Terra por meios violentos ou radicais. Esse tipo de sociedade que prometia uma nova ordem totalmente livre da exploração emergiria como resultado da implementação do marxismo.

Com pouquíssima moderação, os marxistas sempre assumiram uma espécie de superioridade moral. Por isso, os crimes cometidos em nome do socialismo tinham de receber plena absolvição. Os danos incalculáveis que os regimes totalitários de esquerda provocaram aos seres humanos nunca foram completamente repudiados. De resto, era preciso sacrificar gerações para se promover as justas recompensas das gerações futuras. O que obrigam o indivíduo a ser um meio para atingir o fim abstrato da justiça social. Não surpreende que a justiça social para os marxistas venha significar a emancipação da ordem burguesa. Os oprimidos eram vítimas do descaso das elites. As instituições que interferissem no radical igualitarismo dos marxistas deviam ser reconstruídas de cima para baixo por revolucionários que assumiam saber tudo. A prudência é então substituída pela indignação e o ressentimento. O poder concentrado nas mãos de uns poucos seres humanos que pensam serem deuses reduzem a complexidade da natureza humana a mero material indefinido e moldado completamente pela sociedade ou cultura. No que diz respeito à mente humana, seria nada mais do que uma lousa em branco. Portanto, o comportamento seria totalmente previsível e controlável por uma mal disfarçada classe de intelectuais de esquerda com sede de poder. Em questão de pequeno espaço de tempo, o homem caminharia para a antiga condição de servidão voluntária. Essa é a razão da insistente referência aos críticos dos radicais de esquerda de conservadores.

Historicamente, conservador significou sempre em se ater à ordem social vigente e um pessimismo quanto à esperança de um progresso frequente. Contra os conservadores, o liberalismo representou uma guinada por buscar reformas constantemente a sociedade. É o aspecto que diferencia o liberalismo do conservadorismo e do radicalismo. Por sua vez, o liberalismo trouxe ao mundo moderno a liberdade sem detrimento da tradição. Porém, quase imperceptivelmente, os socialistas criaram uma versão política que fez as ideias liberais declinarem de vez. Os liberais seriam inimigos da classe dos trabalhadores por desejarem manter o *status quo*. O louvável respeito ao termo liberal e que nascera na modernidade da limitação dos poderes dos intocados governantes da velha ordem é atacado e

colocado do lado oposto do espectro político.

Em poucas palavras, desde que os grupos em luta durante a Revolução Francesa, os monarquistas e antimonarquistas foram colocados à direita e a esquerda do rei na reunião dos Estados Gerais em 1879, tornou-se comum a divisão entre o partido da ordem e o partido da mudança. Divisão no espectro político que logo foi transferido para o conflito entre as correntes antagônicas da economia política: o capitalismo e o socialismo. Daí por diante, foi dispensado das opiniões e movimentos políticos de direita um verniz ofensivo que não cessou de crescer. Inversamente proporcional à garantia da qualidade dos trabalhos, os radicais de esquerda produzem um jargão que pouco tem a ver com o conhecimento.

Releva notar que essa prosa cheia de jargões se tornou gradativamente aceita devido ao dogma político do marxismo ser totalmente compatível com o dogma teológico. Tal qual na época dos jesuítas costumeiramente cegos por sua teologia, o marxismo tendeu a assumir um formato semelhante. De forma muito análoga aos fanáticos religiosos, os indivíduos doutrinados, ideologicamente, estão programados para ouvirem apenas o que lhes convêm. Tudo passa a ser uma questão de assumir o poder e decretar o fim dos adversários contrários à criação da sociedade perfeita. E mais, por nunca aceitarem a possibilidade das próprias convicções estarem erradas e na verdade dos opositores, fazem propagar a intransigência e a intolerância. Sem tolerância, a crítica mútua na busca da verdade provisória ou o respeito mútuo não se realiza. Tudo porque julgaram possuir a verdade última.

Sem declarar a filiação a uma religião específica, transpareceu sempre na concepção dos marxistas a adesão a convicções identificadas com os sistemas religiosos. Desse modo, o posicionamento ideológico dos professores marxistas fez parecer mais viáveis a certas ideias do que realmente seriam. A veemente tendência política de esquerda prepondera sobre a missão do professor. A educação é assim, reduzida à manipulação intelectual. A preocupação com o conhecimento dá lugar a mensagem baconiana: saber é poder. O aluno doutrinado torna-se um discípulo a ser guiado pelo mestre. Durante muito tempo, o compromisso com a inevitabilidade do socialismo resultou na defesa de um dogma e inescapavelmente a marca de identificação com um grupo.

Ao deixar de ser a corrente intelectual dominante na esquerda, o marxismo permitiu o avanço do relativismo pós-modernistas em que é negado a existência de verdades e valores universais. Se não existe algo como a verdade, também deixa de haver limites para as mais desmedidas ambições humanas. Essa linha de raciocínio mostrou-se bastante persuasiva por conta da substituição da verdade universal pelo relativismo cultural. A par disso, os valores universais invocados pelo Ocidente como os direitos humanos e a democracia são

confrontados com o antiuniversalismo. Em oposição às sociedades democráticas e abertas aos debates, ao diálogo e à argumentação, a superior humildade dos pós-modernistas que parece tão plausível à primeira vista, é facilmente convertida em um intolerante tribalismo. Está bem de ver porque o pós-modernismo carrega o pior tipo de arrogância.

O que é vagamente reconhecido nesta atmosfera pós-modernista é a luta quase solitária dos povos língua inglesa contra o nazismo durante a primeira metade do século e o comunismo na segunda metade do XX. Muitos dos grandes nomes da filosofia política e da ciência defenderam a democracia e sem se enganarem quanto ao totalitarismo de direita e de esquerda que ainda perduram em vários países do mundo. O menor senso crítico basta para expor o desastre que será para o Ocidente, caso o radicalismo de esquerda permaneça preservado na academia e na formação dos professores da educação básica.

Até bem pouco tempo atrás, era raro encontrar na educação básica, professores hostis à ideia de verdade. Com efeito, é cada vez mais os jovens são bombardeados nas salas de aulas por perspectivas sociológicas identificados com os radicais de esquerda. O enquadramento da formação do professor que permaneceu fixado por uma estrutura burocrática passa a ser concebida em função de uma sociologia da educação. A educação é com isso convertida em um mecanismo pelo qual é possível transformar a sociedade. Livros e autores de “direita” são considerados inaceitáveis na formação do professor e nos assuntos pautados em sala de aula. O propósito é dar atenção ao pensamento de esquerda. O compromisso com a investigação livre a por amor a verdade é condenado. A integridade do professor é comprometida dada estar arrastando as mentes do futuro a fé cega na luta da esquerda radical. A liberdade de pensamento é confinada à luta em nome da igualdade ou emancipação dos resíduos racistas, sexistas e imperialistas da cultura ocidental. A singularidade do Ocidente e que não é encontrada em nenhum outro povo é alvo da raiva destruidora da esquerda radical agora dominante em todos os redutos das escolas e universidades.

Embora permaneça subjacente no espectro político da esquerda, a base científica do marxismo já não predomina mais. O relativismo pós-modernista tomou progressivamente o lugar da antiga ortodoxia. Semeado na academia pelos radicais, o partidário político da esquerda é uma grande ameaça ao legado histórico recebido da Grécia e do Iluminismo. Acima de tudo, o alvo principal é destruir a liberdade por não passar de um mero disfarce usado pela elite no poder para controlar os grupos minoritários e marginalizados.

A marcha triunfal da esquerda radical alastrou assim, desde a década de

1960 por todos os tipos de instituições educacionais. A garantia de certificados de nada valeria se não propiciasse à inculcação nos alunos desde cedo de uma atenção aos planos da esquerda. Portanto, o esforço do professor em nada favorece o esclarecimento ou o avanço da liberdade. A educação do homem esclarecido ou para a liberdade nunca serve de ideal regulativo. Mas por que efetivar uma educação cuja referência última é o Iluminismo?

Devido, simplesmente, às promessas do Iluminismo que não têm sido realizadas por completo. Na visão de Kant e de outros iluministas, ao extirpar a ignorância, o conhecimento podia abalar os preconceitos que dominavam a grande maioria. Eis porque a difusão do conhecimento possuía um caráter libertador. O homem podia conhecer e promover o novo modo de pensar que levaria as luzes a cada indivíduo. Propriamente dito, o conhecimento tenderia a promover a liberdade. Daí em diante, é aceito entre muitos dos autores do Iluminismo que por conhecer, o homem, podia ser livre (POPPER, 1982).

Nesse contexto, a liberdade que favorece o esclarecimento entre os homens é a que serve ao reconhecimento do erro. A transmissão da cultura como entende o Iluminismo orienta-se para a saída do homem do seu estado de menoridade. Kant caracteriza explicita e abertamente esse ponto nos termos de uso público da capacidade de pensar criticamente. O indivíduo que se comportasse assim daria mostra de ter superado a condição frágil do estado de menoridade das crianças. O cultivo da liberdade desde a infância teria por finalidade a dispensa dos cuidados de outros. Por conseguinte, a educação esclarecida substitui a revolução como modo de garantir o desenvolvimento das potencialidades da natureza humana e a causa da liberdade democrática.

Em vista disso, a disposição para o livre pensar suscitado pela educação iluminista é de forma particularmente significativa à exigência de discussão na democracia. E a liberdade democrática se constitui em uma meta de todos e alcançada apenas na companhia dos outros. O problema maior do Iluminismo é o da limitação da liberdade. Em sua própria época, Kant fala da falta de ousadia e de coragem de muitos seres humanos de usarem o poder crítico da mente e assim, evitar a submissão a uma ordem social, política e econômica incompatível com a liberdade. Ao refletir sobre o assunto, Kant ficou convencido da necessidade de uma forma profunda no modo de pensar das pessoas. Daí a filosofia e a educação constituírem um todo indissociável.

No Iluminismo, é possível encontrar as formulações comuns ao ideário educacional progressivo que mais tarde Dewey fará novas contribuições. Para entender tal encadeamento entre o Iluminismo e a educação liberal defendida por Dewey, é necessário considerar o momento-chave da intervenção do Estado na configuração dos primeiros

sistemas educacionais nacionais. Ora, depois do século das Luzes, a questão educacional entrou na agenda do Estado. O que significou um marco na história da educação. Isso foi uma das mais importantes vitórias do Iluminismo e da humanidade. De alguma forma, a confiança na expansão do conhecimento conseguiu insuflar a sociedade.

Nessa medida, as Luzes levam obviamente a ciência moderna. E a ciência moderna, como a antiga é, antes de tudo, um tipo de pensamento que se vê no método científico. Em síntese, o pensamento crítico ou reflexivo encontra sua maior expressão na ciência. E mais, como se pode observar no Ocidente, o indivíduo que começa a pensar à maneira dos cientistas pode chegar a mudar as instituições e envolver-se na renovação da cultura. E, justamente, isso que pode contribuir para a presente sociedade. Em última instância, também para o avanço do Iluminismo, por proporcionar a melhor forma das pessoas desenvolverem suas disposições naturais. De acordo com Kant, a pessoa que é levada a pensar por si mesma pode libertar-se da subserviência e da ignorância e empreender o caminho da maioria. Tudo porque quem pensa por si mesmo não obedece a nenhuma autoridade e diante da comunidade faz uso público e direto da crítica. Isso é, uma vez incorporado à ação social, o uso público da crítica pode ser direcionado à sustentação da democracia. E o problema central da educação iluminista atual é o da superação do relativismo que passou a predominar na esfera acadêmica.

A defesa dos ideais da educação liberal ou iluminista levou muitos países da Europa a promoverem a educação obrigatória. Porém, na ótica kantiana, a educação apartada pela esfera pública devia pressupor um Estado cosmopolita. Enquanto os Estados renunciassem o apoio a propósitos de grande relevância ou mais nobres do que as ambições nacionalistas, a imposição de dogmas como verdade continuaria. O cultivo do pensamento crítico na população estava dependente da escolarização maciça e sem descartar o processo de investigação da formação do professor.

Nos países desenvolvidos, a educação promovida pelas instituições escolares só ganhou força durante o século XIX. As escolas, enquanto instituições dedicadas à transmissão da cultura a determinados grupos sociais, evoluíram ao longo dos séculos. Na pré-história, a educação era uma tarefa coletiva e ocorria entre grupos de jovens relacionados pelo sangue ou do mesmo grupo social e cujo propósito restringiu-se a transmissão dos costumes, habilidades e valores da comunidade. A escola não detinha nenhum papel significativo por permanecer difusa nas rotinas diárias da coletividade.

Na Antiguidade, nas sociedades em que a cultura atingiu um alto de complexidade, a tarefa anteriormente difusa de transmiti-la passou a se concentrar em uma

instituição específica: a escola. Boa parte delas voltadas para o domínio do conhecimento associados ao treinamento religioso e as posições de lideranças de uma elite. A educação pública praticamente inexistia. Entre os antigos gregos, a finalidade da educação colocou ênfase no pleno desenvolvimento das pessoas virtuosas. Na perspectiva dos cientistas e filósofos, o propósito comum da escolarização que veio a operar, valorizava a busca do conhecimento desinteressado. Graças à influência de Sócrates, a educação passou a relacionar-se com a formação de indivíduos que pensassem criticamente.

Na Europa cristã, esperava-se que os estudantes aprendessem a ler para que incorporassem os dogmas religiosos. Estudos mais amplos baseavam-se no *trivium* e no *quadrivium*. No Renascimento, os estudantes são submetidos aos tradicionais currículos humanistas, os quais englobavam a história, a literatura e as artes. No século XIX, foram acrescentadas as disciplinas das várias ciências. No século XVI, devido à expansão da Reforma Protestante de Martinho Lutero, a alfabetização foi valorizada. Em reação a Reforma Protestante, a Igreja Católica, por meio da Companhia de Jesus deu ensejo a uma concepção de educação rígida e autoritária. É preciso assinalar também que na Idade Moderna a criança deixou de ser tratada como nada mais do que um adulto em miniatura. A educação das crianças atraiu a atenção dos professores considerados progressistas. A educação progressista foi crucial nesse momento histórico pela preocupação com tal etapa da vida humana e antes de se converter em um movimento conhecido como “Escola Nova”.

Nos Estados Unidos, o projeto de educação obrigatória conseguiu sua implantação na prática no começo do século XIX. Em 1836, um dos pioneiros e líderes da educação progressista abre a Escola Experimental na Universidade de Chicago. Na Europa, a educação obrigatória nem sempre atende ao caráter emancipador do Iluminismo. A esperança que as Luzes trouxeram, outrora, deixou de ser cumprida em consequência da burocratização dos Estados nacionais europeus modernos. A escolaridade obrigatória imposta paulatinamente tinha pouca conexão com a Tradição Crítica grega. Mesmo com a derrocada do despotismo, nunca houve a organização de um sistema educacional que encorajasse desde cedo o tipo de educação requerida pelos principais autores do Iluminismo. É evidente que isso não pode acontecer sem partir de Kant, Condorcet, Diderot ou Voltaire. Para tanto, é preciso haver uma reforma na verdadeira maneira de pensar da multidão de muitos países. Nos Estados Europeus que tiveram grande crescimento urbano e industrial, a educação posta a serviço da democracia para ter chance de dar certo devia basear-se na possibilidade antecipada por Dewey.

Nesse cenário, Dewey afirmava que o progresso das nações democráticas dependia do indivíduo aprender a pensar criticamente. Aspecto capturado por Bruner, uma

das figuras mais ativas da Revolução Cognitiva da segunda metade do século XX na psicologia ao se referir a aprendizagem por descoberta ou solução de problemas.

Finalmente, durante a Guerra Fria, as questões políticas tiveram um potencial explosivo na entidade que substituiu a Igreja no controle sobre a escolaridade maciça da população: o Estado. Entrelaçado com a teorização educacional consolida-se nos países da Europa ocidental e da América do Norte o conflito entre a “direita” e a “esquerda” ou necessariamente entre capitalistas e socialistas. Na visão dos marxistas, a escola era reprodutora da ideologia das classes dominantes. No Brasil, os altos valores da tradição liberal assinalados por Anísio Teixeira foram alvo de desconfiança tanto pela direita quanto pela esquerda.

Além disso, as bases do sistema educacional brasileiro lançadas, na década de 1930, implantaram um mecanismo de controle na formação dos professores que no contexto mais amplo dos objetivos do ensino se tornaram meros agentes de outrem. No espaço da formação profissional, o professor é veiculado a uma concepção de servidor público. E mais, dois fatos imponentes complicam essa tarefa. Em primeiro lugar, os professores carecem de uma visão suficientemente clara do que venha a ser a ciência. Em segundo lugar, no desempenho de sua missão, a formação de professores nunca articulou as atividades de ensino com os processos de investigação. Ora, as mudanças educacionais profundas dependem de professores bem formados na matéria que ensinam e apoiados nas ciências da educação.

Na atual vaga da psicologia educacional, a investigação centra-se nos componentes cognitivos dos professores. Intimamente relacionado à psicologia educacional cognitiva, a investigação sobre o pensamento do professor começou a colocar a questão da reflexão dos professores. E é impossível falar de professores reflexivos sem tratar da abordagem de Schön. Em resumo, bom professor é o que reflete durante a ação, como Dewey já havia defendido nos anos 30. Nas três últimas décadas, o modelo do professor reflexivo ou do professor investigador devido aos problemas e exame das soluções que é capaz de formular, tornou-se palavra de ordem dos cursos de formação de professor. Em meio ao debate contemporâneo, a concepção de professor reflexivo, referida por Schön, foi reinterpretada pelos marxistas e pós-modernistas. A diferença toda é “ideológica”. Schön é acusado de adotar uma reflexão mais centrada no ensino e menos na transformação da sociedade (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Neste contexto, quem se propõe trabalhar com as ciências naturais, colocar-se-á na contramão da atual tendência dos cursos de formação de professor. A Guerra

Fria serviu de ponto de partida para a contestação da ciência e a corrupção política do ensino superior em boa parte do mundo. No Brasil, o embate também tem sido longo. Nessa mesma linha, colocam-se os cursos de licenciatura de Educação Física. Assim tem sido pelo menos desde os anos 80. De fato, na fórmula de Snow, houve uma fenda na maneira de pensar sobre a ciência. Contudo, muitos cientistas naturais e acadêmicos mal se aperceberam disso. A tomada de consciência das duas culturas requer propriamente compreender a força da ciência na civilização ocidental.

A noção de cultura, tal como aqui se apresenta, está baseada nas explicações fixadas pelo filósofo americano John Searle. Estritamente falando, Searle dispensa algumas observações sobre como a visão da esquerda entrou e corrompeu as universidades americanas. Naturalmente, Searle expressou a esperança que no futuro próximo as mais importantes facetas da civilização ocidental permanecessem. De lá para cá, ficou cada vez mais óbvio a face destrutiva da causa esquerdista e exposição da cultura que hoje sobrevive nos redutos acadêmicos de todo o mundo. Apesar de tudo isso, ele não descarta o papel essencial da Tradição Crítica que nascera pelos acasos da história há 2.500 anos na Grécia. Aliás, a tradição de criticar de forma rigorosa tudo em prol da busca incessante da verdade criou uma reviravolta na vida humana. Algo muito bem capturado pelas filosofias políticas surgidas desde Platão. Por quase toda a história do pensamento político, nenhuma registrou tão bem os avanços feitos na Grã-Bretanha e na América quanto à filosofia política liberal promovidas por um extenso intercâmbio de ideias entre pensadores como Locke, Tocqueville, Mill, Popper, Berlin e Hayek (MERQUIOR, 2014). De modo que houve uma perversão no ideal adotado pelas universidades em todo o mundo a partir dos anos 60 (SCRUTON, 2018). De acordo com Kimbal, antes da passional retórica dos radicais de esquerda, as universidades americanas partilhavam o compromisso com “o ideal de um ensino desinteressado, devotado à preservação e à transmissão de conhecimento, perseguido em uma comunidade livre de intimidação ideológica” (KIMBAL, 2009, p.9).

A divisão operada na Educação Física Escolar entre o grupo que partilha de uma cultura naturalista ou biológica e o que fala alternativamente do corpo cultural ou sociologia do corpo é mero efeito da teia ininterrupta de conflitos provocados pela revolução romântica. A contraposição entre a Educação Física Escolar naturalista e a Educação Física Escolar culturalista toca em cheio na visão de mundo circundada pelo Iluminismo e a por demais tortuosa visão de mundo romântica. Nesse contexto bem amplo, as duas culturas da Educação Física Escolar são independentes em face da extensa ignorância entre o que cada grupo sabe sobre as questões fundamentais envolvidas.

Por isso, de maneira alguma, o presente trabalho poderia limitar-se a uma linha de pesquisa específica. Atualmente, as ciências abrangem um amplo universo de interesses. É impressionante como as linhas de pesquisas que vigoram nos cursos de pós-graduação em Educação Física continuam a tratar das questões convencionais. O que não faz mais sentido dado as disciplinas científicas desenvolverem-se por razões administrativas e notavelmente com a consolidação das universidades voltadas para a investigação. Assim, inevitavelmente, as linhas de pesquisas nascem da autoridade das paróquias ou paradigmas. Algo que parece estar acontecendo nos cursos de pós-graduação em Educação Física. No final, a hiperespecialização nos cursos de pós-graduação em Educação Física Escolar tem resultado em uma quantidade de dados com poucas pessoas capazes de reuni-los em uma síntese integradora em que os grandes problemas tornem-se visíveis. Isso implica fugir do paroquialismo segregacionista das investigações alinhadas às questões consideradas “marginais”.

Em rápido exame retrospectivo, é suficiente reportar a definição de saúde. Não há, por exemplo, nenhum indício da grande complexidade que esta definição exige na maior parte da produção bibliográfica dos pesquisadores e acadêmicos da Educação Física. Tendência menos compartilhada no campo da saúde pública onde várias questões de fundo são identificadas. É por isso que Naomar de Almeida Filho em livro publicado sobre “O que é saúde?” visualiza mais concretamente a extensão do problema. Aparentemente, na literatura especializada não há qualquer preocupação com as questões mais básicas. Razão de poucos se dedicarem de forma expressiva quanto pobreza teórica do campo em relação à natureza do conhecimento envolvido na Educação Física.

O futuro da Educação Física Escolar está, portanto, na dependência da discussão de problemas fundamentais que rompem as fronteiras das disciplinas isoladas. Até porque, o posicionamento nos debates ocorridos sobre o emprego da Educação Física Escolar, nas últimas décadas, como um instrumento para a promoção da saúde serem indecifráveis sem a externalização das opções filosóficas adotadas consciente ou inconscientemente. Obviamente, no atual estágio de desenvolvimento da ciência e da filosofia a realização de tal tarefa está bastante facilitada.

De mais importante é legado Iluminista que rodeia a pós-graduação em Educação Física. A importância da ciência para o avanço da área tornou-se tão banal que muitos estudiosos e acadêmicos mal dão conta dela. Haja vista a parca lembrança de que a Educação Física é devedora dos esforços de Hipócrates de arrancar a medicina do terreno da superstição e o sobrenatural e colocá-la sobre os alicerces da ciência. É evidente que ciência

médica hipocrática foi devedora do acúmulo do conhecimento organizado na antiga Grécia. Foi graças a Hipócrates que o método científico encontrou guarida no diagnóstico e tratamento das doenças. Emprego fortalecido posteriormente e em relação direta com os avanços futuros. A base da medicina moderna sugere uma ligação com os passos que remontam a milhares de anos. Para esse grupo de profissionais, a ciência teve grande importância. Para Hipócrates, a ciência era contígua da filosofia. Isso acaba, necessariamente, em aceitá-la como uma cultura. Trata-se na verdade de uma cultura dedicada ao interesse intelectual e sensível ao ponto de vista naturalista.

Seja de que modo for, na Educação Física Escolar, as opiniões dos naturalistas e dos culturalistas nada têm de unânime. Acerca do assunto, a retórica comum dos autores envolvidos com a Educação Física Escolar é o de o enfoque biologicista ser dominante devido à relação de poder aí estabelecido entre o grupo de investigadores vinculados as ciências naturais e o grupo de investigadores influenciados pelas ciências sociais. Mais especificamente, Marilene Cesário, em estudo realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), destaca as diferentes posições teóricas apresentadas durante a reformulação curricular do curso de licenciatura. Já entre os anos de 1999 e 2001, os debates em torno da reforma do currículo foram intensos e terminaram segundo a autora, abruptamente por divergência epistemológicas e política (CESÁRIO, 2008, p. 49). Em 2005, as discussões retornam por conta das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica. Com base nessas orientações legais, os cursos de licenciatura em Educação Física redirecionaram a formação dos professores de acordo com o perfil defendido pelos autores da cultura corporal. O licenciado é desde então integralmente filiado às orientações advindas do movimento renovador. As dificuldades da apropriação do conhecimento produzido sobre atividade física e de suas repercussões na formação do professor foram também notadas em estudo realizado por Amador C. Batista Filho. Ao investigar o conhecimento relacionado à atividade física nos currículos das universidades públicas do Estado do Paraná, o seu autor pode constatar que as disciplinas, as ementas, as cargas horárias e os conteúdos programáticos eram reduzidos e pouco predominantes (BATISTA FILHO, 2013).

Ironicamente, na Educação Física Escolar, a afirmação do movimento renovador deu-se de forma precisa no momento em que o conhecimento sobre atividade física na promoção da saúde atingiu o seu ponto alto. Depois de conviver com uma constante estagnação na investigação científica e falta de apego ao cultivo do intelecto, a Educação

Física Escolar podia tirar crédito dos conhecimentos voltados à atividade física como meio de promoção da saúde.

De acordo com a visão de currículo dos autores do movimento renovador, a seleção efetiva do conhecimento que deve ser ensinado é uma operação de poder. Tanto é assim que as teorias sobre currículo são separadas inevitavelmente pela preocupação com o poder. As teorias tradicionais, por se concentrarem nas questões “técnicas”, aceitariam facilmente o conhecimento dos grupos dominantes. Dito de maneira direta, isso explica a baixa repercussão do conhecimento sobre atividade física na formação do professor. Como explica Bracht, Guedes e Guedes, foram um dos poucos estudiosos a ousarem elaborar uma proposta curricular com base nas investigações em atividade física. O “esforço elogiável” de Guedes e Guedes de que fala Bracht, deriva do clima intelectual vigente na época. Guedes e Guedes confiavam nas descobertas científicas. Algo perfeitamente visível entre os que valorizam o lugar legítimo da ciência na sociedade. Contudo, para Bracht, a postura de Guedes e Guedes representa um sinal de cientificismo acrítico.

A bem dizer, a corrupção da academia pelos radicais e cujas consequências parecem se alastrar por todos os níveis do sistema de ensino brasileiro também afetou a Educação Física Escolar. Em todo caso, a batalha dos radicais é contra a tradição intelectual do Ocidente. O radicalismo está na moda e o movimento renovador da Educação Física Escolar dele partilha. Ultimamente, contudo, não é incomum escutar as vozes de cientistas e de filósofos contrários aos *slogans* dos radicais de que toda investigação desinteressada é uma expressão do poder.

A ciência como cultura começa na Grécia e mantém íntima relação com a crítica mútua. O que requer um modo de pensar crítico e que está no coração do Iluminismo. Enfim, o Iluminismo colocou todo potencial do conhecimento científico e filosófico a serviço do homem. Foi isso que levou vários dos seus interlocutores a insistirem tão incisivamente na relevância da educação. A nova educação defendida por eles acalentava o esclarecimento e opunha-se ao tratamento do homem como coisa. A autonomia e a dignidade da pessoa são temas centrais do Iluminismo. Nesse sentido, a educação constitui o mecanismo pelo qual o indivíduo se torna livre e junto, à sociedade.

O atual descrédito da ciência se fundamenta no pessimismo romântico e que recusa a possibilidade de qualquer leigo instruído de compreender o funcionamento do universo (SEARLE, 2000). Conforme assinala Searle, os filósofos das Luzes estavam inteiramente irmanados na tarefa de abranger o conhecimento em uma teoria unificadora (WILSON, 1999). E como a ciência tem sido bem sucedida em conhecer o mundo físico e

biológico, Searle submeteu ao crivo da crítica, esse pessimismo. Nas palavras do romântico Herder “Não estou aqui para pensar, mas para ser, sentir, viver” (HOLTON, 1998). Se a cultura iluminista não puder ser tomada como referencial válido, a ruptura com a civilização ocidental será tão profunda que representará um divisor de água na história da humanidade. Nada garante a preservação da cultura do Iluminismo. Para impedir que a revolução romântica venha a fazer isso acontecer não pode faltar a disposição em defendê-la.

Para concluir, pode-se dizer que em uma época onde a prevalência de obesidade (e outras doenças relacionadas à falta de atividade física), a preocupação com os rumos da Educação Física Escolar ainda se encontra em estado de inércia. A fim de que a situação venha a mudar drasticamente, cumpre tornar o conhecimento produzido na pós-graduação parte da formação dos professores. Contudo, dificilmente isso ocorrerá se nada for feito contra a desproporcional difusão da cultura romântica nos cursos de licenciatura em Educação Física. Em larga medida, isso é inevitável por alimentarem uma imagem negativa do Ocidente. Ao fim e ao cabo, pode-se perguntar: por que os culturalistas do movimento renovador da Educação Física Escolar rejeitam o ensino da atividade física nas escolas? Motivo de um dos objetivos desse estudo ser o de provocar a discussão da presença do conhecimento sobre atividade física no currículo escolar.

Dessa forma, a polarização entre a cultura do Iluminismo e do Romantismo na Educação Física Escolar é muito semelhante à estabelecida por Charles P. Snow em relação ao modo de pensar próprio dos cientistas e o encontrado nas humanidades. Todavia, com a revolução cognitiva, as dimensões psicológicas dos seres humanos tornaram parte de uma disciplina unificadora. Agora, o homem e a natureza compõem um único mundo. Os românticos sempre localizaram o homem no reino transcendental. O naturalismo chegou a resultados melhores ao favorecer a integração das raízes biológicas do comportamento humano com a emergência da cultura. A atual investigação das ciências cognitivas tem viabilizado tal empreendimento ao fornecer provas empíricas do alcance do pensamento humano. Por conseguinte, onde estão os fatos que exigem a rejeição do naturalismo na Educação Física Escolar? Não basta dizer que a ciência é mero jogo de poder. São necessários evidências apropriadas e um melhor conhecimento do papel da Tradição Crítica nas ciências naturais.

Por fim, a Educação Física Escolar manifesta desde os seus “anos mais selvagens”, uma continuação do embate do período da Guerra Fria em que predominava o conflito entre as duas superpotências: EUA e União Soviética. E poucos acadêmicos e estudiosos da Educação Física Escolar se deram conta de que a oposição deslocou-se das

antigas formulações “ideológicas” provenientes da Revolução Francesa. Para ser mais exato, hoje as diferenças substanciais emergem do plano cultural. Por conta dessa reviravolta, se instalou no solo da licenciatura em Educação Física um choque entre duas culturas necessariamente incompatíveis: romântica, de um lado, e iluminista, de outro. E daí parece advir a maior contribuição da presente investigação para os graves problemas encontrados na formação dos professores de Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. v.1.
- _____. **História da filosofia**. Lisboa: Editorial Presença, 1983, v 19.
- ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James. **Por que as nações fracassam: as origens do poder, da prosperidade e da pobreza**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- AFARY, Janet; ANDERSON, Kevin B. **Foucault e a revolução iraniana: as relações de gênero e as seduções do islamismo**. São Paulo: É Realizações, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Campinas: Cortez, 2017.
- ALBERT, Hans. **Razón crítica y práctica social**. Barcelona: Paidós, 2002.
- ALMEIDA, Felipe Q. de; GOMES, Ivan M. (Org). **Valter Bracht e a educação física: um pensamento em movimento**. Vitória: EDUFES; Ijuí: Unijuí, 2014.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Introdução à epidemiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- ALMEIDA, Maria I. de.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Sartre: direito e política: ontologia, liberdade e revolução**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n.113, jul. p.39-50, 2001.
- AMERICAN COLEGGE OF SPORTS MEDICINE. **Programa de condicionamento físico da ACSM**. São Paulo: Manole, 1999.
- ARON, Raymond. **O ópio dos intelectuais**. São Paulo: Três Estrelas, 2016.
- ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE LONDRINA. Londrina, v. 9, n. 16, p.3-14, 1994.
- ÁVILA, Gabriel da C. **Epistemologia em conflito: uma contribuição à história das guerras da ciência**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- AYALA, Francisco J. **A natureza inacabada**. Lisboa: Dialivro, 1998.
- BACZINSKI, Alexandra V. de M. **Implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BAGRICHEVSKY, Marco; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana. **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2003.

BALDOUIN, Jean. **Karl Popper**. Lisboa: Edições 70, 1992.

BANDURA, Albert, AZZI, Gurgel; POLYDORO, SOELY. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBANTI, Valdir J.; GUISELINI, Mauro A. **Exercícios aeróbicos**. São Paulo: CLR Balieiro, 1985.

BARBIERE, Marcello. **Teoria semântica da evolução**. Lisboa: Fragmento, 1987.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2015.

BARROS, José D. **Teoria da história**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, Mauro V.G.; CUNHA, Fernando J. De P.; SILVA JUNIOR, Agostinho G. da Silva. **Educação física na perspectiva da promoção da saúde: um estudo de revisão**. Disponível em: <<http://educacaoofisica.org/joomia>>, jan. 2008. Acesso em: 31/agosto/2011.

BATISTA FILHO, Amador C. **A atividade física relacionada à saúde nos cursos de formação de professores de educação física das universidades públicas do Estado do Paraná**. Dissertação. Maringá: UEM, 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: uma manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt; May Tim. **Aprendendo apensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMER, Franklin . **O pensamento europeu moderno: séculos XIX e XX**. Lisboa, Edições 70, 1990.

BECKER, Fernando. Vygotski versus Piaget – ou sociointeracionismo e educação. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP: 2003.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEISER, Frederick C. (Org.). **Hegel**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.

BERLIN, Isaiah. **Ideais políticas na era romântica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **As raízes do romantismo**. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

_____. **A força das ideias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BERNSTEIN, William J. **Uma breve história da riqueza**. São Paulo: Fundamento, 2015.

_____. **Uma mudança extraordinária:** como o comércio revolucionou o mundo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia.** Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 1997.

_____. **Será o relativismo importante?** Jul/2004, <acessado em 05/05/2018, https://criticanarede.com/filos_relativismo.html>.

_____. As grandes questões da filosofia. In: WOLF, Eduardo (org.). **Pensar a filosofia.** Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

_____. **Verdade:** um guia para os perplexos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **Teoria geral da política:** a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BORGES, Cecília M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas: Papyrus, 1998.

BORGES, Cecília; TARIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, p.11-26, abr.,2001.

BOTTÉRO, Jean. **No começo eram os deuses.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BOUCHARD, Claude. **Atividade física e obesidade.** Barueri: Manole, 2003.

BOUDON, Raymond. **A sociologia como ciência.** Juiz de Fora: Vozes, 2016.

BOURGUIGNON, André. **História natural do homem 1.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, ano XIX, n.48, ago., p.69-88,1999.

_____. A criança que pratica esporte respeta as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, Marinho de (Org). **Fundamentos pedagógicos da educação física.** Rio de Janeiro: Ao livro Técnico. 1987.

_____. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João P. **A educação física cuida do corpo e “mente”.** Campinas, Papyrus, 2015.

_____. Educação física, método científico e reificação. In: STIGGER, Marco P., **Educação física + humanas.** Campinas: Autores associados, 2015.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na**

educação básica. Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : MEC / SEF, 1998.

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget.** São Paulo: DIFEL, 1978.

BROUCO, Gysely R.; DARIDO, Suraya C. **As diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar e o último concurso para professores da rede pública estadual de ensino do Paraná.** CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 5. 2011.

BRUBACHER, John S. **A importância da teoria em educação.** Rio de Janeiro: INEP, 1961.

BRUGNEROTTO, Fábio; SIMÕES, Regina. Caracterização dos Currículos de Formação Profissional em Educação Física: Um enfoque sobre saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v.1, n.19, p. 149-172, 2009.

BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A., 1976.

BRONOWSKI, Jacob. **Um sentido do futuro.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1977.

BUNGE, Mario. **La investigacion científica.** Editorial Ariel: Barcelona, 1973.

_____. **Ciência e desenvolvimento.** São Paulo: EDUSP, 1980.

_____. **Vistas y entrevistas.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1997.

_____. **Sociología de la ciência.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1998.

_____. **Caçando a realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Racionalidad y realismo.** Madrid: Alianza Editorial, 1985.

_____. **Epistemologia:** curso de atualização. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.

BYNUM, W. F. **História da medicina.** Porto Alegre: L&PM, 2011.

CAMPOS, Adriano P. de; CAMARGO, José M. de C.; FALCÃO, Márcia, T. C. A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo. In: HUNGER, Dagmar; SOUZA NETO, Samuel de; DRIGO, Alexandre J. **A educação física e seus desafios:** formação, intervenção e docência. Curitiba: Editora CRV, 2011.

CARDOSO, Fernando H. **A soma e o resto: um olhar sobre a vida aos 80 anos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Crise e reinvenção da política no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CARLSON, Thomas. James e a tradição kantiana. In: PUTNAM, Ruth A. **William James.** Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba.** São Paulo: Fundação Lemann, 2009.

CARVALHO, José Antonio Maluf de; MAREGA, Marcio. **Manual de atividades físicas para prevenção de doenças.** Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Hospital Albert Einstein, 2012.

CASSIRER, Ernest. **A filosofia do Iluminismo.** Campinas: UNICAMP, 1977.

_____. **O mito do Estado.** São Paulo: Códex, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. et. al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CASTRO, Celso. In corpore sano – os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica.** Niterói, n.2, 1 sem., p.61-78, 1997.

CASTRO, Cláudio de M. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira.** Porto Alegre: Penso, 2014.

CAVALLI-SFORZA, Luigi I. **Genes, povos e línguas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

CHALERSWORTH, Brian; CHALERSWORTH, Deborah. **Evolução.** Porto Alegre: LPM, 2012.

CHALMERS, A. F. **O Que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA.** Salvador: v.17., n.30., jul/dez., p.17-32, 2008.

_____. Entrevista: desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. In: REGO, Teresa C.; BRUNO, Lucia E. N. B. **Educação e Pesquisa.** v.36., n. Especial, p.146-161, 2010.

CHÂTELET, François. **A filosofia e a história.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, Vol.8, 1974.

_____. **Hegel.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

CHAVES, Eduardo O. C. **A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

CHOMSKY, Noam. **Para entender o poder**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Chomsky no Brasil. **Revista Delta**. São Paulo, v.13, n. Especial, p. 1-229.

CONDORCET, Jean-Antoine. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COFER, Charles N. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda, 1980.

COHEN, Louis; MANION, Louis. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 1990.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

COURTOIS, Stéphane et al. **O Livro negro do comunismo: crimes, terror e repressão**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CUNHA, Marcus V. **A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

CUPANI, Alberto. **A crítica do positivismo e o futuro da filosofia**. Florianópolis: UFSC, 1995.

CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos M. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões e tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

DAMASCENO, Luciano G. **A educação física na formação do colégio brasileiro de ciências do esporte**. Campinas, Papirus, 2013.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. **Educação física no ensino superior**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2005.

DARNTON, Robert. **Os dentes falsos de George Washington**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. São Paulo: Escala, 2009.

DE ROSE, Eduardo Henrique. Medicina do Esporte: passado, presente e futuro, buscando melhorar a qualidade de vida através da atividade física. **Revista Brasileira de Medicina Esportiva**. São Paulo, v.3, n.3, p.73-74, jul./set. 1997.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **Tratado das ciências pedagógicas 1**. São Paulo: Nacional, 1974.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEUTSCH, David. **A essência da realidade**. São Paulo: Makron Books, 2000.

DEUS, Jorge Dias de (org.). **A Crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

DIGGINS, John P. **Max Weber: a política e o espírito da tragédia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DORION, Louis-André. **Compreender Sócrates**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DRUCKER, Peter F. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade**. São Paulo: Nobel, 2001.

DUDLEY, Will. **Idealismo alemão**. Petrópolis: Vozes, 2013

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Loyola, 2017.

EAGLENTON, Terry. **Marx e a liberdade**. São Paulo: UNESP, 1999.

EVANS, Richard I. **Jean Piaget: o homem e suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: HARBRA, 1986.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor M. de. **Fundamentos pedagógicos educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FARINATTI, Paulo de T. V.; FERREIRA, Marcos S. **Sáude, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2006.

FENSTERSEIFER, Paulo E. Epistemologia e prática pedagógica: cenas de uma união instável. In: ALMEIDA, Felipe Q. De; GOMES, Ivan M. (Org). **Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento**. Vitória: EDUFES; Ijuí: Unijuí, 2014.

FERGUSON, Niall. **Civilização: ocidente x oriente**. São Paulo: Planeta, 2012.

FERRAIOL, Philippe F. **Prevalência do conhecimento da atual recomendação de atividade física para a saúde e os fatores associados entre adolescentes da rede pública de ensino de Londrina**. Paraná. Dissertação. Londrina: UEL, 2015.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FIGUEIREDO, Maria C. M.; COWEN, Robert. Modelos de curso de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN,

Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FONTES, Solon S. **Anísio Teixeira, um educador iluminista: premissas da modernidade no Brasil (1924-1970)**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2008.

FRANCALACCI, Vanessa L.; NAHAS, Markus V. Alterações no conhecimento, atitudes e hábitos de atividade física em universitários que cursaram educação física curricular na UFSC. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. São Paulo, v.16, n.3, out., 1994.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

FREITAG, Barbara. **A Teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FURET, François. **Marx e a revolução francesa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

_____. **O Passado de uma ilusão: ensaios sobre a ideia comunista no século XX**. São Paulo: Siciliano, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2001.

GARCIA, Maria M. A. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994.

GARCIA, Regina L. A escola como espaço de luta por hegemonia. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino, A. da (Org). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva**. São Paulo: EDUSP, 1985.

_____. **O verdadeiro, o belo e o bom**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é educação física? **Movimento**. v.1,n.1, set., 1994.

GELLNER, Ernest. **Razão e cultura**. Lisboa: Editorial Teorema, s.d.

_____. **Condições da liberdade**. Lisboa: Gradiva, 1995.

_____. **Linguagem e solidão**. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **Pós-modernismo, razão e religião**. Lisboa: Instituto Piaget, 2015.

GEORGE, Vilma. **As idéias de Darwin**. São Paulo: Cultrix, 1985.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GERTZ, René E. **Max Weber e Karl Marx**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GHIRALDELLI JR. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- _____. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Edições Loyola. 1998.
- _____. Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.
- GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. São Paulo: UNESP, 2001.
- GORMAN, Robert A. **A visão dual**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GRAIB, Carlos. Queda da Bastilha. São Paulo: **VEJA**, 23, dez., 1998.
- GRANVILLE, Maria A. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2007.
- GRAY, John. **AL-Qaeda e o que significa ser moderno**. São Paulo, Record, 2004.
- GREEN, Ken; HARDMAN, Ken. **Physical education: essential issues**. London: British Library Cataloguing, 2005.
- _____. **Physical education: essential issues**. Sage Publications Inc.: Los Angeles, 2008.
- GRIBBIN, John. **À procura da dupla hélice: a física quântica e a vida**. Lisboa: Presença, 1989.
- GUALANO, Bruno ; TINUCCI, Taís. Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.25, p.37-43, dez., 2011.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação física escolar com ênfase à educação para a saúde. In: TOJAL, João (org.). **Epistemologia da educação física**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010, p.143 - 157.
- _____. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. Londrina, v. 7, n. 14, p.16-23, 1993 (a).
- _____. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. Londrina, v.8, n. 15, p.3-11, 1993 (b)..
- _____. Sugestões de conteúdo programático para programas de Educação Física Escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. Londrina, v. 9, n. 16, p.3-14, 1994.
- _____. **Exercício físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto et al. Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina e Esporte**. Niterói, v. 7, n. 6, p.187-199, nov/dez. 2001.

GUEDES, Dartagnan P.; GUEDES, Joana E. P. Projeto “atividade física e saúde” **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. Londrina, v.7, n. 13, p.15-22, 1992.

GUTHRIE, W. K. C. **Os Filósofos gregos: de Tales a Aristóteles**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

GUYER, Paul (org.). **Kant**. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

HAACK, Susan. **Manifesto de uma moderada apaixonada: ensaios contra a moda irracionalista**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: edições Loyola, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da educação: a escola posta à prova**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HALLAL, Pedro C. Evolução da pesquisa epidemiológica em atividade física no Brasil: revisão sistemática. **Revista Saúde Pública**, v. 41, n. 3, p. 453-60, 2007.

HALLAL, Pedro C. Promoção da atividade física no Brasil: chegou a hora da escola. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. v.15, n.2, p.76-77, 2010.

HALLAL, Pedro Curi; KNUTH, Alan Goularte. Epidemiologia da atividade física e a aproximação necessária com as pesquisas qualitativas. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**. Florianópolis, v.33, n.1, p.181-192, jan./mar., 2011.

HARDMAN, Ken; MARSHALL, Joe. **Update on the State and Status of Physical Education Word-wide**. Disponível em: <<https://www.icsspe.org/.../Ken%20Hardman%20and%20Joe%20>>. Acesso em: 02/set/2014.

HARIRI, Yuval N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre, L&PM, 2015.

_____. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HAWLEY, Edward T.; FRANKS, B. Don. **Manual do instrutor de condicionamento físico para a saúde**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HAYEK, Friedrich v. **Os erros fatais do socialismo**. Barueri, 2006.

HELFERICH, Christoph. **História da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes.

HELMAN, Cecil G. **Cultura, saúde e doença**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HEMPEL, Carl G. **Filosofia da ciência natural**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

HENRY, John. **A revolução científica e a origem da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HEYWARD, Vivian H. **Avaliação física e prescrição de exercício: técnicas avançadas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HICKS, Stephen R. C. **Explicando o pós-modernismo: ceticismo e socialismo de Rousseau a Foucault**. São Paulo: Callis Ed., 2011.

HILSDORF, Maria L. S. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HINO, Adriano A. F.; REIS, Rodrigo S.; AÑEZ, Ciro R. R. Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de Educação Física. **Sociedade Brasileira de Atividade Física & Saúde**. v.12, n.3, p.22, 2007.

HIRST, P. H.; PETERS, R. S. **A lógica da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

HOBSBAWM, Eric. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HOLLIDAY, Robin. **A ciência do progresso humano**. São Paulo: EDUSP, 1983.

HOLTON, Gerald. **A Cultura científica e os seus inimigos: o legado de Einstein**. Lisboa: Gradiva, 1998.

HORKHEIMER, Adorno. **Dialética do esclarecimento: esclarecimentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

HOUSSAYE, Jean. et. al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUNGER, Dagmar; SOUZA NETO, Samuel de; DRIGO, Alexandre J. **A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba: CRV, 2011.

JABLONKA, Eva; LAMB, Marion. **Evolução em quatro dimensões: DNA, comportamento e a história da vida**. São Paulo: Companhia da Letras, 2010.

JACOB, François. **O jogo dos possíveis**. Lisboa: Gradiva, 1985.

JAY, Martins. **As Ideias de Adorno**. São Paulo: Cultrix, 1988.

JENKINS, C. David. **Construindo uma saúde melhor: um guia para a mudança de comportamento**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

- JONES, Gareth Stedman. **Karl Marx: grandeza e ilusão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- JUAN, Delval. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JUDT, Tony. **Pensando o século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- _____. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- KENNY, Anthony. **Filosofia no mundo moderno**. São Paulo: Loyola, 2009.
- KIMBALL, Roger. **Radicais nas universidades: como a política corrompeu o ensino superior nos Estados Unidos da América**. São Paulo: Peixoto Neto, 2009.
- KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- KUHN, Thomas S. **Lógica da descoberta ou psicologia da pesquisa**. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- _____. **A tensão essencial**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- _____. **Paradigmas da evolução científica**. In: BORRADORI, Giovanna. **A filosofia americana**. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- KUNZ, Elenor. **Educação física escolar e o esporte na vida e obra de um pesquisador**. In: ALMEIDA, Felipe Q. de; GOMES, Ivan M. (Org.) **Valter Bracht e a educação física: um pensamento em movimento**. Vitória: EDUFES; Ijuí: Unijuí, 2014.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- LAUDAN, Larry. **O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria do crescimento científico**. São Paulo: UNESP, 2011.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed Editográfica, 1999.
- LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- LIEBERMAN, Daniel E. **A história do corpo humano: evolução, saúde e doença**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- LINN, Goldberg; ELLIOTT, Diane L. **O poder de cura dos exercícios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

- LIONS, John. **As ideias de Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- LIPMAN, Matthew. **O Pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. **História, educação e transformação**. Campinas, Autores Associados, 2011.
- LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados, Histedbr, 2005.
- LOPES, Alice C.; Macedo, Alice. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LORENZ, Konrad. **Os oito pecados mortais do homem**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LOSEE, John. **Introdução histórica à filosofia da ciência**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1979.
- LOTTENBERG, Claudio Luiz. Prefácio. In: CARVALHO, José A. M. & MAREGA, Marcio. **Manual de atividades físicas para prevenção de doenças**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, Vera M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LUMSDEN, Charles; WILSON, Edward. **O fogo de prometeu**. Lisboa: Gradiva, 1987.
- LURIA, Salvador. **Vida, experiência inacabada**. São Paulo: EDUSP, 1979.
- LYONS, Albert; PETRUCCELLI, Joseph. **História da medicina**. São Paulo, Manole, 1997.
- MACKENZIE, Iain. **Política: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MAGEE, Bryan. **As idéias de Popper**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____. **Confissões de um filósofo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MALINA, Robert M.; BOUCHARD, Claude; BAR-OR, Oded. **Crescimento, maturação e atividade física**. São Paulo: Phorte, 2009.
- MANKIW, N. Gregory. **Introdução à economia: princípios de micro e macroeconomia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.
- MANOEL; CARVALHO, Pós-Graduação na Educação Física Brasileira: A atração (fatal) para abiodinâmica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 02, p. 389-405, mai./ago. 2011.
- MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- MAREGA, Marcio; CARVALHO, José A. M. Recomendações. In: MAREGA, Marcio; MALUF, José A. **Manual de atividades físicas para prevenção de doenças**. Rio de Janeiro:

Elsevier; São Paulo: Hospital Albert Einstein, 2012.

MARINHO, Inezil P. **Introdução ao estudo da filosofia da educação física e dos desportos**. Brasília: Horizonte, 1984.

MARIZ DE OLIVEIRA, José Guilmar. Textos das contribuições dos participantes dos colóquios da educação física à cinesiologia humana. In: TOJAL, João (Org). **Epistemologia da educação física**. Lisboa: Intituto Piaget, 2010, p.119-141.

MARLENE Cesário. Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. **Tese**. São Carlos: UFSC, 2008.

MARQUES, Juracy C. **Psicologia educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre: Globo, 1980.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYR, Ernest. **Desenvolvimento do pensamento biológico**. Brasília: UNB, 1998.

_____. **Biologia, ciência única: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Isto é biologia: a ciência do mundo vivo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **O que é a evolução**. São Paulo: Rocco, 2009.

MDELLAAR, Luuk van. **Politicídio: o assassinato da política na filosofia francesa**. São Paulo: É Realizações, 2015.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 2010.

MEDINA, José. **Linguagem: conceitos-chave em filosofia**. São Paulo: Artmed, 2007.

MERQUIOR, José G. **O marxismo ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1987.

_____. **O Liberalismo: antigo e moderno**. São Paulo: É Realizações, 2014.

MERTON, Robert K. **Ensaio de sociologia da ciência**. São Paulo: Editora 34, 2013.

MIALARET, Gaston. **As ciências da educação**. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

_____. **Ciências da Educação**. São Paulo: Martins Fontes. 2013.

MILLENSON, J. R. **Princípios de análise do comportamento**. Brasília: Editora de Brasília, 1975.

MISES, Ludwig Von. **Marxismo desmascarado**. Campinas: VIDE Editorial, 2015.

MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

MONTEIRO, A. Reis. **História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORGENBESSER, Sidney (Org.). **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORRISON, Donald R. (org.). **Sócrates**. São Paulo: Ideias & Letras, 2016.

NAHAS, Markus V. Revisão de métodos para determinação dos níveis de atividade física habitual em diversos grupos populacionais. **Revista Brasileira de Atividade Física**. v.1, n.4, p.27-37, 1996.

_____. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.

NAHAS, Markus V. BARROS, V. G.; OLIVEIRA, Elusa S. de. Promoção da saúde na adolescência: o papel da educação física. **Revista Brasileira de Atividade Física**. Londrina, v.10, n.1, 2005.

NAHAS, Markus Vinicius ; CORBIN, Charles B. Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 8, n. 2, p.47-58, 1992.

NAHAS, Markus Vinicius ; GARCIA, Leandro Martin Totaro. Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 24, n. 1, p.135-148, jan./mar. 2010.

NAHAS, Markus V., LUCHTEMBERG DE BEM, Maria F. Perspectivas e tendências da relação teoria e prática na educação física. **Motriz**: v. 3, n.2, dez/1997.

NEGRÃO, Ronaldo F. **Origem temporal da expressão educação física e sua trajetória histórica**. São Paulo: Plêiade, 2008.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. **Monstros ou heróis?: os currículos que formam professores de educação física**. São Paulo: Phorte, 2016.

NIEMAN, David C. **Exercício e saúde: como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento**. Barueri: Manole, 1999.

NOT, Louis. **Ensinando e aprender**. São Paulo: Summus, 1993.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ODUM, Eugene P.; BARRET, Gary. **Fundamentos de ecologia**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVA, Alberto. **Conhecimento e liberdade: individualismo x coletivismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

OLIVA, Alberto. Da atitude crítica a sociedade aberta. In: PEREIRA, Julio Cesar R. (org.). **Popper: as aventuras da racionalidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

OLIVEIRA, Vitor M. de. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. **Consenso em conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

OTTA, Emma; Yamamoto, Maria E. (org) **Fundamento de psicologia: psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Ganabara Koogan, 2009.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (orgs.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.

PALMA, Angela P. T. V.; Oliveira, Amauri A. B.; PALMA, José A. V. **Educação física e a organização curricular**. Londrina: Eduel, 2010.

PARRA, Nélio. **Caminhos do ensino**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PELICIONI, Maria C. F.; MIALHE, Fábio L. **Educação e promoção da saúde: teoria e prática**. São Paulo: Santos, 2015.

PELICIONI, Maria C. F.; PELICIONI, Andréa . Educação e promoção da saúde: uma retrospectiva histórica. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 320-328, jul/set, 2007.

PEREIRA, Emílio D.; ZEICHNER, Kenneth M. (Org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação dos professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. **Comportamento: motriz da evolução**. Porto: Rés, 1977.

_____. Entrevista. In: EVANS, Richard I. **Construtores da psicologia**. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Sobre pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINKER, Steven. **Tábula rasa**. Companhia da Letras: Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

_____. **Enlightenment now:** The case for reason, science, humanism, and progress. New York: Viking, 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2014.

PITANGA, Francisco J. G. **Epidemiologia da atividade física, do exercício e da saúde.** São Paulo: Phorte, 2010.

POPPER, Karl R. **Conhecimento objetivo.** Itatiaia: Belo Horizonte, São Paulo: EDUSP 1975.

_____. A racionalidade das revoluções científicas. In: HARRÉ, Rom. **Problemas da revolução científica:** incentivos e obstáculos ao progresso científico. São Paulo: Edusp, 1976.

_____. **A lógica das ciências sociais.** Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1978.

_____. A ciência normal e seus perigos. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento.** São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **A sociedade aberta e seus inimigos.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1987, v.1.

_____. **Em busca de um mundo melhor.** Lisboa: Fragmentos, 1989.

_____. **Autobiografia intelectual.** São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. **O eu e seu cérebro.** Campinas: Papirus, 1991.

_____. **O racionalismo crítico na política.** Brasília: UNB, 1994.

_____. **O Mundo de Parmênides:** ensaios sobre o iluminismo pré-socrático. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

POSNER, Michael I. **Cognição.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

POZENA, Regina ; CUNHA, Nancy Ferreira da Silva. Projeto “Construindo um Futuro Saudável através da prática de atividade física diária”. **Saúde e sociedade.** São Paulo, v.18, n. 1, p.52-56, 2009.

POZO, Juan Ignacio (org.). **A Solução de problemas:** aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRIBRAM, Karl H.; LORENZ, Konrad. **Biología del aprendizaje.** Buenos Aires: Editorial, 1976.

RABELLO, Lucíola Santos. **Promoção da saúde:** a construção social de um conceito em perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

RAPHAEL, Frederic. **Popper: o historicismo e sua miséria**. São Paulo: Unesp, 2000.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990.

_____. **História da filosofia: Do Romantismo até os nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991.

RENAUT, Alain. **O Indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

REPPOLD FILHO, Alberto R. Campo de estudo do movimento humano: a Educação Física em busca da identidade acadêmica. In: TOJAL, João (Org.). **Epistemologia da educação física**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

ROBERTS, J. M. **O livro de ouro da história**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

ROCHA JUNIOR, Coriolano P. da. A Organização do Campo da Educação Física: considerações sobre o debate. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 69-78, jul./dez. 2005.

RÖD, Wolfgang. **Caminho da filosofia**. Brasília; UNB, 2008, v.2.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da educação física. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**. Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010.

ROGER Scruton. **Kant**. Porto Alegre, LPM, 2011.

ROMANO, Roberto. **Corpo e cristal: Marx romântico**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROSÁRIO, Luís F. Rocha; DARIDO, Suraya C. A sistematização dos conteúdos de educação física na escola: a perspectivas dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set/dez. 2005.

_____. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n.4. out/dez.2012.

ROSENFELD, Denis (Org.). **Política e liberdade em Hegel**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.

_____. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ROSSI, Paolo. **Esperanças**. São Paulo: UNESP, 2013.

RUCH, Fred (org.). **Teoria crítica**. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

RUDNER, Richard S. **Filosofia da ciencia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

_____. **História da filosofia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 3, 2015.

_____. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. São Paulo: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, Selma G; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

SAFRANKI, Rudiger. **Romantismo: uma questão alemã**. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

SAGAN, Carl. **Os dragões do éden**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

_____. **Cosmos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela na escuridão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAHLINS, Marshall D. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2003.

SAINT-PIERRE, Héctor L. **Max Weber: entre a paixão e a razão**. Campinas: Unicamp, 2004.

SAMPAIO, Helena. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.) **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2014.

SANTOS FILHO, José C.; GAMBOA, Silvio S. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Apresentação. In: GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLUCHTER, Wolfgang. **Paradoxos da modernidade: cultura e conduta na teoria de Max Weber**. São Paulo: UNESP, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a**

aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed., 2000.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Aforismo para a sabedoria na vida**. São Paulo: Melhoramento, 1956.

SCHULTZ, Duane. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon. **O contexto da avaliação institucional e político da avaliação**. In: URHAM, Eunice; SCHWARTZMAN, Simon. São Paulo: EDUSP, 1992.

_____. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (org). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. SCHWARTZMAN, Simon (Org). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2014.

SCLIAR, Moacyr. **Do mágico ao social: trajetória da saúde pública**. São Paulo: Senac, 2005.

SCOTT, John. **Sociologia: conceitos chaves**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SCRUTON, Roger. **Uma breve história da filosofia moderna**. De Descartes a Wittgenstein. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

_____. Baderneiros e mimados. **Veja**, São Paulo: abr., 21/set., p.17-21, 2011.

_____. **Pensadores da nova esquerda**. São Paulo: É Realizações, 2011.

_____. **Tolos, fraudes e militantes: pensadores da nova esquerda**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SEARLE, John R. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Consciência e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Mente, cérebro e ciência**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Memórias do presente: 100 entrevistas do “Mais”: 1992-2002**. São Paulo: Publifolha, 2003. v.2.

_____. Racionalidade e realismo. Tradução: Desidério Murcho. Rationality and Realism, What is at Stake?” reprinted by permission of Dædalus, **Journal of the American Academy of Arts and Sciences, from the issue entitled, The American Research University**, Fall 1993, v.122, n. 4.

_____. **La construcción de la realidad social**. Barcelona: Paidós Básica, 1997.

- SEN, Amartya. **Desenvolvimento com liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SERGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SERVICE, Robert. **Camaradas: uma história do comunismo mundial**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2015.
- SHARKEY, Brian. **Aptidão física**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- SILVA MACHADO, Thiago da; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Alex Honneth. **Movimento**: Porto Alegre, v.22, n.3, p. 849-860, jul/ set., 2016.
- SINGER, Peter. **Hegel**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. **Marx**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- SINNERBRINK, Robert. **Hegelianismo**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SKIDMORE, Thomas E. **Uma história do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- SKINNER, Burrhus F. **Questões da análise do comportamento**. Campinas: Papyrus, 1991.
- SOROS, George. **A crise do capitalismo**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- STANFORD, Craig B. **Como nos tornamos humanos: um estudo da evolução da espécie humana**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- STEVEN, Mithen. **A pré-história da mente**. São Paulo: UNESP. 2002.
- STIELTJES, Claudio. **Jürgen Habermas: a desconstrução de uma teoria**. Jabaquara: Germinal, 2001.
- STIGGER, Marco P. (Org). **Educação física + humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- STRATHERN, Paul. **Uma breve história da economia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.
- TADIÉ, Alexis. **Locke**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**: V.3, n.2, dez. p.9-49.
- TANI, Go. **Leituras em educação física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte, 2011.

- TAYLOR, Charles. **Hegel: sistema, método e estrutura**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- TEIXEIRA, Anísio S. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Nacional, 1977.
- TEIXEIRA, João de F. **Mente e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- THOM, René. **Parábolas e catástrofes**. Lisboa: Dom Quixote, 1985.
- THOUARD, Denis. **Kant**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. **O Espírito das luzes**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2008.
- TOFLER, Alvin. **A Terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- TOLEDO, Roberto P. de. **O presidente segundo o sociólogo: entrevista de Fernando Henrique Cardoso a Roberto Pompeu de Toledo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p.777-796, 2009.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, s.d.
- UEL. Disponível em:
<http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=20494>. Acesso em 6 abr. 2017.
- UNESCO. **A educação no mundo**. São Paulo: Saraiva, 1982, v.1.
- URDANÓZ, Teófilo. **Historia de la filosofia**. Madrid: La Editorial Católica, 1975.
- VAGO, Tarcício M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**. n.5, Ano 3, 1996/2.
- VAZ, Alexandre F. Valter Bracht: Admiração, Amizade e Crítica. In:ALMEIDA, Felipe Q. De; Gomes, Ivan M. **Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento** (Org). Vitória: EDUFES; Ijuí: Unijuí, 2014.
- VEIGA, Ilma A. V.; Amaral, Ana L. (org). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.
- _____. **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2009.
- VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S.; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.
- VELOSO, João Paulo dos R.; ALBUQUERQUE, Roberto C. de (Org). **Um modelo para a**

educação do século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VIRGÍLIO, Stephen J. **Educando as crianças para a aptidão física: uma abordagem multidisciplinar.** Baruiiri: Manole, 2015.

VOGT, Carlos. **Cultura científica: desafios.** São Paulo: EDUSP, 2006.

VOTRE, Sebastião J. et. al. **Mediação entre ciências sociais e a educação física: a contibuição do pensamento de Hugo Lovisolo: uma homenagem acadêmica.** Rio de Janeiro: Manuad X, 2009.

WADDINGON, Conrad H. **Instrumental para o pensamento.** São Paulo: EDUSP, 1979.

WATKINS, John N. Contra a “Ciência Normal”. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento.** São Paulo: Cultrix, 1979.

WEISSMANN, Hilda. **Didática das ciências naturais.** Porto Alegre: Artmed, 1988.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

WILSON, Edward O. **A unidade do conhecimento: consiliência.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **A conquista social da terra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WUKETITS, Franz M. **Evolutionary epistemology and its implications for humankind.** Albany, 1990.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERLDINI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ZIMAN, John M. **A força do conhecimento.** São Paulo: EDUSP, 1981.