

EDUCAÇÃO
FÍSICA

TEMAS
PEDAGÓGICOS

Coleção Corpus

Coordenação: Silvino Santin

1. *Educação Física – outros caminhos*
Silvino Santin, 2ª ed. 1993
2. *Educação Física – temas pedagógicos*
Silvino Santin, 2ª ed. 2001
3. *Educação Física – da alegria do lúdico
à opressão do rendimento*
Silvino Santin, 2ª ed. 1996
4. *O Corpo Semiotizado*
Adair C. Peruzzolo e outros, 1994
5. *Filosofia da Educação Física*
Maria da Graça Lisboa, 1994
6. *Psicomotricidade – teoria prática*
Agnès Mechèle Maria Delobel Lorenzon, 1995
7. *Educação Física, Ética, Estética, Saúde*
Silvino Santin, 1995
8. *Educação Física: educar e profissionalizar*
Silvino Santin, 1999
9. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*
Silvino Santin
10. *Educação Física – homem, corpo e sociedade*
Silvino Santin
11. *Corporeidade no cenário da clínica ortopédica*
Liliana Maria Labronici, 1999
12. *A relação professor/criança em atividades lúdicas –
a formação pessoal dos professores*
Attos Prinz Falkenbach, 1999
13. *O Eu Corporal em Terapia Morfoanalítica*
Neide Diefenbach, 1999
14. *O ensino da natação para pessoas portadoras de deficiência*
Jayme Werner dos Reis

SILVINO SANTIN

EDUCAÇÃO
FÍSICA

TEMAS
PEDAGÓGICOS

2ª edição
ampliada



Porto Alegre
2001

© de Silvino Santin
1ª edição: 1992

Esta edição é propriedade do Autor.

Capa:
Antônio Suliani
(a partir de imagens acessadas na Internet)

Editoração e composição:
Suliani Editografia Ltda.
Rua Veríssimo Rosa, 311
90610-280 – Porto Alegre, RS
E-mail: suliani@via-rs.net
Fone/fax: (51) 3336 1166

EDIÇÕES EST
Rua Veríssimo Rosa, 311
90610-280 – Porto Alegre, RS
Fone/fax: (51) 3336 1166
E-mail: rovest@via-rs.net
www.via-rs.com.br/esteditora

Escola Superior de Educação Física / ESEF/UFRGS
Rua Felizardo, 611
90690-200 - Porto Alegre, RS

“Rever em limite algumas idéias recebidas
e as ideologias correntes;
exercer uma crítica radical, sem dogmas
nem interditos, relativamente
à realidade e aos pensamentos dominantes
ou pretensamente revolucionários; pôr em causa
todos os aspectos do mundo contemporâneo –
sociais, políticos, humanos, literários e artísticos,
científicos e filosóficos –, para que surjam
os seus problemas e a sua crise.”

(Edgard Morin)

*A todos aqueles que fazem
da educação física
a grande tarefa de reencontro
com a humanidade corporal do homem.*

Sumário



Apresentação da 2ª edição	9
Introdução	11
1 Conversas com disciplinadores de inteligências e com domesticadores de corpos	13
2 Retóricas e aporias em educação física	23
Área epistemológica	24
Área ideológica	27
Área pedagógica	30
3 Em busca de um currículo para educação física	35
O porquê desta reflexão	35
Obstáculos à reforma curricular	37
Caminhos de soluções	41
Inventar a educação física	42
Repensar a corporeidade	43
A ecologia	44
Educação permanente	45
4 A formação profissional em educação física: novos desafios	47
Três discursos da educação física	48
O discurso libertário	48
O discurso cientificizante	49
O discurso profissionalizante	50
A cientificidade	51
A profissionalização	55
Os desafios de uma formação profissional	57
Os novos desafios da educação física	58
Uma revisão	58

Os conteúdos cognitivos	59
Uma nova cosmovisão	60
Uma nova antropologia	61
5 Outros obstáculos no caminho da identidade	65
Desejo de identidade	65
Identidade de um curso	67
E a educação física?	69
Reflexões complementares	70
Áreas de demandas sociais	71
Cultura corporal	72
O esporte	73
Lazer	73
Aperfeiçoamento estético	74
O trabalho	75
O fisicultor	75
Docente educador	75
Esteticista	76
Treinador	76
6 Escola democrática e educação física	79
Em busca do sentido de democracia	79
A escola democrática	85
Algumas contradições	87
A criação da escola democrática	91
A situação da educação física	95
A educação física como disciplina	95
A intencionalidade das pessoas e a educação física	98
7 Alfabetização e cidadania	101
Situações	101
Intenções	102
Formulação do tema	103
Os perigos da mesmice	104
A fala dos termos	105
Raízes antropológicas e sociais da alfabetização	107
Tradição ensinante	108
A outra alfabetização, ou a visão de Paulo Freire	109
Os novos espaços da alfabetização	111
Um processo fazendo-se	111
O diálogo	112
O pensar crítico	112
A conscientização	113
A cidadania	114

Apresentação da segunda edição



Há algum tempo já estava esgotada a primeira edição do livro *Educação Física – temas pedagógicos*, entretanto não era minha intenção reeditá-lo. A razão principal de minha decisão foi o forte movimento profissionalizante que entrou na educação física. A questão pedagógica parecia condenada a um plano secundário. Parecia-me que as tendências estavam substituindo o tema da cientificidade pelo tema da profissionalização. O sonho de ser ciência, diante das múltiplas dificuldades de preencher todos os requisitos exigidos para ser reconhecida como ciência, sofria sérias decepções. Com o surgimento de um promissor mercado de trabalho, as lutas pela profissionalização aumentaram sua intensidade até conseguir o justo reconhecimento. Diante desta conquista, as aparências mostram, os maiores interesses voltaram-se para a regulamentação da profissão. Com isso as preocupações pedagógicas ficaram relegadas a um plano secundário, pelo menos foi assim que eu interpretei a situação atual. Por minha surpresa, ultimamente vinha recebendo informações e pedidos do livro. Mais recentemente a universidade de Uberlândia colocou o livro na bibliografia básica para concurso público. Foi o último estímulo que faltava para levar-me a reeditar e ampliar o meu trabalho.

Quero confessar que sempre acreditei que a educação física é, em primeiro lugar, uma ação pedagógica. Digo mais, é a única educação indispensável para se viver bem. Geralmente, como as funções vitais são autônomas, julgamos que é só deixar que aconteçam. Infelizmente não é assim, elas necessitam de muito cuidado e atenção para que possam manter em perfeitas condições de atuação. Viver bem pressupõe um respeito profundo ao corpo e às funções vitais, o que exige uma educação profunda da sensibilidade. É comum observar as mais variadas agressões ao corpo provocadas por exageros na alimentação, na bebida, nas atitudes posturais, etc. Pior, em muitos casos, especialmente nos esportes de alto rendimento, a

educação física acaba promovendo não a educação do corpo, mas uma verdadeira deseducação.

Portanto, com a reedição de *Educação Física – Temas Pedagógicos*, espero fortalecer a luta em favor do caráter pedagógico da educação física e oferecer subsídios aos educadores do homem como um ser corporal.

S. SANTIN

Santa Maria, RS, 26 de setembro de 2001.

Introdução



Aqui está o resultado de uma preocupação angustiante, companheira desafiante e impertinente, que me acompanhou durante vários anos de minha vida acadêmica, dedicados ao reencontro com a educação física. Por isto, quero oferecer este pequeno conjunto de reflexões filosóficas a todos aqueles que sonham com a educação física como o processo de construção da humanidade corporal do homem. A humanidade corporal tem como prioridade máxima garantir ao ser humano a plenitude da vida. Não se trata de privilegiar o desenvolvimento intelectual ou psíquico das pessoas em detrimento do desenvolvimento biológico e orgânico. O homem precisa ser um todo, uma unidade sistêmica, onde tudo acontece e se manifesta de maneira indissolúvel. O ponto de partida do ser humano é a corporeidade. Dela se originam e dela emanam todas as propriedades constitutivas do modo de ser do homem: e condição necessária de sua presença e de suas manifestações no mundo.

O presente trabalho, composto de cinco abordagens sobre temas pedagógicos que envolvem a educação física, não foi inspirado por alguma teoria científica com o propósito de definir procedimentos pedagógicos e didáticos a serem aplicados em sala de aula. Trata-se de uma reflexão filosófica, desenvolvida como uma descrição de situações vivenciadas durante minhas atividades acadêmicas na área da educação física. Assim, mais do que definir soluções para a prática pedagógica da educação física, esta minha reflexão conduziu-me a uma descoberta muito gratificante: a educação física é a primeira e indispensável condição da construção do ser humano. Portanto, ela ultrapassa infinitamente os exercícios físicos, os treinamentos, as disciplinas e os rendimentos impostos a um corpo, reduzido a uma parte, até certo ponto, descartável do homem pela tradição antropológica.

Diante desta descoberta consegui refazer minha compreensão negativa de educação física construída desde o tempo de escola primária, fortalecida

pela observação da maneira como ela era desenvolvida nas escolas pelos professores e, posteriormente, pela estranha presença obrigatória no terceiro grau. Hoje, além de conseguir apagar esta triste lembrança, luto por uma educação obrigatória, aliás a única obrigatória e indispensável, não por força legal, mas por imposição das necessidades do ser vivo. A educação física tornou-se, no meu entender, a sabedoria de viver. Esta sabedoria, infelizmente, não se encontra em manuais teóricos, mas na prática cotidiana de viver. Ela vai sendo construída vivendo.

Foi por estas razões que a minha reflexão não se inspirou em teorias científicas, mas emergiu espontaneamente das preocupações do cotidiano. A reflexão filosófica, no meu entender, precisa alimentar-se dos fatos, das circunstâncias e das aleatoriedades do cotidiano. Por isto, não construí um discurso seguindo as normas da metodologia científica; simplesmente tentei acompanhar os passos de um corpo vivo, anterior aos arquétipos da razão ou das tradições antropológicas. Tentei, nas manifestações cotidianas do viver, encontrar as raízes da educação física. Conclusão: uma educação física autêntica e liberta de suas subserviências históricas e culturais só pode encontrar sua verdadeira essencialidade nas manifestações da vida e não nas técnicas de treinamento; estas podem ser subsídios importantes, e até indispensáveis, nunca sua fundamentação primeira.

A educação física tradicional encarregou-se de construir um corpo imposto por modelos antropológicos das mais diferentes culturas, nunca a partir dele mesmo, por isso, acredito que a tarefa da educação física do futuro será assumir a tarefa de construir o corpo vivo obedecendo às normas da vida.

SILVINO SANTIN

Santa Maria, 15 de outubro de 1992.

1

Conversas com disciplinadores de inteligências e com domesticadores de corpos



A alfabetização é um fenômeno que se torna cada vez mais um tema polivalente. Saber o que significa alfabetizar, ainda que a maioria das pessoas pensem que sabem, continua um desafio para quem procurar entender todos seus segredos e seus encantos. A alfabetização se apresenta ao estudioso como um processo, uma ação, um fato que reserva constantemente surpresas de profundo mistério e rara beleza no crescimento do ser humano; mas, ao mesmo tempo, um fator, um instrumento, ou uma técnica de terrível manipulação e desrespeito da pessoa humana.

Muitos conhecem vasta literatura que trata da alfabetização. Sua dimensão cultural, seu significado sociopolítico, sua importância psicológica, sua necessidade econômica, seu valor emancipatório e sua força libertária são valores apontados como ingredientes indispensáveis para uma correta alfabetização. Numa palavra, alfabetizar-se significa iniciar a caminhada de humanização. Ser analfabeto, na sociedade da ciência e da técnica, significa não ser gente, não ter direito à cidadania plena. Alfabetizar-se é a grande tarefa prioritária que os Estados Modernos se impuseram. Além disso, alfabetizar-se parece ser a primeira grande obrigação de todo indivíduo. Desde os primeiros anos de vida tudo parece convergir para o ingresso na escola, o lugar privilegiado da alfabetização. Quanto mais precoce for o domínio da leitura e da escrita, mais objeto de admiração se tornará a criança.

Diante de tal prioridade da alfabetização, ficamos perplexos, pois ainda não se pensou suficientemente o que significa alfabetizar. O problema da alfabetização obrigatória não está propriamente vinculado às culturas possuidoras de escrita, mas a um estágio de desenvolvimento da sociedade. A escrita foi um passo decisivo no processo de desenvolvimento cultural de

um povo, mas a exigência da alfabetização parece não ter surgido pela necessidade de se ter acesso à cultura, e sim como necessidade para entrar no mercado de trabalho, isto é, para constituir-se em trabalhador eficiente no sistema de produção econômica. É por isto que a atividade alfabetizadora continua sendo uma tarefa questionada e indefinida. Alfabetizar pode ser a certidão de um segundo nascimento, o nascimento para a plenitude da cidadania.

A palavra alfabetizar parece apontar para o domínio do alfabeto, seja para escrever, seja para ler. Falar a língua ou, em outras palavras, ter o domínio oral da língua, não é suficiente. É preciso ter o domínio da escrita e da leitura da língua, só então, somos considerados alfabetizados. Ainda que alfabetização pareça indicar um simples domínio da grafia e da leitura, ela obrigatoriamente nos leva para uma outra instância. Alfabetizar não significa apenas uma atividade referente à língua mas, especialmente, diz respeito a toda ordem social, política, econômica e cultural à qual pertencemos. Alfabetizar-se seria o processo de inserção no convívio de uma sociedade e na participação plena de uma cultura. Alfabetização e cidadania tornam-se, praticamente, sinônimos.

Falta, ainda, perguntar se este ingresso significa uma participação em todas as instâncias da vida de uma sociedade, inclusive as instâncias do poder decisório. Será que a alfabetização não está significando, o que poderia ser deduzido de toda parafernália que envolve as atividades alfabetizadoras, um processo de disciplinação para submeter as pessoas aos esquemas do sistema produtivo vigente? Alfabetizar não seria apenas conduzir o indivíduo ao domínio de uma língua, mas impor-lhe um modo de pensar e de agir. A alfabetização se desenvolveria como uma ação dirigida à mente, através dos conteúdos cognitivos, e dirigida ao físico, através das atividades de recreação e iniciação esportiva. A alfabetização acabaria sendo uma educação intelectual e física. Duas atividades que são executadas separadamente e, às vezes, em oposição, resultantes da oposição entre corpo e mente.

A presente reflexão pretende seguir o rastro desta oposição entre corpo e mente, refletida na diferenciação entre educação física e educação intelectual, para apreender as dimensões mais ocultas e profundas das atividades de alfabetizar.

Na busca de compreender as práticas alfabetizadoras, talvez, poderíamos antecipar uma denúncia, ainda que revele um apriorismo suspeito, de que o alfabetizador não passa de um disciplinador de inteligências impondo-lhes quadros mentais, e sendo coadjuvado pelas atividades da educação física, que não passariam de um processo de domesticação corporal.

Os disciplinadores da inteligência andam fardados com uma sólida e inquebrantável armadura, conhecida nos manuais de alfabetização como metodologia de ensino/aprendizagem. Tal metodologia, ou armadura, serve para moldar a inteligência dentro de determinados modelos de pensar, exigidos e impostos pela ordem sociocultural. A nossa ordem sociocultural está, desde os gregos, definida pelos modelos do pensamento lógico-racional e concretizada na sociedade científica e tecnológica. Tal procedimento alfabetizador garante controlar e limitar a ação criativa da inteligência, estabelecendo um mundo enclausurado pelos muros da racionalidade, impedindo a ruptura das linhas do horizonte do universo lógico-matemático. A inteligência passa a ser desenvolvida dentro da dinâmica da racionalidade, cujos parâmetros são definidos pelo pensamento lógico-matemático. Dentro deste espaço matematizado e logicizado a inteligência pode circular. Fica proibida, porém, de ir além ou quebrar as regras deste jogo interno. A metodologia alfabetizadora bitola o nosso olhar, obrigando-o a ver apenas o que é quantificado e mesurável; ensurdece o nosso ouvido, limitando-o a escutar e entender apenas raciocínios lógicos; emudece a nossa voz, obrigando-a a se expressar por definições e conceitos abstratos ou fórmulas matemáticas. Émile Durkheim, o pai da sociologia francesa, recusava-se a admitir que os seres humanos pudessem “viver de uma maneira crônica na confusão e na contradição. Um homem que não pensasse através de conceitos não seria um homem”. Enfim, a igualdade mental dos homens, cujo princípio nobre está na origem do raciocínio, não pode encontrar seu fundamento senão no uso universal do pensamento conceitual que, por um estranho retorno às coisas, torna-se o modelo em nome do qual recusa-se o direito de existir a qualquer outro tipo de lógica (*Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1952, p. 626-627).

A ação construtiva deste tipo de alfabetização circula em via de mão única. As suas atividades alfabetizadoras elevam o grau de visão numa direção única, aguçam a audição de uma nota apenas, amplificam a voz para pronunciar sempre um discurso universalizado. Todas as inteligências falam a mesma língua e pensam o mesmo pensamento. Dentro desta ótica pode-se lembrar Michel Foucault, quando denuncia os diferentes procedimentos de exclusão dos discursos. Existe o discurso oficial, verdadeiro e legitimado – competente, como diz Marilena Chauí – que circula livremente; por outro lado ficam excluídos ou interditados todos os discursos da loucura, das disciplinas não-científicas e dos tabus gerados pelos objetos da sexualidade, da política ou pelos rituais das circunstâncias e do direito privilegiado do sujeito falante. Tudo em nome da tarefa de conjurar os poderes e os perigos da irracionalidade e de dominar o acontecimento aleatório (*L'ordre du discours*, p. 10-11). O controle sobre o pensar e o falar, ainda

que em nome da verdade e do rigor científicos, constitui-se numa maneira velada de interferir na liberdade de pensamento e de vida. É preciso habituar as pessoas à monotonia da unidimensionalidade imposta pelos princípios do rigor científico e pelas normas da funcionalidade do sistema produtivo da sociedade industrial. O que importa não é o ser humano, mas a função que ele vai desempenhar. A pessoa pensante desaparece; o que permanece é a função. Por isso, é fundamental preparar novos funcionários que, falsa e cinicamente, são chamados de cidadãos qualificados.

A função nos leva a pensar a alfabetização como um processo de profissionalização, ideal consagrado pela nossa cultura científicizada e tecnologicizada. O profissional é o especialista que desempenha com maior eficiência a função. A alfabetização é o patamar mínimo exigido, segundo os valores culturais atuais, para que alguém possa tomar-se um profissional obediente às regras do jogo produtivo.

O método nos compromete irremediavelmente com um tipo de conhecimento. Só há um e exclusivo caminho para criar o saber válido e verdadeiro, o das ciências experimentais; talvez, mais do que isto, o conhecimento que me submete docilmente à ordem do sistema de valores vigentes. Poderíamos tomar alguns exemplos. A criança, antes de chegar à escola para ser alfabetizada, sabe falar uma língua. Com o uso desta língua mantém diálogos e se comunica perfeitamente no contexto de seu mundo familiar e social. Quando vai à escola é tratada como se nada soubesse sobre a língua. Em parte, o alfabetizador tem razão: ela nada sabe ou pouco entende de regras sintáticas e gramaticais. Seu falar segue a gramática do falar cotidiano. Mas ela precisa aprender a fala e a escrita da língua oficial, porque somente esta a torna capaz de entender os conhecimentos científicos e a habilita a expressar-se e comunicar-se oficialmente. Os métodos alfabetizantes nos condicionam a uma determinada ordem de falar, de pensar, de aprender e de saber. Esta univocidade de falar, de pensar, de aprender e de saber fundamenta e garante que há uma só ordem social, como sendo a única digna do ser humano civilizado. Pela mesma maneira como somos levados a nos submeter, muitas vezes com nosso total beneplácito, às instâncias do saber científico e do poder tecnológico, as únicas capazes de fundamentar as decisões justas e adequadas, assim somos condicionados a aceitar a ordem que corresponde a este tipo de saber e de ação. O nosso pensamento, o nosso saber, as nossas participações, as nossas decisões precisam enquadrar-se nos modelos metodológicos oficializados e reconhecidos pelos resultados práticos e funcionais. Só posso adquirir ou criar um conhecimento comprometido com a sociedade dos homens cientistas e com a verdade das ciências. Nada pode ser maculado pelas aleatoriedades da subjetividade. A fidelidade não diz respeito à verdade do homem, eviden-

temente do homem temporal, mas à universalidade de uma razão universal que transcende o próprio homem. A verdade é supostamente universal e única. Uma verdade de difícil acesso para a maioria dos mortais. Uma verdade reservada aos iniciados e aos iluminados. É em nome deste paraíso de verdades universais e eternas que os alfabetizadores, quais missionários das certezas e dos benefícios do saber e do poder, aliciam as jovens inteligências emergentes para se submeterem aos tratamentos das aplicações quimioterápicas dentro dos sofisticados laboratórios das metodologias de ensino/aprendizagem, todas elas rigorosamente alicerçadas em teorias psicológicas, comprovadas pelas mais severas exigências da cientificidade. O que importa é que tais procedimentos metodológicos garantem conhecer, precisamente, o mecanismo do psiquismo humano, o que justifica seu acionamento seguro para enriquecê-lo com informações, a partir das quais terá o domínio sobre as técnicas de intervir na ordem em que está inserido.

A alfabetização, nos moldes atuais, parte elo princípio que a inteligência é algo existente como um objeto qualquer. Ela precisa ser acionada. O homem possui uma inteligência. Fala-se da natureza da inteligência. Talvez possamos afirmar com maior validade que a inteligência não existe como algo definido e determinado. A inteligência constitui-se das possibilidades de o homem criar e ordenar o seu pensamento, a sua imaginação, as suas atividades. A inteligência é muito mais ampla e diversificada do que pensamos. Não se pode confundir os quadros mentais da racionalidade lógico-matemática, que construímos como se eles fossem a inteligência. A inteligência que funciona dentro dos parâmetros do pensamento racional é apenas uma maneira de construir ou de concretizar a dinamicidade inteligente do homem. Existem outras inteligências que não são racionais. Desde a invenção do *logos* grego, a inteligência tornou-se racional. Até aí nada de mal, pois a inteligência racional estava vinculada ao projeto cultural grego. O pior aconteceu quando se reduziu a inteligência aos quadros da racionalidade. A razão ficou sendo a única maneira de a inteligência humana agir. O pensamento racional tornou-se a única maneira válida de a inteligência manifestar-se. Durkheim, mais uma vez, pode ser lembrado como o defensor desta unidade de pensar, pois segundo ele o pensamento lógico-racional, que começa com o conceito, deve ser visto como sendo contemporâneo da humanidade (Idem, *ibidem*). A alfabetização tornou-se o grande instrumento da transmissão e da imposição dos quadros mentais racionais conceituais. Os quadros mentais racionais e o saber conceitual garantem o desenvolvimento da inteligência, é o que se proclama. Isto é válido apenas para a inteligência exigida para o nosso tipo de civilização. Existem outras inteligências, mas estas ficam neutralizadas pelo monopólio dos mecanismos do pensamento racional.

A alfabetização tradicional parece não estar preocupada com o cultivo da inteligência explorando todo leque de suas capacidades criativas. Ao contrário, ela propõe um tipo específico de inteligência. Esquece que a inteligência é a fonte da criatividade humana, através dela o ser humano consegue organizar, livremente e de múltiplas maneiras, o mundo como superação da ordem biológica. Essas potencialidades da inteligência não são cultivadas pela alfabetização racionalizante, pois elas correm o risco de ficarem atrofiadas e irremediavelmente perdidas diante do poder esmagador dos modelos lógico-matemáticos. Diante desta camisa de força da alfabetização acabamos pensando e falando, senão a mesma coisa, pelo menos da mesma maneira. Perdemos a capacidade de ordenar nossos pensamentos de maneiras diferenciadas. O pensamento e o discurso somente serão válidos quando elaborados segundo as regras da academia. O discurso pessoal, o da subjetividade só tem valor fora da academia. A ciência tornou-se o ópio da inteligência. A ilustração científica e o domínio tecnológico tomaram-se o ópio das classes que vivem no poder.

O processo de alfabetização, como foi exposto até agora, refere-se apenas à formação da inteligência humana. Falta falar de um outro elemento que não está contemplado por aqueles que pensam a alfabetização. Toda vez que se fala em escola, alfabetização, educação e ensino/aprendizagem tem-se a impressão que o ser humano transforma-se em inteligência pura. As suas dimensões corporais ficam envoltas numa penumbra, onde, dificilmente, os pedagogos conseguem enxergar. Também, nada haveria de estranho, já que os conteúdos da alfabetização fazem apelo exclusivamente ao intelecto. A corporeidade não é nem sujeito nem objeto de alfabetização. Novamente verifica-se que tais procedimentos são resultantes da antropologia do *logos*, proposta pelos gregos.

Quando as questões da corporeidade entram em cena nas tarefas de alfabetização, elas são tratadas de maneira secundária e totalmente dependentes das atividades intelectuais. Podemos começar pelo mobiliário da sala de aula. Ao aluno destina-se uma classe, onde precisa ficar sentado passivo e, quase, imóvel. Todo movimento é considerado como distração e desvio das funções da mente. A concentração é identificada com a imobilidade. Movimento é sinal de desconcentração. Cria-se a idéia que a aprendizagem acontece quando a pessoa fixa um olhar abstrato no infinito, como se estivesse a contemplar um mundo, no qual as dimensões da corporeidade não podem entrar, mas podem atrapalhar caso se manifestarem de alguma maneira.

Os alfabetizadores que disciplinam a inteligência precisam de corpos dóceis e submissos, neutralizados por uma disciplina que os imobiliza. Nenhum som, nenhum gesto, nenhum movimento, nenhum ruído pode ser

tolerado quando a mente mergulha nas profundezas dos saberes abstratos. O corpo é capaz de conhecimentos sensíveis apenas diante do concreto e do imediato. A intuição corporal não merece nenhuma confiabilidade diante dos esquemas da racionalidade.

Num segundo momento o corpo torna-se presente no processo de alfabetização quando ele é visto como incapaz de oferecer as condições mínimas para um aprendizado intelectual eficiente. É o corpo faminto e subnutrido que se tornaria insuficiente para dar uma sustentação eficaz no desenvolvimento da inteligência. A tese parece ser questionável, especialmente quando se aceita que a aprendizagem acontece diante das necessidades enfrentadas pelo ser humano. Corpos famintos e subnutridos desenvolvem noções de espaço e de tempo com muita precisão, condições indispensáveis para sobreviver num mundo hostil, fatos observáveis frequentemente em grupos humanos que vivem em extrema pobreza. Com isto não se quer justificar a fome e a miséria, mas apenas lembrar que a inteligência age eficientemente em estreita conformidade com o corpo diante dos desafios do meio em que vive. O tipo de inteligência, exigido pela cultura da ciência e da técnica, precisa definir-se dentro de um corpo forte e bem nutrido, não tanto porque ele torna a inteligência mais lúcida, mas porque esta não precisa preocupar-se em buscar os recursos básicos de sobrevivência. Uma vez dispensada de planejar a busca da sobrevivência, a inteligência pode dedicar-se às atividades que fazem parte do *ócio* grego, isto é, das pesquisas que se colocam além da produção dos bens que satisfazem as necessidades primárias do homem.

A vida cotidiana mostra constantemente fatos surpreendentes de pessoas que desenvolveram uma inteligência capaz de trabalhar com estruturas abstratas, mas se tomaram ineficientes para dar uma solução prática às questões mais simples do dia-a-dia. E inteligências analfabetas conseguem solucionar problemas altamente complexos, desde que estejam vinculados às necessidades da própria sobrevivência.

Essas questões foram levantadas, não para negar as ciências teóricas ou as pesquisas sem vinculação direta com a solução dos problemas imediatos, nem para justificar a existência da miséria e da fome, mas para repensar as relações entre corpo e mente que foram estabelecidas por uma visão intelectualizada da alfabetização. A situação corporal está intimamente vinculada ao desenvolvimento da inteligência: ambos atuam em uníssono diante dos desafios e das necessidades de sobrevivência do ser vivo. A inteligência racional, sem dúvida, precisa de corpos saudáveis, especialmente, bem alimentados.

A alfabetização que busca desenvolver uma inteligência racional, desde o início, encontrou seu complemento na educação física. A educação física

entrou na história da alfabetização como uma auxiliar da disciplinação de corpos, tornando-os dóceis aos comandos da mente. De um lado ele precisava ser mortificado, reprimido e dominado, de outro lado ele devia ser exaurido daquelas energias físicas e orgânicas, prejudiciais para a concentração e a apreensão de conteúdos cognitivos. O movimento era a matéria-prima deste processo de controle e dominação.

O movimento, agora, vai ter importância, não para integrar-se ao processo de alfabetização, mas como instrumento de acesso ao domínio do corpo. O movimento não passa a ser cultivado para que ele se torne expressão da corporeidade, mas para que ele se torne um reforço da inteligência racional. Toma-se importante ensinar gestos simétricos, geometrizados; noções de espaço ou de tempo, de distância ou lateralidade, não como cultivo do corpo, mas como adaptação do corpo às atividades esportivas ou aos desfiles de marcha-unidade e às evoluções de ginástica. O movimento tomar-se-ia um apoio fundamental para a inteligência. Neste sentido é interessante citar a clássica obra de Cratty Bryant, intitulada *A inteligência pelo movimento*. O subtítulo é muito mais eloqüente, pois revela com muita precisão a linha filosófica e pedagógica do livro. Ele diz: “atividades físicas para reforçar a atividade intelectual”. A todas as funções da inteligência o autor propõe exercícios específicos para garantir seu pleno desenvolvimento. Em nenhum momento o movimento é assumido como um valor em si mesmo, mas apenas na dependência da inteligência.

Quando as atividades esportivas entram na escola, o movimento passa a ter outro valor, e o corpo recebe um outro tratamento. Nas aulas de física, de química, de matemática ou de geografia e história, corpo e movimento continuam na mesma situação, mas nas práticas esportivas eles adquirem um novo status, concretizado na figura do atleta.

Tudo passa a girar em torno de um corpo em movimento. Os princípios que orientam o tratamento deste corpo em movimento são buscados nas leis da física e da mecânica. Os princípios que regem o organismo vivo e, em especial, o organismo vivo humano, ficam num segundo plano. As leis da vida precisam ser submetidas pelas leis da física e da mecânica. O corpo em movimento passa a ser uma máquina ou uma ação motora, cujo mecanismo funciona a partir de forças físico-químicas.

É importante lembrar que a idéia de ação motora ou de máquina é profundamente diferenciada de uma ação vital. A dinâmica da vida não pode ser reduzida às forças físico-químicas. O corpo humano identificado como máquina, ainda que pensante, passa a ser tratado conforme as regras da mecânica. E isto tem suas conseqüências práticas nas atividades de educação física.

O corpo humano em movimento passa a ser a matéria-prima de qualquer iniciação esportiva. A iniciação esportiva não se preocupa, propriamente, com a situação corporal, mas com o perfil de atleta de acordo com a modalidade esportiva. O esporte não é adaptado ao perfil físico das pessoas. Ao contrário, o perfil físico deve ser submetido ao modelo atlético. Cada modalidade esportiva tem seu padrão de atleta; os alunos são classificados segundo esses padrões. Aqui começa a “alfabetização” do movimento corporal. É preciso aprender os exercícios básicos para aperfeiçoar o gesto esportivo. O gesto esportivo é avaliado pelo máximo de rendimento que ele produz. O movimento não é feito porque é o mais adequado ao corpo, mas porque é o mais produtivo à prática esportiva. Em certos casos poderá ser até prejudicial. O que é importante é o resultado.

Perseguindo esses objetivos a educação física procura, através de treinamentos constantes, desenvolver exercícios calculados pelas fórmulas da física e da mecânica. Estas se tomam a gramática e a sintaxe da “alfabetização” do movimento. Os corpos são domesticados. Eles produzem mecanicamente movimentos que foram automatizados. Os estímulos e respostas, que constituem o gesto esportivo, operacionalizam-se de uma maneira espontânea e automática: não há necessidade de espaço entre o estímulo e a resposta, para refletir e depois decidir. Aqui acontece a legítima domesticação. Diante do corpo domesticado há somente o estímulo do pódio, da medalha, da vitória. É preciso chegar lá. Nada mais interfere na busca do triunfo. Tudo é esquecido, inclusive a si mesmo. A máquina será acionada mecanicamente, não por uma decisão, mas por um sinal qualquer, um tiro, um apito, uma luz. O que importa é alcançar o resultado, a vitória. O corpo memorizou e automatizou a quantidade de energia a ser aplicada num determinado gesto esportivo. É por isto que atletas treinados em determinadas modalidades esportivas são um fracasso quando atuam em outros esportes; chegam a ter uma performance inferior a indivíduos que nunca tiveram treinamentos esportivos. Neste caso, certamente, vale a comparação com os indivíduos de inteligência abstrata que são incapazes de dar soluções práticas. Uma vez domesticado por um gesto esportivo, o atleta torna-se incapaz de executar outro gesto esportivo diferente. Ele perdeu a capacidade de tomar decisões a partir de sua reflexão.

Nesta conversa não houve a intenção de trazer uma solução para a questão do movimento dentro da sala de aula, aliás, esta parece não estar, no momento, ao alcance da vista. O objetivo maior está centrado na preocupação de chamar a atenção sobre a necessidade de articular indissolivelmente movimento e inteligência no processo de alfabetização. A ação intelectual e o movimento ou o inteligir e o movimentar-se são manifestações inseparáveis. Uma manifestação não pode ser considerada superior ou infe-

rior à outra: elas se completam e interdependem. Esta idéia somente se tornará compreensível quando conseguirmos ver o ser humano como uma totalidade que age sempre como totalidade.

O esforço de aproximação entre movimento e ação intelectual já tem uma longa história. Ele começou no momento em que a antropologia dualista inventou um homem composto de duas partes distintas. Como a alfabetização, ou a educação, privilegiou o intelecto, houve a necessidade de resgatar o corpo. O tema se tomou crucial quando a ação escolar se estendeu a um número maior de pessoas. Os problemas das deficiências corporais aparecem com maior frequência. Antes, os que se dedicavam ao cultivo da inteligência eram uma casta privilegiada, portanto sua situação física não apresentava deficiências comprometedoras.

Deve-se observar que esse esforço de aproximação entre a atividade física com o desenvolvimento intelectual não passou de uma combinação entre as duas atividades. Nunca houve uma tentativa de unificação. De fato elas continuaram separadas. De nada adianta unificar corpo e mente se continuarmos mantendo a separação entre a atividade física e a atividade intelectual. O ensino/aprendizagem continuará preocupado em harmonizar o compasso entre o intelecto e o físico. Assim continuaremos a inventar artifícios para disciplinar inteligências e domesticar corpos, a fim de que possamos continuar utilizando-os segundo as regras do nosso sistema de produção, como garantia da manutenção da ordem vigente.

O desafio manifestado aqui dirige-se a todos os alfabetizadores da mente e do corpo para que o discurso pedagógico seja capaz de abranger o homem inteiro, cujas regras não sejam a disciplina e a domesticação, mas o ideal esquecido da *paidéia* grega: *a beleza do equilíbrio e da harmonia*.

Retóricas e aporias em educação física



A educação física foi marcada nas primeiras etapas de sua história acadêmica, no Brasil, por tarefas disciplinadoras e por preocupações técnico-científicas. Tudo acontecia num mar de tranqüilidade e de segurança. O professor de educação física estava encarregado, e cumpria com fidelidade, até com orgulho, as tarefas de dar ginástica, ensaiar marchas e desfiles para as festividades cívicas sob a inspiração das práticas militares. Aos poucos, especialmente com o surgimento dos cursos superiores de educação física, o velho professor de ginástica deixou a tarefa de disciplinador e forjador de carácter forte, sadio e guerreiro para assumir a função de treinador, preferencialmente de porte atlético e uniformizado de abrigo, das mais variadas modalidades de esportes e organizador de eventos esportivos.

O professor de educação física desfez sua carranca militarizada e abandonou a seriedade disciplinadora para assumir comportamentos esportivos, o que exigiu um novo perfil físico caracterizado por um corpo esbelto, ágil, elástico e forte. Na sua frente já não havia alunos, apenas atletas em potencial. Ele mesmo não sabia se devia considerar-se um professor educador, ou simplesmente um treinador. Algo, porém, parecia emergir do fundo de seu inconsciente: desenhava-se uma nova vocação – a de garimpeiro de talentos. As secretarias de educação, estaduais ou municipais assumiram a tarefa de organizar os jogos escolares em busca de novos talentos. A palavra *talento* tornou-se um verdadeiro talismã, capaz de encantar todo professor de educação física. Revelar talentos e formar atletas, dentro e fora da escola, constituíram-se no veio de ouro de sua profissionalização. Forjar um campeão olímpico seria o sonho supremo.

É importante lembrar que o esporte, nesta época, passava a figurar nos programas das comemorações de datas cívicas a nível municipal, estadual ou nacional. As taças comemorando o Dia da Independência ou as medalhas da semana do município eram indispensáveis nestes acontecimentos.

Os JEBs tornavam-se a vitrine da exposição dos novos atletas, ainda que poucos acreditassem que eles tenham produzido atletas de nível olímpico. Os poucos atletas de alto rendimento que passaram pelos Jogos Escolares Brasileiros não teriam sido por estes produzidos. Com o surgimento do movimento *Esporte para Todos*, parecia que o professor de educação física havia subido ao pódio de sua plena realização pessoal. Pelo EPT ele estaria presente em todas as camadas da sociedade.

A partir da década de oitenta, de maneira mais explícita, levantou-se um discurso denunciador da situação subserviente da educação física, tanto no contexto das instituições educacionais, quanto em suas vinculações com a ordem social e política. A educação física passava a ser profundamente questionada em seu papel educacional, em suas atuações sociais de apoio a regimes fortes e totalitários e, até, em seus fundamentos epistemológicos. Assim, pode-se observar que as questões levantadas seguem duas dimensões, não propriamente opostas, mas, talvez, complementares. A primeira atinge o monopólio das atitudes cientificistas no trato das temáticas que fundamentam a ação pedagógica da educação física, situação agravada pela falta de um estatuto epistemológico próprio. A segunda busca desmascarar a submissão da própria educação física e do profissional da educação física na manutenção e, até, no fortalecimento das injustiças e diferenças sociais.

Este novo discurso, que se instaurou na história da educação física, é, sem dúvida, de fundamental importância para se pensar uma educação física mais inspirada no ser humano e menos dependente do científico e do tecnológico; mais preocupada com a ordem social justa e livre, especialmente, menos submissa ao controle e à dominação das instituições dominantes. Parece, contudo, que tal discurso tornou-se vítima de certas retóricas, as quais, por sua vez, conduziram a determinadas aporias.

Para simplificar o tema, podemos circunscrever essas aporias em três áreas. Uma gira em torno dos fundamentos epistemológicos da educação física. Outra acontece no interior das polêmicas ideológicas. A última é encontrada na temática pedagógica. Vamos tentar descrever essas três áreas dentro do espírito crítico, não para condenar, mas para avaliar os limites e o significado de cada situação.

Área epistemológica

As questões de epistemologia não foram as primeiras a aparecerem no interior dos debates sobre a educação física. Elas foram, de alguma maneira, conseqüência natural dos primeiros questionamentos em torno de uma definição da educação física. Para o homem da era científica, dificilmente

uma matéria de ensino teria valor se não fosse identificada como ciência. Foi assim que um grupo de estudiosos da educação física se propôs transformá-la em ciência, o que exigiria definir seu estatuto epistemológico próprio. O estatuto epistemológico garantiria a produção de conhecimentos específicos da educação física, distintos, portanto, de conhecimentos de outras ciências.

A busca da cientificidade para a educação física, certamente, é uma reivindicação justa e coerente com o espírito cientificista da época em que vivemos. No mundo dos cientistas, só são reconhecidos os cientistas. No santuário das ciências somente tem acesso a ciência. A educação física, caso quisesse fazer parte desta elite epistemológica, deveria se apresentar com sua indumentária ritualística, composta pelo seu instrumental de produção de, conhecimento, pela sua área específica de atuação e pelo seu conjunto de princípios já demonstrados.

Apesar de reconhecer a legitimidade da iniciativa de introduzir a educação física no panteão das ciências, percebo exatamente nesta área uma das grandes aporias que as reflexões sobre a educação física não conseguem superar.

Para iniciar a fundamentar esta aporia (ou sem caminho), questiono a vantagem e a validade de ser ciência. Num momento em que as denúncias contra as barbáries cometidas em nome da ciência aumentam seu clamor, por que, justamente agora, querer revestir-se da cientificidade? Mais, há bastante tempo foi proposta a interdisciplinaridade para superar o esfacelamento e a compartimentalização do saber humano. O especialista é alguém que fica enclausurado na parte e perdeu a visão da totalidade e, em certos casos, perdeu também a capacidade de recuperá-la. Quando o movimento é de condenação dos males da pluralidade científica e de aproximação de todas as áreas do saber, a educação física sonha em transformar-se numa ciência.

De que maneira e sobre que fundamentos os clamores da cientificidade poderiam ser concretizados? A partir das propostas, tidas como mais sérias, a educação física alcançaria um estatuto epistemológico em nome da ciência do movimento humano. Há aqui, porém, um equívoco muito comprometedor. O movimento humano seria tratado como uma força motora, como um sistema mecânico ou como um sistema físico-químico? E estas reduções parecem necessárias pelas exigências de um conhecimento científico. Então o movimento deixaria de ser humano, para ser um movimento do corpo do homem, reduzido a um simples artefato que possui funções mecânicas e energias físico-químicas. Neste caso, realmente, seria possível desenvolver uma ciência que tem como objeto o corpo humano, possuidor de uma estrutura própria, distinta dos demais seres, e que deverá desenvolver

um tipo original de movimento. Aqui, também é possível invocar a distinção entre *körper* e *leib*, ou seja, um corpo inorgânico e um corpo vivo. A *educação física ciência* ficaria com o primeiro.

Uma fundamentação teórica da cientificidade da educação física é apresentada pelo Prof. Manuel Sérgio em nome de uma conceituação de Bachelard, o corte epistemológico. Bachelard, em nome de suas reflexões sobre a cientificidade durante as crises que periodicamente as ciências sofrem, cunha a expressão *corte epistemológico* como marca original de sua proposta: o *novo espírito científico*. Não é hora de falar de corte epistemológico, mas é o momento de se perguntar quando e onde acontece o corte epistemológico em educação física. O corte poderia ser facilmente detectado, dentro da teoria de Bachelard, se anteriormente a educação física tivesse bases científicas próprias. Mas como ela não é reconhecidamente ciência, a nível de que epistemologia ela conseguiu efetuar o corte epistemológico? A resposta não encontrei. Até arriscaria uma sugestão. Por que não se valer de Thomas Kuhn, mais especificamente, de seu conceito de paradigma. Ainda que não seja um conceito muito claro, pelo menos seria mais atualizado. A ruptura do paradigma gera uma revolução científica. Já seria um feito notável, em comparação do corte epistemológico, que garantiria apenas à cientificidade uma adjetivação de nova. A mudança paradigmática desencadeia uma revolução. Um paradigma próprio garantiria a cientificidade da educação física.

Na esteira dos esforços para construir a educação física como ciência encontramos os que a vinculam à ciência do desporto. A educação física seria a ciência do desporto, assim como dizemos que a física é a ciência do movimento dos corpos, e a química é a ciência da composição dos corpos? A resposta parece clara, não é? Quando se fala em ciência do desporto ou ciência do movimento humano, a primeira exigência é saber a que teorias epistemológicas se está recorrendo. O que se constata, nestas tentativas de proclamação da cientificidade da educação física, é uma falta de aprofundamento das teorias epistemológicas, a partir das quais se poderia garantir o estatuto epistemológico para a educação física. Sem dúvida este é um trabalho teórico que exige um mergulho vertical nos processos de construção do saber humano, inaugurados por Sócrates com a elaboração do saber conceitual. Diante destes sonhos de cientificidade, talvez gradiosos, talvez inúteis, é bom lembrar Nietzsche dizendo: “Em algum recanto longínquo do universo, perdido no cintilar de inumeráveis sistemas solares, houve uma vez uma estrela sobre a qual os animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o momento mais arrogante e o mais mentiroso da história universal” (In: Hilton Japiassu. *Nascimento e morte das ciências humanas*, p. 7).

Continuando a descrição da aporia epistemológica é bom lembrar o ensinamento da história das ciências. As ciências não se proclamaram ciência antes de terem suas atividades comprovadas como atividades científicas. Assim foi a física de Galileu, aliás, modelo depois das ciências modernas. Galileu iniciou uma outra metodologia de construir conhecimentos, sem nenhuma pretensão de se desvincular do universo dos saberes da época. A etnologia passou por um grande trabalho de pesquisa e de produção. Muito tempo depois, ao natural, foi sendo reconhecida como ciência. A antropologia, definida como o estudo do homem, atividade que o homem desenvolveu deste o primeiro momento que passou a indagar-se a si mesmo, esperou até o século XVII, diz Laplantine, para iniciar um processo de reconhecimento como área de investigação científica. Novamente Laplantine diz: “Para que esse projeto alcance suas primeiras realizações, para que o novo saber comece a adquirir um início de legitimidade entre outras disciplinas científicas, será preciso esperar a segunda metade do século XIX” (*Aprender antropologia*, p. 14). Parece claro: a ciência se instaura por um processo de constrição e não, como alguns pensam, por uma proclamação.

Voltando à educação física, constata-se, realmente, que ela se constituiu num conjunto de tarefas e atividades que se desenvolveram em torno do movimento humano. Portanto, e neste ponto os epistemólogos têm razão, será na área do movimento corporal que haverá possibilidade de ser ciência. O grande desafio é fazer-se ciência sobre o movimento humano sem cair no reducionismo mecanicista e preservar as dimensões da vida e do humano. O que é inevitável se utilizarmos a metodologia das ciências exatas.

O importante, no meu entender, é dedicar-se ao desenvolvimento do homem inteiro, sem preocupação de ser científico, e manter-se fiel e respeitoso à dinâmica da vida humana.

Área ideológica

O discurso ideológico gerou o campo mais fértil para retóricas e falácias. Mas antes de entrarmos no assunto propriamente dito, é importante fazer algumas observações sobre o conceito de ideologia. Aqui, ideologia não significa o oposto de neutralidade ou de imparcialidade, como se fosse possível falar de alguma coisa de um lugar totalmente isento de pré-juízos, como se fosse possível um lugar não-ideológico. Também, não é colocada como a anticiência ou a antifilosofia. A ideologia seria o lugar da falsificação, dos interesses, das mistificações; a ciência e a filosofia seriam o lugar da verdade absoluta. Por fim, não é assumido o conceito marxista de ideo-

logia, que apresenta a idéia de uma distorção, de uma deformação por inversão da realidade. Com isto não se quer negar a validade destes significados de ideologia, mas apenas distingui-los da compreensão do discurso ideológico, gerador, no meu entender, das retóricas e falácias que atingiram a reflexão sobre a educação física.

O significado de ideologia assumido, no presente estudo, engloba o discurso radical que se fecha em si mesmo. Ele se apresenta como a única maneira de pensar e falar corretamente, o único capaz de interpretar os fatos, o único veículo da verdade. A ideologia, a partir desta ótica, é uma posição fechada, impermeável a qualquer autocrítica. Ela se coloca como a única alternativa legitimada de refletir criticamente a realidade externa, mas em hipótese nenhuma aceita a crítica interna. Com essa atitude cria-se um corpo doutrinal dogmático, que garante a ortodoxia da ideologia, que se transforma num credo para todo grupo. Surge um grupo de intelectuais, guardiães de sua pureza original e de sua fidelidade ao ato fundador.

Esse discurso ideológico, trazido para o interior das reflexões sobre a educação física, causou um impacto muito grande, especialmente para aqueles que viviam tranqüilos ou, na linguagem do próprio discurso, estavam alienados da verdadeira situação deles mesmos e das tarefas que desenvolviam em educação física. Aqui reside, no meu entender, o grande mérito deste discurso ideológico. Ele se tornou um vendaval obrigando a todos a se desinstalam de suas comodidades. A educação física deixou de ser um mero conjunto de atividades inocentes dentro da escola ou fora dela. Se o profissional não sabia qual era sua vinculação com a política e os interesses dominantes, não significava que a educação física e ele mesmo não estivessem mergulhados e encharcados pela subserviência aos interesses políticos e econômicos mais mesquinhos.

Até aqui, no meu entender, aplausos. O problema começa daqui para frente. Esse tipo de discurso inspirado na ideologia fechada à autocrítica e filtradora de todo acontecimento novo acaba por transformar-se num monocórdio enfadonho e estéril. Aos poucos as pessoas, que encontraram nele um despertador de seu sonho letárgico, acabam cansadas e enjoadas de ouvir sempre os mesmos slogans, repetidos religiosamente idênticos por todo grupo, fácil de ser identificado em toda parte e em qualquer reunião.

Esse tipo de atitude dos ideólogos ortodoxos faz com que a reflexão acabe por ser reduzida a uma esterilidade completa, até sua extinção. Esta é a grande aporia gerada pela própria natureza da ideologia que se sustenta em nome da ortodoxia. Toda ortodoxia se compõe de dogmas, e todo dogma é irretocável. O seu discurso, justificado pela denúncia de falsas consciências e de situações alienadas, na medida que não aceita sua própria reformulação diante da evolução dos fatos, acaba por se distanciar da reali-

dade que denuncia. A história mostra que todo discurso denunciante dos fatos pode, num determinado momento, ser denunciado por estes. E isto ocorre inevitavelmente no discurso ideológico que tem por referencial teórico uma ortodoxia e não os fatos. Isto porque na medida que os fatos são dinâmicos e o discurso ideológico se torna estático pela sua ortodoxia acaba sendo inviabilizado pelos próprios fatos – o que o ideólogo ortodoxo, evidentemente, não aceita e procura esconder como necessidade de sua própria sobrevivência. Deste momento em diante passa a sua própria defesa. É aí que se forma o grupo de sustentação das teses doutrinárias, mostrando, melhor, tentando mostrar, sua contemporaneidade.

Um outro fator, muito decisivo no processo de esterilização deste gênero de discurso ideológico, é o hábito de classificar as pessoas em duas categorias. Uma categoria é formada pelos adeptos da ideologia, onde reside a consciência verdadeira que engaja politicamente a todos na luta contra as tiranias e as alienações oriundas das classes dominantes. A outra categoria é formada pelos alienados e ingênuos sem consciência política, alvo da pregação de conscientização, e, particularmente, pelos donos do poder dominante. O mundo tem que ser desta maneira estruturado, pelo menos eles assim o querem. Razão fundamental da ideologia.

Uma vez garantida a estrutura binária do mundo, não haveria lugar para outra categoria de pessoas. Para azar do mundo, talvez delas, aparecem pessoas que se recusam a participar do jogo binário. Aparece então, como solução, o lugar da indefinição, do ambíguo, do hesitante. O célebre em cima do muro. Este indivíduo, supostamente indeciso, escapa ao controle do discurso destes ideólogos e das suas lutas de conscientização universal. A melhor maneira é colocá-lo fora de combate ou fora do mundo. Em outras palavras, ele não existe. Só existem os que são situados por eles, ou do lado de cá ou do lado de lá do muro.

Resolvidos esses problemas de classificação de todas as pessoas e esgotada a tarefa do discurso desmitificador, inicia a fase do confronto direto com os habitantes do outro lado do muro. É o momento em que começa a defesa da ortodoxia ideológica. Tomam-se fundamentais os debates teóricos sobre conceitos e definições. Os debates deixam de ser discussões críticas para se transformarem em lutas de dominação doutrinária. Os congressos e simpósios, especialmente na última década, mostram claramente este confronto. O grupo progressista, engajado e consciente, de um lado; do outro lado, os reacionários, conservadores e alienados, representantes das classes dominantes. Aí acabava qualquer reflexão crítica. As perguntas já vinham pré-elaboradas e formuladas numa mesa redonda, num painel, numa conferência sem preocupação nenhuma com os temas expostos. Os conceitos de poder hegemônico, de consciência histórica, de classe, de luta de classe, de intelectual orgânico etc. eram

classe, de intelectual orgânico etc. eram constantes. Tomavam-se um teste para avaliar a posição ideológica dos palestrantes. A desilusão era grande quando encontravam alguém que não aceitava tal jogo binário e, mesmo, chegava a desmascarar a impessoalidade dos questionamentos parecendo mais um processo coletivo de sonorização do que um postura crítica.

O que tornava sintomáticos tais tipos de enfrentamento era a reação da platéia. Sabendo que reagir não resolvia, ou não possuíam o domínio dos conceitos, as pessoas iam, aos poucos, retirando-se, permanecendo apenas alguns, que ainda mantinham a esperança de que algo pudesse acontecer, e o grupo “xiita”, o que era previsível, acabava denunciando o desinteresse e a alienação da maioria dos congressistas. Como não podia deixar de ser, a conclusão final vinha sempre em grande estilo: aplausos à resistência desses heróis privilegiados pela única forma de consciência viva e engajada na grande revolução das mudanças sociais, evidentemente, através da educação física – afinal seria imperdoável esquecer que se tratava de um evento de educação física. Chegava-se, assim, ao apogeu do discurso delirante. Um sedativo perfeito para o sono reparador e merecido dessas consciências vigilantes dos salvadores revolucionários.

A reflexão sobre a educação física fugirá das aporias, falácias e retóricas vazias, na medida que não se fechar em corpos doutrinários dogmáticos e ortodoxos, mas for suficientemente perspicaz e corajosa de manter o espírito crítico e, de maneira especial, a abertura de autocrítica. O importante da reflexão não é a fidelidade à ortodoxia, mas a fidelidade ao dinamismo da história e da vida humana. Na verdade somos instados e questionados pela vida a renovar nossa consciência e nossos conhecimentos; e não o contrário, quereremos submeter a vida e a realidade aos quadros mentais de nossa consciência.

O grande livro que deve inspirar a nossa reflexão sobre a educação física já está, em parte, escrito, em outra parte vai sendo escrito. É o nosso corpo vivente. A sua leitura deve ser a base de nossos questionamentos, não os referenciais teóricos tanto das ideologias quanto das ciências e da filosofia, que não passam de interpretações limitadas de um mundo ilimitado, mas a vida humana.

Área pedagógica

A área pedagógica não escapou da influência de discursos falaciosos especialmente quando a reflexão buscava alternativas curriculares. Em certos momentos parecia que a educação física devia deixar de formar atle-

tas submissos para transformá-los em incendiários da ordem social e política. Na realidade não se pretende nem uma nem outra coisa.

Estudos sérios revelaram alguns dados pouco conhecidos sobre as bases pedagógicas das atividades de educação física. A questão fundamental está em saber, a partir de que teorias pedagógicas se dá o ensino na educação física. A pergunta surpreendeu a grande parte dos professores de educação física. Alguns julgavam que as teorias pedagógicas eram as mesmas que se aplicavam a qualquer ensino escolar. Houve os que julgaram que as teorias pedagógicas eram apenas para o ensino de conteúdos teóricos. Falarem pedagogia para a iniciação esportiva era inútil.

Diante da situação parece correto concluir que, na pior das hipóteses, a educação física desenvolvia suas atividades didáticas julgando seguir as mesmas bases pedagógicas que fundamentam qualquer tipo de ensino escolar.

Atualmente há, neste sentido, um pequeno avanço, porque já encontramos professores que perceberam a grande diferença que existe entre o processo de ensino/aprendizagem de conteúdos cognitivos e tipos de gestos esportivos ou, simplesmente, de exercícios físicos. Aprender uma operação aritmética e aprender um arremesso de bola não podem ser consideradas como ações idênticas, podendo ser ensinadas da mesma maneira. A aceitação desta diferença já é um passo para a superação de uma ilusão pedagógica em educação física. A consciência de que é fundamental buscar outras bases pedagógicas para o ensino/aprendizagem de uma ação motora abre espaços para que a educação física comece a criar sua autonomia, se não epistemológica, pelos menos pedagógica.

A distinção entre um conteúdo cognitivo e uma ação motora no processo de ensino/aprendizagem, apesar de ser um avanço, representa ainda a manutenção do dualismo humano que se instalou dentro da escola. A atividade intelectual ou a aquisição de conhecimentos teóricos e abstratos julga-se que fica prejudicada pelo movimento corporal. Quanto mais concentrado, imóvel e passivo estiver o corpo, mais a inteligência se torna lúcida. O movimento corporal é visto como um obstáculo para a melhor apreensão de conteúdos cognitivos. Todos conhecem o drama vivido pelos alunos superativos. O professor não sabe o que fazer com eles. Evidentemente um ensino que exclui o movimento, quanto mais ele acontecer pior será a situação do professor. A imobilidade corporal deve ser assegurada para que a mente atinja seu grau mais alto de percepção do abstrato. Talvez, por isto, muitos professores de educação física julgassem que teorias pedagógicas não faziam parte de suas atividades. Disciplinar o corpo para apaziguar energias perturbadoras do desempenho da inteligência não precisaria de fundamentação teórica específica.

O segundo passo da reflexão sobre uma possível pedagogia da educação física foi dado quando se percebeu que há um aprendizado corporal. O corpo aprende a movimentar-se sem precisar de escolas. Existe uma aprendizagem natural, anterior às fórmulas de qualquer didática científica. Há um sistema corporal do aprender. Este aprender se confunde com o processo vital. O aprendizado através de quadros mentais é posterior. As pessoas executam movimentos sem as teorias científicas e tecnológicas. O primeiro sistema de identificação e de apreensão do mundo e de nós mesmos se dá pelo sistema corporal de aprender. As estruturas abstratas e a comunicação através da língua são construções artificiais posteriores, que passaram a ser preponderantes porque garantem maior controle imediato sobre a realidade. Estas revelações, feitas a partir de descobertas recentes por pedagogos das escolas dos civilizados, são o resultado de observações sobre a maneira de aprender de comunidades indígenas. Os indígenas vão aprendendo ao natural, sem formalidade, a executar movimentos ritmados e precisos. Basta ver uma dança executada seguindo o ritmo de batuques e cantos. A aprendizagem não tem as formalidades de nossa pedagogia que define o ensino como a transmissão de conteúdos pré-elaborados ou de modelos padronizados. No caso do aprendizado dos índios Canela, como documenta o prof. Dieckert, o conhecimento acontece como uma construção corporal pessoal. O corpo vai aprendendo, fazendo movimentos. O movimento é construído. A teoria construtivista, uma proposta muito atual, parece aproximar-se desta maneira de encarar a aprendizagem.

Na ótica do processo de aprendizagem como construção realizada pelo sistema corporal, pode ser percebida na aprendizagem infantil. Em nenhum momento a criança entende que aprendeu porque alguém lhe transmitiu um saber, um movimento. Ela sempre proclama uma descoberta, uma invenção dela mesma. E grita: achei! Esta exclamação é repetida toda vez que repete a ação. O brinquedo infantil também se apresenta como uma ação criativa. Infelizmente nossos brinquedos acabam por destruir suas descobertas e invenções, impondo-lhes um ritual predeterminado pelo próprio brinquedo.

Há um elemento muito importante a ser focado neste processo de saber construído corporalmente (não apenas o movimento, mas qualquer tipo de saber): trata-se de um aprendizado que não é medido e calculado pelo resultado, mas pela execução do que se faz ou do que se sabe. Por exemplo, nós dizemos que sabemos matemática quando conhecemos o resultado de uma operação qualquer. Por isto, à possível memorizar conteúdos. O saber construído exclui a possibilidade de memorização. Quando a pessoa sabe, sabe porque executa o saber. Mais, a execução do saber é o saber.

O processo de ensino/aprendizagem que se opera dentro da ótica da transmissão de conteúdos acabou por transformar-se numa camisa de força

tanto para as atividades inteligíveis, quanto para as atividades físicas. A nossa inteligência, capaz de construir conhecimentos, acaba sendo obrigada a funcionar moldada por quadros mentais que nos são impostos na sala de aula. Os alunos superdotados são os que mais sofrem, pois precisam renunciar a sua criatividade e acomodar-se dentro dos modelos de pensar propostos. Acabam sendo massacrados. Os movimentos também passam pelo mesmo processo de enquadramento. É preciso aprender o passo da marcha unida. A imitação e a repetição acabam moldando os movimentos corporais a formas padronizadas. Aqui também os chamados talentos são submetidos aos exercícios técnicos e científicos, não para qualificar mais as atividades corporais do aluno, mas para explorá-las em função de rendimentos esportivos.

A aceitação da possibilidade da aprendizagem por construção corporal poderá trazer uma mudança radical em todo processo de ensino/aprendizagem. Esta hipótese será mais viável quando for aceito que toda ação humana, inclusive a intelectual, é uma ação vital. E toda ação vital é movimento. O sistema nervoso central é o grande responsável por qualquer atividade do organismo vivo. Desta maneira a inteligência depende do funcionamento dos neurônios. Como consequência final, toda pedagogia precisa passar pela corporeidade cujo cultivo está a cargo da educação física. Evidentemente que a pedagogia identificada com treinamento está muito longe de ser capaz de cultivar a corporeidade. O treinamento está a serviço da dominação e da exploração de energias corporais em função de resultados.

Pode-se concluir que a educação física, ao aceitar inspirar-se na visão de corpo humano como um ecossistema, que se autoconstitui baseado em sua capacidade de aprender construindo o saber, estará a caminho de superar as aporias que a impedem de se transformar na arte de cultivar, não só o corpo físico, mas o homem inteiro.

3

Em busca de um currículo para a educação física Uma reflexão crítica sobre as bases curriculares



O porquê desta reflexão crítica

Nenhuma novidade é dita quando afirmamos que a universidade brasileira sofre do mal da ineficiência, manifestada pela anemia da qualidade do ensino. No interior das universidades há uma consciência desta crise das instituições de ensino superior. Pequenos grupos, movidos mais pelo seu idealismo do que pelos estímulos institucionais, procuram reverter esta situação. Um dos cavalos de batalha desta restauração da eficiência e da qualidade do ensino superior tem sido a reforma curricular. A partir da década de oitenta a maioria dos cursos buscaram na reforma curricular a estratégia para mudar sua imagem. Inicialmente, acreditava-se ingenuamente que uma mudança do currículo garantiria o retorno da melhoria do ensino. As decepções foram imediatas. Parecia que nada havia mudado. Alguns professores, confiantes de que o problema continuava no próprio currículo, empreenderam reajustes da grade inicial. O exagero foi tal que num curso havia alunos de cinco grades curriculares diferentes.

O presente trabalho nasceu há alguns anos no centro destas lutas reformistas e, em especial, das decepções frente à inutilidade do esforço por melhorar o ensino via alterações de currículo. A nova imagem do curso não passava de uma maquiagem, em certos casos mal feita. Havia mais um agravante: antes da reforma, professores e alunos eram animados pelo sonho de que as coisas iriam mudar para melhor; agora, constatada a pouca repercussão das alterações, eram abatidos por uma onda da frustração e quase depressão. Aqui e ali surgiam vozes de protesto e tentativas de incriminar responsáveis pelo insucesso da empreitada. No geral, parece que

se retomou a crônica tese de falta de verbas. Não significa que a falta de recursos não seja uma questão fundamental, mas ela não é, certamente, a questão. A falência do ensino vem acompanhada de outros fatores, tão ou mais decisivos que as parcas liberações de recursos. Foi na esteira destes outros fatores que me animei buscar alguma explicação para o fenômeno.

Envolvido pessoalmente em várias reformas curriculares, a nível institucional, estadual e nacional, passei do entusiasmo da magia do novo currículo à profunda desilusão de ver as coisas continuarem como antes. Inicialmente foi na área da medicina, como participante da comissão de reforma curricular, que vislumbrei na definição de um novo currículo a proposta de uma medicina mais humana e socializada. Haveria um novo perfil de médico. A Associação Nacional da Saúde, através de seu órgão oficial, denunciara que os profissionais egressos dos cursos eram ignorantes e mal-educados. Parecia que aí estava a oportunidade mais propícia para mudar os conceitos de medicina através do currículo. Os passos iniciais foram altamente favoráveis. As primeiras reuniões levaram à inclusão de uma disciplina humanística em cada semestre dos dois primeiros anos. Estava aberto, no meu entender, um espaço para se debater as questões da saúde e dos acessos à medicina à luz de obras como *O nascimento da clínica* de Foucault, *Expropriação da saúde* de Ivan Illich, *O normal e o patológico* de Georges Canguilhem ou da monumental coleção de textos de Goldsmith e Brunetti em *La medicina a la question*, onde se propõe uma ciência da saúde ultrapassando os mitos da técnica. O sucesso foi tão efêmero quanto fora rápido. O currículo não chegou a ser implantado.

Minhas experiências em reformas curriculares não pararam por aí. Na área da filosofia os debates e discussões sobre propostas curriculares foram muito mais longas e, talvez, profundas. Elas se deram a nível de graduação e pós-graduação. Os estudos da reforma curricular não ficaram restritos ao Departamento de Filosofia da UFSM; eles se estenderam a nível estadual e nacional. Vários encontros estaduais, reunindo todos os cursos de graduação, foram realizados na tentativa de se atingir um currículo padrão. A questão acabou sendo encampada pela SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), mas os resultados foram decepcionantes. Cada instituição acabou fazendo o que lhe convinha.

A educação física parece não ter fugido a essas maratonas e tragédias na elaboração de seus novos currículos. Assisti de fora, embora já docente do curso de mestrado (Não fora convidado, mas se tivesse sido teria declinado do convite. Minhas experiências passadas bastavam-me.), aos estudos e discussões em torno de um novo currículo. Pelo empenho, entusiasmo e dedicação dos alunos de mestrado nesta tarefa, comecei a repensar as minhas experiências anteriores e passei a ouvir os ecos das “batalhas”. Um

dado me chamou a atenção, e que julguei uma garantia de sucesso: havia a participação de todos os segmentos do Centro de Educação Física e Desportos. Infelizmente, mais uma vez os resultados ficaram muito aquém do que se esperava; pelo menos é o que revelam as reações após sua implantação.

Esses fatos transformaram-se para mim em novo estímulo e outro desafio. Crente que no currículo estava uma alternativa de restaurar, pelo menos em parte, a qualidade de ensino. Esta convicção vincula-se ao fato de que o valor econômico, por si só, não garante a qualidade de ensino e, em certos cursos, poderá ser um fator secundário, no mínimo, não-prioritário. Os recursos econômicos garantem equipamentos, instrumentos, meios que, sem dúvida, para muitos cursos são básicos, mas nem para eles garantem diretamente a qualificação dos professores. Foi assim que reiniciei uma reflexão crítica sobre as bases curriculares para a educação física. Essa reflexão se desenvolve em dois momentos. O primeiro trata dos obstáculos. O segundo procura caminhos.

Obstáculos à reforma curricular

Os obstáculos, que dificultam, quando não neutralizaram as reformas curriculares, praticamente agem da mesma maneira em todos os cursos. A maior diferença acontece entre os cursos que dependem de laboratórios e de material para pesquisas e os cursos que precisam fundamentalmente de um bom acervo bibliográfico.

Os obstáculos começam pela pouca clareza que se tem das razões que levaram à busca da reforma curricular. Em geral, o movimento de alteração curricular começa pela aceitação das opiniões generalizadas de que os profissionais egressos das universidades são mal preparados. A educação física não escapou desta onda de denúncias contra o despreparo profissional. Em recente tese, apresentada na PUC-SP por Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, foi constatado que a educação física enfrenta desprestígio social. Aliás, foi com esta manchete que a *Folha de São Paulo* apresentou a resenha da pesquisa que tem como tema: *Consciência profissional dos professores de educação física da Secretaria Municipal de Esportes Lazer e Recreação de São Paulo*. A professora Sheila, porém, não garante que o não-reconhecimento da sociedade venha da baixa qualidade desta área ou, inversamente, se a baixa qualidade seja motivada pelo desprestígio. Setenta por cento dos entrevistados, entretanto, afirmam que o desprestígio está vinculado a uma formação profissional inadequada. No interior das universidades o despreparo profissional foi aceito com muita naturalidade e, sem

maiores análises da questão, imediatamente foi apontado o currículo como o grande vilão da história. Não houve uma preocupação concreta e explícita de avaliar a qualificação docente. Quem ousaria levantar a primeira suspeita?

Com a responsabilização do currículo, como centro da ineficiência universitária, surge, no meu entender, o maior inimigo da reforma curricular. A unanimidade frente à necessidade de se atualizar o currículo não gerou conflitos para que se discutisse o próprio significado e função do currículo. Também não se procurou buscar outros elementos ou circunstâncias que, de uma maneira ou outra, contribuíssem para a má qualidade do ensino. Acreditava-se piamente que o currículo estava desatualizado. Nunca se levou a sério a possibilidade de a desatualização estar diretamente ligada à desatualização de quem maneja o currículo. Ainda que essas outras preocupações não aflowssem, pelo menos a reforma precisava começar pela discussão do próprio currículo. Nada disso aconteceu. O currículo continuou sendo algo um tanto indefinido. Geralmente, a compreensão que se tem do mesmo é a de um conjunto de disciplinas estabelecidas como necessárias para se alcançar o domínio numa área de saber que, por sua vez, garante definira competência profissional do diplomado. Afigurado currículo continuou a mesma. As mudanças não passariam de meras adequações e supostas atualizações diante do avanço do conhecimento científico e, em parte, diante das exigências do mercado de trabalho. No meu entender o currículo deve ir muito além de um elenco de disciplinas que garante a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e o acesso ao mercado de trabalho.

No currículo, em primeiro lugar, deve ser incluído o corpo docente. Não adianta definir o currículo se não se garantiu a qualificação de quem vai trabalhar com o mesmo. Os alunos também fazem parte do currículo. É fundamental que se estabeleça a ação discente. Um currículo só será eficiente quando, além da definição da área de conhecimento de sua abrangência, seja estabelecida a qualificação docente e a atuação discente. Sem estas preocupações o fracasso será inevitável. Isto porque o professor pensa que o currículo é um instrumento novo ou, no mínimo, renovado, com o qual à maneira de instrumento poderá melhorar as aulas. O currículo é visto como a troca do carro velho para o modelo do ano, ou a troca da máquina de escrever por um computador de última geração. O professor continua o mesmo. Nem pensa em mudar. Os alunos, por sua vez, continuam frequentando as aulas da mesma maneira. Aham que o novo currículo vai resolver tudo. Vão aprender mais e melhor. Esta sonhada melhoria terá que continuar passando pelo velho processo de ensino/aprendizagem da educação bancária, que Paulo Freire não se cansa de denunciar. Para todos, o currículo

lo funcionaria como uma força mágica. Os resultados se dariam por um processo de encantamento.

Além disso, o currículo precisa ser visto como uma organização dinâmica e não fixa. Precisa ser ágil e móvel para se adaptar às novas situações geradas pela velocidade com que os fatos acontecem. Ele, em hipótese nenhuma, pode ser uma camisa de força. Ao contrário, precisa abrir espaços para que novas experiências sejam realizadas. Não pode haver um currículo definido, mas em constante adaptação. O currículo não pode ser uma instituição burocrática e administrativa, mas uma construção livre e vinculada às exigências de desenvolvimento das pessoas e às necessidades da sociedade.

Como decorrência da falta de questionamento sobre o currículo aparecem outros obstáculos. Um deles manifesta-se no ato da formação do currículo. Como ele continua intocável em sua estrutura, tenta-se recompô-lo com aqueles conteúdos que se presume novos ou indispensáveis para recuperar o prestígio do curso. Esta recomposição se dá em dois níveis. O primeiro parte do princípio de que o currículo deve conter um conjunto mínimo de conhecimentos que leve, em primeiro lugar, a ter um domínio sobre determinada área do saber, e, secundariamente, seja base para a formação de um profissional. Então, busca ampliar, em geral, por um processo de atualização, o acervo de conhecimentos a serem transmitidos. Aí começam os conflitos dos donos das disciplinas. Resultado: tenta-se acomodar, conciliar. O professor pode ficar sem ter o que lecionar. O segundo, com pretensões de ser renovador, pensa no mercado de trabalho. As disciplinas não devem ser prioritariamente estabelecidas a partir de um acervo de conhecimentos, mas a partir da demanda do mercado de trabalho. Como as ofertas do mercado de trabalho tornam-se cada vez mais escassas, especialmente nas licenciaturas que se destinam ao magistério - e aqui está a educação física também -, procura-se introduzir conteúdos que alarguem o leque de acesso ao mercado. Portanto, não é a qualidade que se procura em nenhum dos casos, mas a defesa de interesses; no mínimo, de oportunidade de emprego.

Outro grande obstáculo que acontece freqüentemente entre os professores de educação física é a falta de material esportivo ou de condições para as atividades esportivas. Infelizmente esta é uma das maiores ilusões criadas pelos ideais do esporte de rendimento. O movimento humano pode ser desenvolvido sem esses recursos. Para afugentar essa mentalidade seria bom lembrar a conferência do Prof. Zeferino Vaz - "Princípios básicos da administração da educação superior" - quando afirma que "Instituições científicas universitárias ou isoladas constroem-se com cérebros e não com edifícios. Mescla de prioridades: a) cérebros, b) cérebros, c) cérebros, d)

biblioteca, e) equipamentos, f) edifícios”. Não vejo na insistência de cérebros, proposta pelo Prof. Vaz, o privilegiamento dos valores epistemológicos, mas a necessidade que haja cabeças pensantes, capazes de dar respostas e soluções a todo e qualquer tipo de problemas que surgem no contexto da vida universitária. Infelizmente, em grande parte das escolas superiores que povoam o Brasil, as preocupações começaram por inverter a hierarquia de prioridades do Professor Zeferino Vaz. Boa parte dos “renovadores” da grade curricular dos cursos de educação física tiveram a mesma atitude. Esta inversão acaba por atribuir à mudança curricular um poder mágico, o que eximiria o professor da responsabilidade pelo possível fracasso.

Este tipo de “renovação” curricular acaba por desmascarar a falta de qualificação docente e discente. Este obstáculo é constatado, já na primeira aula, por qualquer aluno com o mínimo de percepção. O professor continua repetindo a mesma cantilena. As mesmas fichinhas amareladas pelo tempo. Literatura nova, nem falar. Ainda mais que esta encontra os obstáculos econômicos. A compreensão de aula, a importância do conteúdo proposto no contexto do curso, as questões epistemológicas, pedagógicas e sócio-políticas da educação física, as funções do profissional na sociedade, tudo continua intocável, como se nada houvesse acontecido. A magia do currículo não funcionou. A desilusão já se acomodou novamente na sala de aula.

Mais uma vez julgo importante recorrer ao Prof. Zeferino Vaz citando outra passagem porque, se fosse observada nas universidades, não aconteceriam certas aberrações. É a seguinte: “A Universidade é uma meritocracia, isto é, manda mais quem sabe mais e a hierarquia científica deve ser estabelecida em função da criatividade e não dos títulos acadêmicos. Há doutos que não são doutores e há doutores que não são doutos”. Mais uma vez, caímos em discursos falaciosos quando preferimos não olhar as questões de frente e preferimos distorcê-las, buscando preservar o nosso espaço.

Mantendo essa mesma linha de raciocínio podemos detectar mais outro imenso obstáculo instalado paquidermicamente na área administrativa. Olhando para as universidades públicas, sem preconceitos das críticas, observamos que ela se tornou um monstro administrativo. A universidade internamente não vive da pesquisa, nem mesmo da docência, mas das tarefas burocráticas. O reitor, mais que um intelectual, educador e pesquisador, transformou-se num burocrata para administrar questúnculas legalistas e normas disciplinares. As campanhas eleitorais dos reitoráveis, em grande parte, pouco têm a ver com uma proposta de universidade de pesquisa; tudo gira em torno de questões administrativas, quando não de interesses corporativistas. As tentativas de elaborar uma estatuinte universitária mostram claramente uma mentalidade pouco universitária. As propostas estatuintes começaram e acabaram sua tarefa na discussão do número de seus integran-

tes a partir dos três segmentos que compõem a chamada comunidade universitária. Numa destas reuniões preliminares, com muito receio resolvi questionar a maneira de se pensar a instalação da estatuinte. Primeiramente se deveria saber, justificava eu, o que se quer fazer, depois se define quem é competente para executar tal tarefa. Via na proposta da comissão organizadora uma preocupação prioritária em defender os interesses de cada grupo, e não discutir os reais problemas da universidade. No caso, segundo meu entendimento, era a mesma coisa que entregar a reforma do galinheiro à esperteza das raposas. Com a reforma curricular ocorreu algo parecido. As questões didáticas, pedagógicas, a análise e estudo do processo ensino/aprendizagem, a vinculação do curso e dos profissionais formados com as necessidades da sociedade regional passaram ao largo. O fundamental era cumprir as normas legais de reforma curricular. Havia um conjunto de leis impostas pelo Ministério e, em algumas instituições, como a UFSM, havia cartilhas que inviabilizavam qualquer tentativa de uma verdadeira reforma curricular. Além disso alguns professores defendiam com todas as garras a imutabilidade de sua disciplina. Na verdade sua própria imutabilidade. Como a administração da universidade não acontece em nome das necessidades e das renovações da educação como um todo, e sim a partir de estatutos, regimentos e regulamentos, nada ou pouco é possível mudar. As melhorias ocorrem a despeito da administração central e graças ao empenho e ao idealismo de pequenos grupos de docentes, alunos e funcionários em áreas isoladas.

Como todas as questões humanas, especialmente quando geradas pelo próprio homem, apesar de se mostrarem resistentes às investidas de mudanças, a melhor qualificação do ensino universitário, através de reformas curriculares, poderá acontecer. A única condição é a existência de pessoas que acreditem e que tenham a coragem de serem idealistas. Alguns caminhos sempre poderão ser abertos. Muitos cientistas durante muitos anos tinham certeza de que o átomo era indivisível. Um dia alguém falou na possibilidade de uma fissura. Outros acreditaram e investiram suas pesquisas nesta direção. Aí está a teoria da relatividade. E educação física, teria caminhos? Terá, caso alguém nela acredite e resolva investir.

Caminhos de soluções

Os obstáculos e os caminhos possuem, em certas circunstâncias e ainda que de maneira inversa, as mesmas fontes. Eu ousaria dizer que tanto os obstáculos, quanto os caminhos de solução giram em torno do tema da identidade da educação física. É evidente que a educação física não encon-

trou sua própria identidade de maneira autônoma, o que aparece manifesto em muitos trabalhos já publicados. A história da educação física parece arrastar-se de maneira secundária recebendo de outras instâncias o aval de suas funções. Por isto penso que os caminhos começam pela idéia de que a educação física não existe, ela precisa ser inventada.

Inventar a educação física

O que significa falar em inventar a educação física. Será que ela não existe? Seria uma temeridade e uma afronta afirmar que a educação física não existe. A pergunta foi feita para provocar uma resposta que, provavelmente, diga não ser aquela que cada um pensa. A minha resposta é que a educação física existente possui um perfil deficiente, parcial, serviçal e instrumental. O espaço para a educação física que defendo está se ampliando cada vez mais. Falta ocupar esse espaço com a construção da educação física a partir da própria educação física. Até agora ela foi encarregada de desenvolver corpos higienizados, fortes, saudáveis, disciplinados, dóceis e submissos. Apresentada e defendida em nome desses valores, a educação física tornou-se um instrumento ou uma serviçal para funções específicas de cada momento. Seu espaço depende sempre de outros valores superiores. Portanto, a educação física autônoma, porque alicerçada sobre seus próprios fundamentos, não existe.

Agora a pergunta indaga pelos fundamentos que sejam capazes de dar sustentação própria à educação física e garantam sua autonomia. Alguns estudiosos da crise da educação física, talvez movidos mais pelas aparências, centralizaram suas preocupações sobre uma possível inadequação do termo educação física. Ele não corresponderia, ao seu conteúdo. Sem dúvida as palavras têm uma força singular de expressão. Um termo pode alterar profundamente a compreensão de um objeto. Contudo tal ocorrência não pode ser generalizada. Há casos que um vocábulo pode designar uma realidade completamente oposta sem prejudicar seu poder significante. É o caso do termo átomo. A palavra átomo significa etimologicamente indivisível. Hoje a física fala sem nenhuma preocupação de que o átomo compõe-se de subátomos, o que significa garantir sua divisibilidade. Numa linguagem mais atualizada diríamos: o indivisível (átomo) divide-se em vários elementos. A energia atômica tem sua origem no bombardeio da estrutura do átomo. Além disso, o termo educação física poderá ser perfeitamente significativo se o vincularmos ao processo educacional do ser humano. Provavelmente não será pela simples alteração de nome que encontraremos os fundamentos da educação física. Estes precisam ser buscados em outras fontes.

Os fundamentos de autonomia podem começar por um esforço de repensar o projeto antropológico que sustenta a atual educação física. Esse repensar antropológico encontra seu ponto de partida na imagem unitária de homem. Um homem inteiro. A inteireza do homem não pode ser entendida como a justaposição de partes. Enquanto o homem for apresentado como uma dualidade e mesmo como um simples somatório, a educação física ficará encarregada, como seu nome diz, de se ocupar da parte física, para prestar serviços à parte mais nobre do ser humano.

Repensar a corporeidade

O tema da corporeidade vem merecendo a atenção de um número cada vez maior de estudiosos. As bases de uma nova Educação Física passam necessariamente pela redifinição da corporeidade e pela nova compreensão de corpo humano. Ainda mais, a necessidade de se pensar numa antropologia corporal. O homem é uma realidade corporal. Sua corporeidade não é apenas matéria em oposição ao espírito. Aliás, neste repensar a corporeidade ou a realidade humana como corpo, nada é puramente matéria e nada é puramente espírito, mente ou psiquismo.

Habitados pelas antropologias clássicas e amarrados à linguagem dualista, encontramos sérias dificuldades para falar da unidade do homem através da idéia de corpo ou de corporeidade. Dois termos, usados inicialmente por Husserl em seu livro *Crise das ciências*, e posteriormente retomados por Horkheimer no texto *Dialética do esclarecimento* podem nos auxiliar na compreensão do tema da corporeidade. Husserl distingue o corpo inorgânico, inerte, estranho, que denomina de *körper*, do corpo vivo, corpo próprio, que chama de *leib* (Crisi, p. 136). Esta mesma distinção é reforçada por Horkheimer vinculada, porém, à divisão do trabalho, onde o desfrute foi para um lado e o trabalho para outro. Uma passagem deste texto pode ser muito significativo para a educação física. É a seguinte: “Os que na Alemanha louvavam o corpo, os ginastas e os excursionistas, sempre tiveram com o homicídio a mais íntima afinidade, assim como os amantes da natureza com a caça. Eles vêem o corpo como mecanismo móvel em suas articulações as diferentes peças desse mecanismo e na carne o simples revestimento do esqueleto. Eles lidam com o corpo, manejam seus membros como se estes já estivessem separados” (Notas e esboços. In: *Dialética do esclarecimento*, p. 219.).

Quero aproveitar estas distinções e passagens sobre as palavras *körper* e *leib* para dizer que a educação física tradicional sempre trabalhou com o *körper*. A educação física que precisa ser inventada precisa inspirar-se na idéia do corpo vivo, *leib*. A educação física torna-se, então, a cultivadora da

vida. Um cultivo que não é manejo do corpo, mas culto do corpo. As manifestações vitais têm sua própria sabedoria. É exatamente esta sabedoria que precisa ser apreendida como base do currículo do curso de Educação Física, ela nos fala do corpo vivo. As ciências que rios vêm dos laboratórios de genética, física, fisiologia e mecânica nos ensinam as fórmulas e as medidas do *körper*, nunca os segredos do dinamismo da vida.

A nossa maior dificuldade, já que somente sabemos construir ciências dentro das metodologias quantitativas, é aprender a pesquisar a vida ou a fenomenologia dos corpos vivos. Galileu nos ensinou o caminho da física: a leitura matemática do mundo. As ciências da educação física sabem o caminho de seu livro de ciências: o corpo humano. Mas como ler o corpo vivo? Aparentemente parece fácil, pois cada um de nós é o livro e o autor do livro. Como decifrar sua linguagem? O clássico modelo de construção do conhecimento praticado pelos métodos científicos do enfrentamento entre sujeito e objeto precisa ser descartado. A leitura matemática, sem dúvida, não pode ser aplicada na interpretação da linguagem da corporeidade. O conhecimento do corpo humano precisa ser efetuado diretamente sem mediações. Talvez, as figuras da mão que toca e da mão tocada, ou do corpo que vê e do corpo visto, podem nos fornecer o início da compreensão de como cada um pode ler-se a si mesmo e aos outros, sem a mediação de nomenclaturas de manuais de antropologia ou de teorias epistemológicas.

A ecologia

Hoje falar em ecologia tornou-se um lugar comum, talvez até um modismo. Seja como for, os movimentos ecológicos constituem-se numa alternativa à mentalidade cientificista. O pensar ecológico tem como princípio o respeito pelo equilíbrio e harmonia da natureza. As ciências e a técnica sustentam-se sobre a tese da dominação da natureza. Por causa deste esforço de dominação acabaram por abrir uma guerra aberta às forças da natureza. Ninguém desconhece os grandes estragos e o perigo que representa para a sobrevivência do planeta e do próprio homem o endeusamento do modelo científico e tecnológico. As denúncias contra um sistema cientotecnocrático que rege os nossos destinos aumentam cada vez mais em intensidade. A etiologia é apresentada como uma alternativa capaz de corrigir os excessos e os desvios do saber científico e do agir tecnicista.

A ecologia, e isto é fundamental saber, não se apresenta como uma nova ciência já definida. Ela se constitui principalmente numa atitude respeitosa para com os ecossistemas que constituem o universo. O princípio básico é que nós vivemos dentro de uma unidade cósmica. Esta unidade cósmica atua descentralizada através de uma infinidade de ecossistemas maiores

ou menores que agem interligados entre si, de tal maneira que tudo o que acontece em algum lugar deste ecossistema acaba por afetar de alguma maneira a unidade do universo. O pensar ecológico, portanto, opõe-se frontalmente ao pensamento analítico das ciências lógico-matemáticas.

A ecologia, além de ser uma atitude frente ao meio ambiente, ao universo, ela se constitui numa tarefa contínua: será sempre a postura vigilante de quem procura manter e manter-se em harmonia com a unidade cósmica.

A ecologia, no meu entender, será capaz de fornecer os subsídios necessários para construir ou inventar a educação física. A educação física não do treinamento e da exploração de um corpo inorgânico (*körper*), mas a educação física do corpo vivo (*leib*). Não mais manipulando um mecanismo corporal, mas cultivando a dinâmica vital de um ecossistema vivente, da mesma maneira que a ecologia é apresentada como o caminho de restauração do equilíbrio da natureza. Assim, a educação física a ser inventada terá a tarefa de garantir o equilíbrio do ser humano em sua vida planetária. Esta não é uma tarefa que se executa num determinado momento apenas, mas precisa acompanhar o homem ao longo de toda sua existência.

Educação permanente

Falou-se muito em educação permanente. Hoje, parece que já não apresenta novidade. Não vou discutir as razões deste quase abandono do debate sobre educação permanente. O tema da educação permanente é invocado aqui, porque, se há uma educação permanente indispensável para todo ser humano, é a da educação física. Vejamos. Eu posso viver sem saber matemática, sem conhecer história e, também, sem me atualizar dos últimos avanços científicos. Em outras palavras, todo ser humano tem condições de sobreviver sem continuar desenvolvendo seus conhecimentos científicos. Em nenhum momento, contudo, pode-se deixar de saber como preservar o corpo, pois todo homem precisa continuar vivendo para existir. Não é preciso cultivar as ciências, mas é indispensável cultivar a vida. Desde o nascimento até a morte, o ser humano precisa de um mínimo de compreensão da vida para conduzir-se e poder sobreviver.

A educação física, no meu entender, é a única “ciência”, melhor, sabedoria indispensável para viver a vida, para ser corpo, que nenhum ser humano pode dispensar. Esta educação física, capaz de ser a sabedoria de acompanhar todo processo de desenvolvimento, talvez dito mais filosoficamente, toda fenomenologia de um ecossistema vivo, está por ser inventada. Ela não será reproduzida em laboratórios científicos de nenhuma espécie, mas somente será descoberta pela leitura do dinamismo do mundo-da-vida de cada ser vivo.

Esses são os caminhos fundamentais que conduzem à educação física que eu julgo ser, de fato, a educação física, isto é, a sabedoria de viver. A “ciência” que estabelece a dinâmica da corporeidade humana, não para utilizar e explorar suas energias, mas para proporcionar-lhe melhor qualidade de vida.

3

A formação profissional em educação física: novos desafios



A educação física, no Brasil, consolidou sua presença quando conseguiu alcançar o *status* de curso universitário, na década de 70, quase cinquenta anos depois de ter surgido a primeira universidade. Esta caminhada foi andando em ritmo acelerado. Um passo de grande importância, para o agrupamento dos interesses da área da educação física, foi dado com a fundação, a 17 de setembro de 1978, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Um ano depois começou circular o primeiro número da *Revista do CBCE*, que continua sendo o periódico mais representativo para a veiculação da produção de conhecimentos científicos na área. A partir da década de oitenta houve uma expansão muito acentuada de novos cursos. Hoje, segundo dados do último número da *Revista do CBCE*, há no Brasil 150 cursos universitários, dos quais 50 estão em São Paulo.

Não vou deter-me sobre a maneira de como os cursos foram instalados, nem na questão da multiplicação quase geométrica dos cursos, porque já há uma boa literatura sobre o assunto. Citei esses dados apenas para acentuar dois pontos que, no meu entender, continuam essa caminhada da educação física no cenário do ensino superior brasileiro. Refiro-me à questão da cientificidade e da profissionalização. Duas instâncias que se complementam. Seria impossível falar da formação profissional sem focar as condições que fundamentam tal formação.

Três discursos da educação física

O curso de educação física não surge como uma proposta da própria universidade dentro de suas preocupações pedagógicas de ensino/aprendizagem. Trata-se de um projeto governamental voltado para interesses disciplinares e de controle. Os esportes e os eventos esportivos estavam assumindo um papel importante no cenário internacional. Como controlar os esportes sem a educação física? Eis a questão. Este motivo, aliado a outros ideais higienistas e de saúde, determinou a urgente implantação de cursos de educação física. Ele é, por assim dizer, transplantado da esfera das escolas militares para as universidades públicas. Acontecimento que se deu em pleno regime militar. O curso foi aceito e aplaudido, sem maiores contestações. Um possível debate nem poderia ser cogitado devido à censura da ditadura militar, e, pelo fato de estar começando, poucas seriam as pessoas capazes de ter uma consciência crítica.

Portanto, os primeiros anos da educação física, sob o patrocínio quase absoluto da esfera governamental e de inspiração militar, foram vividos dentro da docilidade de um curso juvenil que ainda não despertara uma consciência própria. Não demorou muito para que pequenos grupos, já respirados nos movimentos que contestavam o regime militar, começassem a sentir a necessidade de pensar a educação física com uma identidade própria, como acontecia com os demais cursos do ensino superior.

O discurso libertário

Apesar de ter caído de pára-quedas dentro da instituição universitária, a educação física não demorou em desenvolver uma consciência crítica. Surge assim o primeiro discurso que tinha como enfoque central a situação do curso no contexto da sociedade brasileira, particularmente, seu papel traçado pelo regime militar. Organiza-se assim um discurso denunciante, que chamo de libertário. Era fundamental, de um lado, libertar-se da subserviência ao projeto político vigente, e, de outro lado, desenvolver uma consciência política que buscasse definir um engajamento político para a restauração plena da democracia. A educação física não poderia ser aceita assim como fora instalada, como algo pronto a ser aceito sem objeções e, muito menos, contestações. Diante da recusa de aceitar os fatos consumados, propõe-se que ela precisa ser pensada dentro do contexto social, político e cultural. O profissional da educação física não pode ser comparado a um corpo de enorme massa física coroado por uma minúscula cabeça. O que queria dizer que se tratava de pessoas dotadas de massa muscular e sem capacidade reflexiva.

Essa primeira atitude, no meu entender, é fundamental porque introduziu a educação física no momento histórico de ruptura com o regime militar. Mostra que é capaz de acompanhar um sentimento generalizado de reação e de denúncia contra uma situação de subserviência a um projeto político de controle e dominação. Era o primeiro sinal concreto mostrando que a educação física queria e era capaz de pensar a si e por si mesma, e que gerava uma consciência de auto-estima. Passava a acreditar em si mesma, não precisava de tutelas, pois tinha condições de autodeterminar-se, o que faltava era a autonomia necessária para exercer o poder decisório. Os traços do perfil de sua identidade estavam no caminho da independência.

Apesar de ser, esta primeira fase, um momento muito rico do processo de construção da identidade e do papel da educação física, vou deter-me aqui. Em outras oportunidades já desenvolvi o tema (Cf. Uma história recente da educação física pelo discurso – *Anais do VII Congresso Brasileiro de História* – Gramado, RS, junho de 2000). Mas foi através dele que foi possível passar para outras lutas.

O discurso cientificizante

O segundo discurso, que mobilizou e mobiliza de maneira muito intensa um número alto de estudiosos da educação física, concentra-se sobre a questão da cientificidade. A educação física, depois de ter sacudido a tutela do poder político, buscava uma outra autonomia, aquela que emana do paradigma da cientificidade moderna. Um só caminho conduziria a alcançar esse objetivo, ser ela mesma uma ciência.

As razões para alcançar a cientificidade ou o estatuto de ciência, podem ser várias. A primeira e mais fundamental é, certamente, o domínio absoluto do saber científico sobre todos os outros saberes humanos. As ciências empíricas, desde a física de Galileu, haviam construído o modelo e o ideal do conhecimento verdadeiro. Fora delas não haveria nem legitimidade, nem verdade. Elevar uma área de pesquisa à condição de ciência é tudo o que espera um pesquisador ou um profissional a ela vinculado. Transformar um objeto em objeto científico e reconhecer uma maneira de investigar como método científico garantem a credibilidade dos resultados.

Diante desta situação, portanto, tornou-se uma prioridade, para muitos profissionais da educação física, elevá-la ao conceito de ciência. A tarefa, entretanto, não era, e não é, das mais fáceis. As condições a serem preenchidas e os obstáculos a serem superados não são resolvidos por uma simples proclamação. O conceito de cientificidade moderna tem seu paradigma para reconhecer uma área do saber como uma nova ciência.

As condições para atender a esse paradigma ainda não foram, pelo que parece, suficientemente satisfeitas.

◆ A definição do objeto específico da ciência educação física, ainda não está clara. Seria o corpo ou corpo em movimento. Ciência da motricidade humana sugere Manoel Sérgio. Mas, se fosse o esporte? A educação física não está concentrada nas atividades esportivas? Em geral o profissional da educação física é apresentado como o homem dos esportes, dotado de corpo atlético. Então a educação física seria a ciência do esporte. Aliás o órgão que congrega os profissionais da educação física chama-se Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Alguns poderão dizer que o esporte é o campo de ação, por isso mesmo que sobre ele deveria acontecer a produção do conhecimento específico.

◆ A produção de conhecimentos e tecnologias construídas segundo teorias e metodologias em uso na educação física no trato de seu objeto específico. Como o objeto não está delimitado, esta condição fica insegura.

◆ Por fim ter reconhecimento da comunidade científica. Por enquanto não há uma manifestação oficial de que a educação física foi reconhecida como uma ciência autônoma.

Também não pretendo aprofundar os aspectos deste esforço em buscar o reconhecimento da educação física como uma ciência. Remeto, mais uma vez, para os Anais do Congresso de História, acima citados. Mencionei, aqui, esta luta pela cientificidade porque a ela está vinculado um terceiro discurso, o da profissionalização, e, também, porque é uma condição para desenvolver esta minha reflexão, já que não consigo pensar a formação profissional sem estabelecer os conhecimentos necessários para o planejamento de tal formação. Um perfil profissional é desenhado a partir de uma iniciação científica, isto é, a partir de um conjunto de conhecimentos que capacitam alguém para uma determinada atividade. Um profissional começa por um diploma. O diploma é chave de acesso ao mercado de trabalho.

O discurso profissionalizante

As escolas são instituições encarregadas de distribuir conjuntos de saberes para capacitar os cidadãos a prestar determinados serviços à sociedade. Todo ensino, hoje, tem um único objetivo, o de formar profissionais capazes de atuar com eficiência nas diferentes esferas das atividades humanas de maior impacto econômico e político.

O curso de educação física foi estruturado nos moldes das licenciaturas, cuja finalidade é formar professores ou educadores. Novamente estou entrando num terreno profundamente movediço, mas não pretendo dizer mais do que o necessário para fazer andar minha reflexão. Ao egresso da

escola de educação física, portanto, caberia preencher uma lacuna nas escolas de primeiro e segundo graus. A bem da verdade, sua presença seria obrigatória a partir da iniciação esportiva que aconteceria a partir da quinta série do primeiro grau. Mais uma razão para dizer que o objeto da educação física seria o esporte, cuja comprovação é cada vez mais evidente.

A característica pedagógica não satisfaz a todos os egressos, dos quais não se pode tirar a razão. Na medida em que os currículos mostram uma acentuada preferência para as ciências empíricas e para as práticas esportivas, havia outras áreas, fora da escola, que motivavam e atraíam os, assim chamados, professores de educação física. A função ou a profissão de professor já estava regulamentada, faltava apenas garantir exclusividade, como acontece nas demais áreas, aos portadores de formação acadêmica em educação física, o direito de lecionar essa disciplina nas escolas. À educação física precisava desse reconhecimento. A lei 9696/98 não só estabeleceu definitivamente o registro de professor de educação física, mas, também, ampliou a área de sua competência para além da escola.

A luta pela profissionalização dos diplomados em educação física, ultrapassando os limites do ensino/aprendizagem escolares, ofereceu aos seus acadêmicos a bandeira de reivindicar o *status* de um profissional liberal. E, depois de muito esforço, foi o que aconteceu. Já estão criados o CONFEF e os CREFs aos quais todos tem o direito de se inscrever. No caso de assumir um trabalho profissional fora da escola, a inscrição ao respectivo CREF tornou-se obrigatória, mas há uma forte corrente que pretende impô-la a todos, seja qual for a situação..

Assim, a educação física adquire, no cenário do mercado de trabalho, uma posição entre as demais profissões oficialmente reconhecidas. Sem dúvida, sob o ponto de vista do mundo do trabalho, foi uma grande e justa vitória.

Depois de ter feito esta rápida descrição da caminhada da educação física em busca de sua identidade e autonomia profissional, vou concentrar-me na questão da cientificidade, pois será em nome dela que seremos legitimados a pensar qualquer formação profissionalizante.

A cientificidade

A cientificidade não é uma palavra que designa o mesmo tipo de conhecimento. Em cada época estabeleceu-se um modelo de cientificidade que, no fundo, significa o saber oficial, estabelecido pela comunidade científica. Thomas Kunh, em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, diz que a “comunidade científica é formada pelos praticantes de uma espe-

cialidade científica” (p. 220). Se tomarmos a época do império romano, a comunidade científica era formada pelos oradores, cuja especialidade científica era a Retórica. Já na Idade Média cristã, os teólogos formavam a comunidade científica, e a especialidade científica era a teologia. Hoje, voltando a Thomas Kuhn, “a comunidade científica mais global é composta por todos os cientistas ligados às ciências da natureza” (p. 221). As comunidades inferiores são formadas por físicos, químicos, astrônomos, biólogos, etc. Os cientistas da educação física formariam uma destas comunidades.

Embora se discuta o tipo de ciência que é a educação física, fica evidente que o modelo de cientificidade dominante é o das ciências empíricas, base de toda cientificidade moderna. A conclusão lógica nos leva a dizer que a formação científica do profissional da educação física deverá ser fundada nas ciências empíricas. As grades curriculares, pelo menos, revelam uma maior ênfase dada a essas ciências.

Antes de continuar o enfoque da cientificidade, quero dizer, a título confidencial, que pessoalmente não vejo grandes vantagens em ser ou não ser ciência, pois há muitas áreas de saber que trouxeram significativas contribuições sem o rótulo de ciência. Digo mais, se tivesse que brigar por um estatuto da educação física, engajar-me-ia entre os que a querem ver ao lado da arte, ou como arte. Defenderia a tese do poeta Hölderlin, interpretada por Heidegger em seu livro *Ensaaios e conferências*, que diz que “o homem habita como poeta”. O homem deveria habitar o mundo poeticamente. As ciências nos ensinaram habitá-lo tecnicamente. Em nosso caso a educação física científica nos ensinou habitar o corpo tecnicamente, poderia nos ensinar habitá-lo poeticamente. Neste sentido gostaria de fazer minhas as seguintes palavras de Pierre Bourdieu: “Por fim, diria que não me sinto comprometido com as verdades científicas, que podem ser ilusórias, mas proclamo com paixão meu compromisso com a vida, se a ciência me ajudar nesta tarefa será bem-vinda”. Esta informação serve para que o leitor tenha um referencial de interpretação do presente texto e do meu modo de pensar a educação física.

Retomando a questão da cientificidade em relação à aspiração da educação física, pode-se observar que esse movimento acontece num momento delicado da ciência moderna. O que representa, no meu entender, uma fonte de desafios para todas as iniciativas em educação física. O ingresso, entre nós, da questão da cientificidade foi através, particularmente, do trabalho de Manuel Sérgio. Em sua obra *Educação física ou ciência da motricidade humana?*, apesar de apor um subtítulo interrogativo parece claro que vê, na motricidade humana, o objeto próprio que pode elevar a educação física à condição de ciência.

Na defesa do projeto de ciência, Manuel Sérgio busca inspiração em Gaston Bachelard (1884-1962), particularmente nos conceitos de “corte epistemológico” e “obstáculo epistemológico” desenvolvidos nas obras *O novo espírito científico* (1934) e *A formação do espírito científico*. Uma das teses fundamentais bachelardianas, o “aproximacionalismo” ou seja, a idéia de que a bordagem do objeto deve ser feita através do uso de diversos métodos, já que cada um deles seria destinado a se tornar primeiro obsoleto, depois nocivo, revela uma nítida influência da teoria da relatividade e da física quântica, pontos de partida para se pensar uma nova cientificidade.

Já Husserl em 1935 pronunciou um ciclo de conferências com o título “A crise das ciências européias como expressão da crise radical da vida na humanidade européia (1935-1936)”. Dela temos vários textos, mas o texto principal remonta a esses anos. A idéia de crise já vem esboçada por Husserl desde 1928. Ele diz que as ciências se afastaram do homem e perderam o sentido de humanidade. Depois dos anos oitenta torna-se claro um certo abalo no paradigma que sustenta a ciência moderna. No fundo, Husserl não questiona o paradigma da cientificidade propriamente dito, mas quer rejuvenescê-lo e reencaminhá-lo em direção ao homem. Parece ser a intenção do projeto husserliano, fazer com que as ciências cumpram sua tarefa, pela qual foram criadas e devem ser desenvolvidas, estar a serviço da Humanidade. Portanto, não se trata de negar a ciência moderna, mas de reconduzi-la a serviço da existência humana. É o que Brecht também dizia, a ciência perde seu sentido se não for para o bem da vida humana.

Atualmente, a questão é mais radical. Fala-se em fim da ciência. Um passo que vai muito além de Husserl e de Bachelard. John Horgan publica um livro, intitulado *O fim da ciência*, que causa muita polêmica, mas não deixa de ter uma forte repercussão entre os críticos do absolutismo do conhecimento científico. Como ele mesmo diz, trata-se de uma discussão sobre os limites do conhecimento humano. Ora, para bom entendedor, se a discussão é legítima, significa que o objeto em discussão, a cientificidade moderna, não é mais unanimidade. Aliás, a pesquisa por ele desenvolvida, consultando pensadores e cientistas das mais diferentes áreas, tinha como pergunta central, *teria a ciência esgotado os benefícios que pode trazer ao ser humano?* As respostas são muito variadas e ele, por sua vez, não oferece uma resposta acabada e conclusiva. De qualquer maneira os dados que ele apresenta são suficientes para enfraquecer a crença que o homem ocidental moderno depositava no poder inquestionável da ciência.

No rumo desta discussão sobre as ciências encontramos uma literatura crescente, proveniente de diferentes pontos. Parece que se está a caminho de um novo paradigma científico, pois o atual, além de não conseguir responder a todos os problemas, está gerando uma série de novos problemas

que só serão superados pela revisão da própria cientificidade em vigor. Momento ideal de mudança conforme nos diz Thomas Kuhn.

Ao lado de obras mais críticas como a de Jean Pierre Lantin, *Penso, logo me engano – breve história do besteiro científico*, quero lembrar autores que propõem pensar uma nova ciência. Por exemplo, Boaventura de Souza Santos publicou dois livros que merecem ser lidos com muita atenção. O primeiro, *Um discurso sobre as ciências* (1987), e o segundo, *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989). Neles aparece claramente a idéia de esgotamento da ciência moderna. Boaventura afirma com muita segurança que “A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo de ciência pós-moderna” (*Introdução a uma ciência pós-moderna*). Entre outras coisas ele critica o isolamento dos cientistas e busca aprofundar o diálogo das ciências com outros conhecimentos que se elaboram no mundo.

Como reforço a esta atitude de revisão da cientificidade moderno quero citar outros nomes, talvez de maior peso científico, como Fritjof Capra, Humberto Maturana, Henri Atlan, Elya Prigogine, Gregory Bateson, Michel Maffesoli, Edgar Morin junto com todos os movimentos que reconhecem a validade de outras formas de produção de conhecimentos.

Vou dar maior atenção a três pensadores. Primeiramente, Edgar Morin cujas últimas obras estão fortemente voltadas para a exigência de uma reforma de pensamento que consiste, fundamentalmente, numa epistemologia da complexidade. Para ele, é preciso substituir as lógicas da simplificação das ciências atuais pela lógica da complexidade, que seria o ponto central da virada paradigmática, porque deixa de ser analítico para ser multidimensional. O segundo pensador é Humberto Maturana, por trazer uma nova compreensão do ser vivo como um ser autopoietico, isto é, dotado de auto-organização. Pelo sistema auto-organizacional cada ser vivo é original biologicamente falando. Os 60 trilhões de células e os 100 bilhões de neurônios, que constituem cada ser humano, nunca repetem a mesma organização. Como o pensar humano faz parte desta auto-organização original, é de se supor que não somos máquinas inteligentes que produziriam idéias similares, padronizadas. Pelo contrário, a especificidade do homem reside na originalidade dinâmica de seu pensamento, em sua formidável criatividade. O terceiro, Gregory Bateson (biólogo, antropólogo e filósofo), me parece fundamental porque ele consagra a forma do silogismo, conhecida como BARBARA, não na formulação que privilegia os substantivos, preferida pelas ciências exatas, mas a que privilegia os predicados, não aceita pelos cientistas como sendo válida, porque não serve para o uso em testes, e que serviria

apenas para os poetas. Entretanto Bateson diz que “A vida, provavelmente, nem sempre estará interessada em saber o que é logicamente aceitável”. Segundo ele o seu silogismo pode não ser aceitável do ponto de vista da lógica, mas certamente ele traz uma contribuição muito grande para a compreensão dos princípios da vida.

A profissionalização

Os movimentos de busca de novos paradigmas epistemológicos capazes de dar resposta aos problemas que a cientificidade moderna não conseguiu resolver refletem-se no mundo do trabalho. Esses reflexos são de dois tipos. O primeiro projeta-se sobre a formação profissional. A questão pode ser resumida assim, como devem ser os perfis profissionais num mundo em transformação, exatamente devido aos avanços científicos e tecnológicos. O segundo atinge diretamente o mundo do trabalho. Sabemos que o regime do trabalho sofreu profundas alterações que se estendem desde o tempo da coleta, passando pelo artesanato e os ofícios, até chegar a profissionalização especializada da era industrial e da informática.

Desde a era industrial os indivíduos deixaram de ter sua identidade ligada à família e ao nome próprio, para identificar-se com o seu trabalho. A profissão passou a ser o referencial singular do cidadão. A certidão de nascimento perdeu importância para a carteira de trabalho, onde está registrada a categoria profissional. Somos reconhecidos pela nossa profissão, pelo que fazemos. Somos o que fazemos.

Hoje, há uma onda crescente de intelectuais declarando abertamente que estamos entrando numa era pós-industrial, pós-moderna ou sobre-moderna, que levaria ao tempo do pós-emprego, do pós-trabalho ou do tempo do ócio criativo. Há uma forte argumentação mostrando que a era do trabalho estaria chegando ao fim. Não que o trabalho desapareça, mas ele não seria mais a grande tarefa do homem dentro do sistema produtivo. O homem pós era-industrial assumiria o papel de consumidor. A produção ficaria para as máquinas robotizadas.

As teses básicas desses pensadores, identificados como pós-modernos, vêm encontrando sempre mais adeptos e, particularmente, entusiasmando as camadas sociais mais privilegiadas. Neste sentido é bom lembrar o que Aristóteles sonhava com a automação, como se fora algo inatingível, uma total ilusão, ao dizer como seria bom se o arco tocasse sozinho a cítara, as lançadeiras não precisassem de tecelões e tecessem sozinhas, e assim todo instrumento realizasse sua função sem a participação de um manuseador. Diante desta inusitada previsão, e ilusória para aquela época, concluía:

“então os patrões poderiam ter menos operários e os senhores menos escravos”. Num passo decisivo para concretizar o sonho aristotélico encontramos, no final do século XIX, Frederick Winslow Taylor, propondo que se poderia produzir muito mais bens e muito mais serviços com menos trabalho se as fábricas, os escritórios, e qualquer organização ou atividade fossem organizadas científica e tecnicamente.

Hoje implantamos o projeto de Taylor e realizamos o sonho de automação de Aristóteles. Quando falamos nestes dois autores, como marcos do processo de automação e de aumento da produção, não se presta atenção a um aspecto muito importante. Aristóteles diz que os patrões podem diminuir seus operários e os senhores, seus escravos. Em nenhum momento fala em melhorar a vida dos operários ou de abolir a escravidão. No caso de Taylor, ocorre a mesma coisa. Ele fala em aumento da produção, mas não fala em distribuição dos benefícios. Nenhum dos dois propõe uma melhoria de vida para os trabalhadores. O que interessou aos promotores do processo de desenvolvimento foi o aumento da produção e da automação, e não a distribuição das vantagens obtidas para o conjunto dos cidadãos, tanto é que os marginalizados aumentam e a concentração das riquezas diminui cada vez mais o número de favorecidos. Algumas pesquisas revelam situações trágicas. Estatísticas econômicas mostram que o presidente da Travelers Group ganha 413 bilhões por ano mais de um bilhão por dia. O presidente da Coca Cola ganha 201 bilhões. No entanto, no mesmo país, o mais poderoso do mundo, 30 milhões vivem abaixo do limite de pobreza, sete milhões estão reduzidos a mendigos sem moradia fixa e 1,7 milhão estão encarcerados (De Masi, p. 15). Outros exemplos. Os países do G8 (EUA, Canadá, Inglaterra, França, Itália, Alemanha e Japão) detêm 18 trilhões de dólares dos 25 trilhões do PIB mundial. Os outros 7 trilhões são repartidos entre mais de 240 países. Mais, três cidadãos americanos – Bill Gates, Paul Allen e Warren Buffet – possuem juntos uma fortuna superior ao PIB de 42 nações pobres com 600 milhões de habitantes.

No meio destes abalos que atingem o sistema produtivo, responsável pelo mercado de trabalho, surgem duas perspectivas que não podemos desconhecer. A primeira é a de *um mundo sem empregos*, como diz William Bridges. O processo profissionalizante encontrava na criação de empregos uma poderosa fonte de valorização e de sustentação. Segundo William, foram-se os empregos e restou o trabalho, embora sob outra visão.

A segunda perspectiva é a apresentada pelo empresário Domênico De Masi. Neste mundo de alta tecnologia aplicada à produção, sempre crescente de riquezas e conseqüente diminuição das horas de trabalho, ele vê surgir um mundo do não-trabalho, ambiente propício para o ócio criativo. A proposta pode ser lógica, mas num mundo tão desigual dificilmente pode-se

falar em ócio criativo para quem não tem as condições mínimas de uma vida digna dentro do modelo econômico vigente. Para que o ócio criativo tenha sentido humano, será preciso começar pela eliminação das grandes diferenças sociais.

Evidentemente essa descrição pode desenvolver-se em várias direções, mas não é este o meu objetivo. Essas informações foram trazidas apenas para lembrar que o mundo econômico e o mercado do trabalho nos oferecem tais circunstâncias. Uma grande massa da população mundial excluída, que nem sequer recebeu os benefícios da economia do trabalho, certamente, agora será condenada a uma exclusão ainda mais humilhante, pois até sua contribuição pela força do trabalho ficará dispensada.

Espero ter construído uma paisagem suficientemente clara e minimamente completa para começar pensar os desafios da formação profissional, seja na educação física, seja em qualquer curso profissionalizante. Mas, aqui, a atenção será concentrada na educação física, especialmente, diante do novo fato de estar legalmente reconhecida como uma atividade profissional.

Os desafios de uma formação profissional

Até que em fim vou chegar ao ponto central desta reflexão, os novos desafios da formação profissional em educação física. A formação profissional, no meu entender, sempre, em qualquer área, precisa enfrentar múltiplos desafios. As profissões tradicionais, na sua maioria, já se acomodaram em seus nichos científicos, e em seus tronos de poder sobre as atividades que a ordem sociocultural lhes conferiu. Vou lembrar o que já foi dito, a formação de um profissional apoia-se sobre dois pontos, o do domínio de conhecimentos, e o do espaço de intervenção na realidade do sistema produtivo vigente. Resumindo, o que ele deve saber, o que ele pode fazer.

O tema proposto, entretanto, não fala apenas em desafios da formação profissional em educação física. O título é claro, refere-se a *novos* desafios. Se é possível falar em *novos* desafios, significa que deve haver outros desafios que não são novos. O novo distingue-se de algo que é anterior, antigo, velho ou do que já é conhecido, do que já foi visto ou tratado. Foi por isto que, nesta minha reflexão, dediquei uma atenção especial às questões da cientificidade e do processo de profissionalização.

Em que consistiria esta novidade a propósito dos desafios que as escolas de educação física precisam enfrentar para definir o perfil profissional de seus acadêmicos? Acredito que todos concordam que a educação física, desde que foi instalada como curso superior, sempre teve como objetivo

formar um profissional, portanto, já existe uma experiência consagrada. Pelo que se sabe, os cursos de educação física foram criados para formar professores para as escolas de primeiro e segundo grau. Portanto, não se pode, a rigor, falar em algo totalmente novo. A conquista atual da profissionalização buscou ampliar seus espaços de atuação. Novo, então, seria a ampliação do trabalho e não a formação?

O meu desafio, neste momento, será tentar apresentar o significado desta novidade, evidentemente, segundo a minha compreensão, que preocupa aqueles que se sentem responsáveis pelo papel que a educação física deve desempenhar num mundo globalizado.

Os novos desafios da educação física

Sempre que falamos em novo, referimo-nos a algo que desconhecemos ou, pelo menos, de alguma coisa diferente do usual, do habitual, daquilo que costumamos fazer ou dizer. O novo, em princípio, acrescenta algo que pode contribuir para melhorar o que fazemos, mas, também, pode significar algo diferente que introduz mudanças na rotina de nossa vida. O novo pode trazer sentimentos contraditórios de alegria ou de preocupação. De alegria por que vem algo melhor, de preocupação porque nos obriga a rever nossas posições. Penso que o primeiro aspecto dos novos desafios na formação profissional em educação física seja o de rever seus atuais fundamentos.

Uma revisão

O primeiro e, talvez, o mais difícil desafio, quando surge uma novidade em nossa vida, é, sem dúvida, a coragem de rever o que estamos fazendo. Muitas vezes o novo nos obriga a abandonar velhas crenças e velhos hábitos. O que é sempre uma tarefa complexa, especialmente quando nos acomodamos na segurança da rotina. A revisão, no caso da educação física, pode ser exigida por diferentes razões. A profunda ampliação do espaço de trabalho, certamente, impõe que se reconsidere os fundamentos científicos e acadêmicos da formação profissional em três sentidos. O primeiro diz respeito ao preparo intelectual, isto é, ao conjunto de conhecimentos para o bom desempenho de uma tarefa. O segundo diz respeito à ocupação do novo espaço de atuação, o que exige uma compreensão adequada da ordem sociocultural e do momento histórico dos quais fazemos parte. O terceiro diz respeito à uma mudança de compreensão do ser humano, isto é, uma mudança antropológica.

O próximo passo, portanto, consistirá em apresentar, ainda que resumidamente, os traços gerais destes três sentidos.

Os conteúdos cognitivos

A formação profissional, uma vez oficialmente reconhecida por lei, começa pela capacitação intelectual que se faz pelo acesso aos conhecimentos científicos específicos. Foi dito anteriormente que vivemos um movimento de renovação científica. Há uma forte corrente de cientistas e intelectuais que anunciam abertamente um esgotamento do paradigma das ciências modernas. Não que se possa desprezá-las e abandoná-las, pois seu contributo é inquestionável atualmente, mas há problemas que elas não conseguem solucionar, alguns, inclusive, provenientes delas mesmas. E o questionamento vai mais longe, fala-se abertamente na busca de uma nova ciência, especialmente para os fenômenos dos seres vivos em geral, e do ser humano em particular.

Essa situação de crise das ciências modernas, em relação à educação física, pode ser interpretada contraditoriamente como vantagem ou como desvantagem. Desvantagem, porque, exatamente, no momento de seu reconhecimento como profissão não pode confiar plenamente nas ciências existentes. A vantagem, justamente, dá outra interpretação ao mesmo fenômeno. Pelo fato das ciências modernas estarem em crise, a educação física já poderia desenhar o perfil de sua formação profissional segundo o ideal de uma nova cientificidade.

Esse primeiro sentido dos novos desafios sugere um questionamento das bases curriculares. Hoje sabemos que os currículos dos cursos de educação física têm como base duas ciências, a Física e a Química, aliás elas são a base das ciências modernas, já que se interpretava o mundo como uma organização sustentada exclusivamente por forças físico-químicas. Ora, a educação física, em linhas gerais, reduziu o movimento do corpo humano como um fenômeno físico, o que possibilitava fundamentar seu referencial teórico em ciências físico-químicas como a mecânica, a biomecânica, a bioquímica, a fisiologia, etc.

A ruptura com este modelo, certamente, será o primeiro e, talvez, o mais difícil passo dos novos desafios. Haverá sempre a resistência dos que preferem ficar com o modelo estabelecido, e, com muitas razões, porque já tem demonstrado as vantagens que ele oferece num mundo competitivo através de grandes resultados com o aumento de performances atléticas ou de melhoria de rendimentos físicos. Para os defensores do modelo vigente, a mudança não tem sentido pois não se sabe em que bases científicas se pode confiar, já que a ciência, dita pós-moderna, ainda não existe. Sem ter

antecipadamente um referencial científico seria inadmissível definir qualquer tipo de formação. Seria o mesmo que sair para uma pescaria sem anzóis ou redes. E outros aspectos mais graves podem estar no fato de que o novo paradigma científico poderá privilegiar o respeito e não a exploração da vida. O importante é viver bem e não produzir mais.

As razões acima expostas são dignas de respeito, mas é possível descobrir no esgotamento parcial das ciências atuais uma vantagem muito significativa. O argumento principal desta convicção é de que a formação profissional e a construção de uma nova ciência podem acontecer simultaneamente. As mudanças epistemológicas e as mudanças sociais da modernidade foram acontecendo de maneira simultânea. Não se pode dizer que uma antecedeu a outra. E, voltando ao exemplo banal da pescaria, os anzóis e as redes podem ser confeccionados segundo o tipo de peixes existentes na lagoa; ou, talvez, nenhum destes instrumentos de pesca seja viável; será necessário pensar em outras armadilhas. Aí tudo depende da criatividade do pescador, orientado pelas suas observações do ambiente e pelos conhecimentos que possui.

Parece claro que a ciência pós-moderna não está definida, mas no dizer de Boaventura de Souza Santos, há um acúmulo de sinais que garantem sua emergência. Será preciso uma dupla invenção, a da ciência e a da formação profissional. Este, sem dúvida, é o grande novo desafio da formação profissional em qualquer área, ter a capacidade de desenvolver um processo de criação e de recriação continuado, em que cientificidade e profissionalização tornam-se complementares.

Uma nova cosmovisão

As ciências modernas mudaram a visão de mundo que vigorava na Idade Média. A partir da teoria da relatividade e, especialmente com a formulação da teoria quântica na física, a cosmologia originada do heliocentrismo e da lei da gravidade passou por profundas modificações chegando às teorias do *big-bang* e do caos. Não é mais possível sustentar a necessidade e a imutabilidade das leis naturais. O universo está em constante movimento cuja tese central é a do acaso.

Na biologia ocorre um fenômeno similar, os avanços das pesquisas da biologia molecular e da engenharia genética modificaram profundamente os conceitos da natureza dos seres vivos em geral, e do homem em particular, ampliado pelos avanços da neurologia.

Na ordem social, o avanço da economia sobre a política alterou profundamente as relações entre os indivíduos, as instituições e os países. A idéia de que o poder econômico governa o mundo globalizado encontra

cada vez mais adeptos. O processo de globalização ou mundialização de um pensamento único está alicerçado numa economia globalizada.

É, exatamente, neste mundo globalizado que a formação profissional encontra outro forte novo desafio. Como definir e exercer uma profissão nesta nova ordem econômica, cujos traços gerais já vistos, caracterizados pela era do não-trabalho e da exclusão de milhões de seres humanos? Ou, talvez, seria este ambiente o grande momento da educação física?

Pensar a formação profissional segundo a divisão de trabalho da era moderna era fácil. O profissional da educação física teria como objeto específico o corpo humano em movimento. O movimento humano mais solicitado é aquele aplicado, inicialmente, aos esportes. Depois vieram as atividades de lazer. Por fim, surgiu a fantástica onda da ginástica aeróbica. Mas não são estas as novas atividades do homem pós-era-industrial?

Os locais de trabalho do profissional da educação física, também, estariam demarcados. Infelizmente estavam sendo invadidos por posseiros, leigos ignorantes e charlatães desonestos. Era preciso expulsar esses invasores. Uma exigência da nova ordem social. Tais atividades precisam de gente com diploma, conhecimentos científicos e técnicos. Os clubes, os ginásios, as quadras, os campos de jogos, as piscinas, os parques, o turismo de lazer e, a grande moda, as academias foram estabelecidas como os santuários da nova profissão e dos novos xamãs.

Entretanto não se pode esquecer que tal cenário parece mostrar que tudo está pronto para que a educação física volta-se a prestar serviço para um novo patrão, o poder econômico globalizado. Não se fala de atender os trabalhadores, cuja tarefa exige o desgaste de energias físicas diariamente. Também, pouco se pensa nos milhões de marginalizados pelo processo de globalização.

Por outro lado, seria possível pensar uma formação profissional que fosse desenhada pelo esforço de atender as necessidades corporais segundo a situação de grupos sociais e de indivíduos. Se a educação física tem como objetivo cuidar da corporeidade humana, não pode privilegiar apenas o grupo beneficiário da ordem econômica.

Neste segundo aspecto está, no meu entender, o ponto mais crucial do novo desafio. Formar um profissional capaz de contribuir para construir uma nova ordem social, onde haja mais participação, mais inclusão e menos injustiças e exclusões.

Uma nova antropologia

As mudanças no modelo científico e no modelo cosmológico afetaram profundamente a imagem de homem. O homem da era do pós-trabalho ou

da era pós-moderna encontra-se perdido. O seu passado foi destruído pelas novas teorias científicas, o seu presente parece não ter sentido, o seu futuro é uma incógnita perturbadora. Os pensadores pós-modernos, tentam interpretar essa situação transitória como uma tendência geral de viver o presente. *Carpe diem*, é a expressão usada, que significa aproveita o presente, goza o dia, o agora., reflete uma mentalidade presenteísta.

Esses problemas são gerados por essa perda de um valor cultural como centro de referência, isto é, o ponto de orientação das pessoas. As mudanças, acima resumidamente descritas, geraram uma certa confusão na mente das pessoas. Violências, injustiças, desigualdades, lutas fratricidas, explorações, exclusões, etc. instalaram a epidemia do medo, da insegurança e do sem-sentido. A única saída é aproveitar o que o presente oferece, para quem é beneficiado pelo sistema, ou revoltar-se e apelar para a violência, para quem não tem nada a perder.

Outros traços fortes da nova antropologia são desenhados pela engenharia genética. Inicialmente os transplantes, depois os transgênicos e por fim os clones, inicialmente dos animais, agora, em vias de acontecer, dos humanos. Cientistas ingleses acreditam que o primeiro clone humano é apenas questão de tempo. No momento, um médico italiano está colocando em alvoroço a comunidade dos cientistas e os teólogos diante da firme decisão de realizar tal façanha, contando a disposição de centenas de voluntários.

O primeiro clone humano, dizem os cientistas mais prudentes, deverá enfrentar sérios problemas, mas muito rapidamente tudo poderá ficar normalizado assim que se tiver um controle mais seguro sobre a aplicação de tal tecnologia em humanos. Repetir-se-ia o que ocorreu quando surgiram os primeiros filhos de profeta. Hoje se planeja um filho de profeta para tornar-se um doador com fins terapêuticos. Ou produzir embriões humanos como banco de células para a cura de doenças do próprio doador.

E agora eu pergunto: como os responsáveis pela formação profissional em educação física estão pensando esses avanços da engenharia genética? Estaria aqui o mais perturbador novo desafio da formação profissional da educação física? A minha resposta é, sim. Porque a educação física tem a ver diretamente com a questão da corporeidade humana e o profissional da educação física poderá ser o grande empresário que em busca de atletas geneticamente construídos. E, como cúmulo das possibilidades de seu futuro, poderá ser o grande candidato para assumir a tarefa de guardião do parque humano, proposto por Peter Sloterdijk, onde se criaria o homem perfeito geneticamente planejado.

Evidentemente, essa reflexão sobre os novos desafios da educação física visa apenas chamar a atenção sobre as enormes possibilidades que os novos profissionais encontram à sua frente. Diria que a euforia do momento

deveria ser controlada pelo aprofundamento dos temas da bioética, cujo princípio fundamental é o respeito à vida. Parece inquestionável que a maior tarefa do ser humano é cultivar a vida, muito diferente de usá-la, em todas os seus níveis, humana ou não.

Para concluir quero lembrar o que diz De Masi. “O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar” (*Desenvolvimento sem trabalho*, p. 17). Uma simples observação da era da ciência e da tecnologia nos mostra que em nome da ideologia do utilitário e do funcional foram criadas todas as profissões, exatamente porque a sociedade industrial é uma sociedade do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, uma sociedade do trabalho. A vida de cada pessoa era construída em torno do ideal de trabalho. Mas hoje essa sociedade do trabalho está desnorteada por duas razões. Primeiro, porque a força criadora do trabalho foi reduzida a mercadoria, o que fez regredir os trabalhadores ao nível de escravos e de classe subalterna. Segundo, porque, hoje, está diante da falta de trabalho, conseqüentemente de emprego

Acredito poder simplificar a questão dos desafios da formação profissional apontando dois caminhos. O primeiro, o mais fácil, já está traçado em suas linhas gerais nos currículos dos cursos de educação física. Estes oferecem uma base científica construída a partir do paradigma da cientificidade moderna. O mercado de trabalho já está assegurado conforme o regime imposto pelo sistema produtivo capitalista. Teríamos, portanto um profissional competente e competitivo. Atrevo-me dizer que seu ideal de trabalho poderia ser sintetizado na proclamação da eficiência e da competitividade. Se esta afirmação for correta, não seria exagero dizer que, a exemplo do que se faz nos escritórios de muitas empresas, não ficaria mal se, nas academias e locais de treinamento, fosse fixado o seguinte texto: “Toda manhã, na África, uma gazela desperta. Sabe que deverá correr mais depressa que o leão ou será morta. Toda manhã, na África, um leão desperta. Sabe que deverá correr mais do que a gazela ou morrerá de fome. Quando o sol surge, não importa se você é um leão ou uma gazela: é melhor que comece a correr” (*O futuro do trabalho*, p. 31). Acredito que não precisa comentar, a mensagem está clara, a única saída é vencer.

O segundo caminho não existe. Ele precisa ser aberto. Encontrei, há alguns dias, um marcador de páginas contendo esses dizeres de Pablo Neruda, já de todos conhecidos: “O caminho não está feito. Ele se faz ao andar”. A formação profissional, não só para a educação física mas todas as profissões que não querem ser subservientes, no contexto do mundo atual e no meu entender, o caminho é aquele que se faz ao andar. Os avanços das pes-

quisas biológicas, desenvolvidas por Prigogine, Bateson, Damásio e Maturana, revelam que todos os seres vivos são dotados de uma estrutura, melhor, são essa estrutura, que se auto-organiza. Maturana diz que os seres vivos são seres autopoieticos, isto é, eles mesmos se criam, não precisam de um modelo externo para se realizar. E cada um é modelo de si mesmo. Só precisam que o meio ambiente lhes forneça os recursos necessários.

Portanto, o profissional da educação física que segue o segundo caminho, o caminho que não está feito, sabe que precisa inventar, criar e refazer-se todos os dias. Sabe que seu ideal de ação deverá ser orientado para a construção de uma sociedade mais justa, e para a formação de um cidadão mais feliz. Sabe que a sua tarefa consiste em recuperar o tempo da vida e não reforçar o tempo do trabalho. Sabe que não precisa armazenar modelos externos de intervenção, pois o roteiro de suas atividades é dado pela vida. Assim, viver é o caminho. Mas o que é a vida? “A vida”, diz o poeta Wilde, “é aquilo que acontece enquanto pensamos em outra coisa”. E o que é viver? Viver é como a dança e como o amor. A vida, a dança e o amor acabam quando paramos de viver, de dançar e de amar, por isso dizemos que são fenômenos efêmeros. Mas os três podem ser eternos quando temos a coragem de recomeçar todos os dias a viver, a dançar e a amar.

Diante desses dois caminhos diria que há dois tipos de profissionais. Um, acredita que, uma vez possuidor do diploma, torna-se definitivamente um profissional. Por isso se acomoda como se fosse uma escultura. Apelando para uma linguagem um tanto agressiva e depreciativa, poderia traçar um perfil caricaturado a partir da crítica feita aos médicos, quando se diz que alguns julgam-se profissionais desde que tenham o direito de vestir o jaleco, colocar a tiracolo o estetoscópio e carregar na mão esquerda um analgésico e na direita um antibiótico. Assim, será que alguém poderia julgar-se um profissional da educação física ao vestir um abrigo, calçar um tênis, carregar uma bola e possuir um apito?

Outro, tem consciência que o que sabe é apenas um passo dado no caminho da profissionalização. Ser profissional não significa ter chegado ao fim, ao contrário, é o começo de sua profissionalização, pois esta acontece nas tarefas do cotidiano como um novo desafio, que inicia pela sua renovação diante dos novos apelos da realidade que não é mais exatamente a mesma da de ontem. Diante de uma realidade que muda, só será um bom profissional aquele que muda. Diante de um novo desafio, só será correta uma nova atitude.

E, como última palavra, diante destes dois tipos de ser profissional em educação física, ousa apresentar dois paradigmas correspondentes. Um, representado por um comandante, prefere trabalhar com a marcha unida; outro, representado por um maestro, dedica-se a reger uma orquestra polifônica.

Outros obstáculos no caminho da identidade



Desejo de identidade

O desejo de identidade, de ser alguém, de ser um eu, acompanha a vida de todas as pessoas. A própria evolução biológica parece garantir a identidade de cada indivíduo dentro da espécie. Nenhum ser vivo é idêntico ao outro. Jean Bernard nos lembra que nada se parece com um rato, senão outro rato, mas assim que for enxertado um fragmento de pele de um deles no outro gangrena em poucas horas (*Da biologia à ética*, p. 155). Por sua vez, Humberto Maturana afirma que a ontogenia de um ser vivo é a história da conservação de sua identidade através de sua autopoiese continuada no espaço físico (*De máquinas e seres vivos*, p. 92). Portanto, tudo indica que a genética fornece a cada ser vivo sua identidade biológica. Cada ser vivo é um ser vivo único.

Nos seres humanos a identidade passa por um processo de individualização consciente, entretanto, segundo Peter Sloterdijk, a raiz deste desejo de identidade “parece ser a mais profunda das programações inconscientes, de tal modo oculta que durante muito tempo escapa até à reflexão atenta” (*Crítica da razão cínica*, p. 107). De fato, à luz da psicologia antiga e moderna, a personalidade de uma pessoa confunde-se com a sua identidade. Hoje, a biologia genética e a neurobiologia vinculam a nossa identidade ao ADN e ao sistema nervoso central. A consciência parece, cada vez mais, ser identificada como uma função neural.

A construção desta identidade pessoal acontece no interior da própria pessoa como ser vivo, mas, num sentido mais amplo, podemos falar em outra identidade, proveniente de fora como construção de um eu pelo processo de socialização. A ordem social, de alguma forma nos impõe uma identidade através de suas múltiplas formas de intervenção sobre os indivíduos. A educação, certamente, é o instrumento mais adequado para concretizar a ação social sobre cada pessoa. Cada indivíduo torna-se alguém via

processo educacional. Na prática nos tornamos aquilo que a sociedade exige de nós, e sob esta imagem somos reconhecidos. Pode-se concluir que, se de um lado, a biologia nos confere uma identidade genética, a sociedade nos atribui uma identidade sociocultural. Esta identidade sociocultural está atrelada às funções que devemos desempenhar no interior da sociedade, o que a torna dependente do sistema de valores de cada cultura.

As duas identidades, a pessoal e a social, em princípio, deveriam estar harmonizadas, o que garante uma existência saudável, entretanto e com muita frequência, podem estar em conflito ou podem entrar em conflito, o que provoca distúrbios das mais diferentes ordens. A sociedade moderna, eu diria, sem medo de errar, que é uma fonte de conflitos de identidade. É bom lembrar que a sociedade moderna está ordenada segundo as regras da ciência e da tecnologia. Se a ciência e a tecnologia dão a identidade da sociedade moderna, fica claro que os cidadãos desta sociedade também receberão delas a sua identidade.

A identidade social de cada cidadão é alcançada através do acesso à ciência e à tecnologia, quando se trata de desempenhar funções que exigem uma formação específica, ou pelo simples desempenho de tarefas, quando não se exige uma formal formação profissional. A identidade de um cidadão depende do grau de sua escolarização e da função que exerce no sistema produtivo ou nas instituições de poder. Na verdade cada um é identificado pelo diploma que possui e pelo trabalho correspondente. Isto significa dizer que somos reconhecidos pelo que fazemos, pela função ou pelo cargo que exercemos. Numa palavra mais precisa, pela profissão. O nome de cada um é o da sua profissão. Cada pessoa é sua profissão.

As duas identidades, a pessoal e a social, são assumidas alternadamente, segundo a situação a ser vivida, ainda que não estejam totalmente dissociadas. No âmbito familiar assumimos a identidade pessoal. No espaço público, nos apresentamos com a nossa identidade social. Em casa, somos um nome; na rua, somos uma profissão. Na ordem pública, geralmente, quando alguém pergunta, quem eu sou? De fato, quer saber o que eu faço. Isto porque, o que eu sou é o que faço. Portanto, o que eu faço é o que sou.

Diante do processo de identificação via profissionalização, tornou-se fundamental garantir a idoneidade da instituição que forma e legitima cada profissional. Para as profissões em que a formação é limitada ao aprendizado pela prática, não há maiores exigências de cursos escolares ou acadêmicos, em certos casos, até os analfabetos têm acesso. Neste caso a identidade profissional está diretamente ligada ao exercício de tal tarefa. Para as profissões em que se exige maior preparo intelectual e prático, os cursos escolares e acadêmicos tornam-se indispensáveis. O profissional recebe sua legitimidade da instituição escolar, isto é, do curso que frequentou. Para

isso exige-se que a instituição seja idônea para oferecer tais cursos. Cada curso, por sua vez, deve ser reconhecido pelos conhecimentos e pelas técnicas que repassa a seus alunos, capacitando-os para o desempenho da função a ser exercida junto à sociedade.

Foi neste contexto que surgiram os primeiros esforços para dar identidade à educação física que, supostamente, não teria; pelo menos, seus egressos não se julgavam suficientemente identificados como uma categoria profissional. O primeiro passo, portanto, seria garantir a identidade da educação física como curso acadêmico profissionalizante. Esta indefinição identitária parece estar comprovada pelas suas vinculações a diferentes institutos universitários. Geralmente, ela oscila entre os centros de ciências educacionais e os de ciências da saúde. Em alguns casos ela constitui uma instituição autônoma como os demais institutos de uma universidade.

Identidade de um curso

Parece claro que há, apenas, duas fontes fundamentais geradoras dos cursos universitários. A primeira está vinculada aos conhecimentos a serem transmitidos. Numa palavra, à cientificidade. Assim um curso se constitui a partir de uma ciência. Sua função seria repassar um determinado conjunto de conhecimentos sobre um objeto específico. Neste caso temos os cursos de física, de química, de geografia, de matemática, de filosofia, entre outros. Por exemplo, o curso de física transmite conhecimentos de física, e forma físicos, isto é, conhecedores de física; o de química, transmite conhecimentos de química, e forma químicos; e assim por diante, com a filosofia, a matemática, a filosofia, etc.

Esses cursos confundem-se com a própria ciência correspondente, o que faz do seu egresso um especialista nesta mesma ciência.

A segunda fonte está vinculada à demanda social. A sociedade precisa da prestação de serviços em determinadas áreas de sua organização. Em outras palavras, necessita de uma pessoa que seja capaz de desempenhar determinadas tarefas, para as quais se exige o domínio de conhecimentos e técnicas específicos. Por exemplo na área da saúde, da educação, da agricultura, da construção civil, etc. Essas demandas sociais definem o perfil de cada curso. Por exemplo, a demanda educacional definiu todos os cursos de licenciatura. Sua finalidade é formar professores para atuar especificamente no ensino fundamental. Portanto, os licenciados assumem a tarefa de transmitir conhecimentos, tidos como fundamentais para a formação pessoal e condição indispensável para que cada indivíduo tenha acesso à cidadania plena.

Já na área da saúde ou da construção, os conhecimentos não são suficientes, torna-se indispensável também o domínio de técnicas. Um médico cirurgião, por exemplo, além dos conhecimentos, precisa dominar as técnicas de fazer incisões, de extração de tumores, de suturação, etc. Resumindo todos os cursos, que reclamam uma intervenção na realidade, encontram no objeto de sua ação os parâmetros de sua identidade. É a natureza do objeto que estabelece quais conhecimentos são necessários para desempenhar a tarefa exigida pela demanda social. Em princípio, tais cursos são constituídos por um conjunto de conhecimentos provenientes de diferentes ciências. A partir deles são traçadas as técnicas de aplicação prática como solução do problema existente ou realização de uma ação construtiva. Permanecendo na área da medicina, observa-se que os médicos precisam de conhecimentos de ciências como a química, a anatomia, a biologia, a bioquímica, a fisiologia, entre outras. A demanda social é a saúde da população.

Os cursos, cuja fonte primeira é a demanda social, em princípio, são denominados de cursos profissionalizantes pelo fato de formarem pessoas para atuar diretamente junto à sociedade naquilo que ela necessita, mas que não tem condições de realizar por falta de capacitação científica e técnica.

Com base nesta breve descrição, em qual situação estaria a educação física? Foi diante desta pergunta que, no meu entender, surgiram as justas preocupações em torno da identidade da educação física. Entretanto, o problema é mais complexo do que se pensa. As raízes da identidade da educação não começam com o dilema entre ser ciência ou ser profissão, mas na compreensão de quem é o ser humano. Até agora a educação física assumiu uma identidade diretamente ligada à imagem de homem, centrada na racionalidade e nas faculdades intelectivas. Não pretendo retomar, aqui, essa questão pois ela está presente em boa parte das minhas publicações, especialmente quando se trata do tema da corporeidade. Por isso vou acentuar, agora, os pontos já enfocados, o da cientificidade e o da demanda social.

Ainda uma observação a respeito dos cursos. Em termos gerais pode-se afirmar que os cursos universitários podem formar três perfis diferentes de pessoas ou de profissionais, que não só se completam entre si, mas que podem ser assumidos pelo mesmo indivíduo. Dos cursos podem sair cientistas ou pesquisadores, professores ou educadores, profissionais liberais ou técnicos. Os cientistas identificam-se com a pesquisa na área de sua formação. Seu objetivo principal é o progresso das ciências. Os professores dedicam-se ao ensino e à educação nas instituições de ensino em qualquer grau. Os profissionais dedicam-se a atender as demandas sociais.

E a educação física?

O primeiro aspecto a ser observado no curso de educação física consiste em saber qual a sua especificidade no contexto dos demais cursos. Esta questão, entretanto, somente será resolvida quando se conseguir situar a educação física entre as ciências e relacioná-la a uma demanda social.

O debate sobre a cientificidade parece ter sido o grande cavalo de batalha usado para estabelecer a identidade da filosofia. A atitude reflete a lógica dominante, somente o que é científico pode ser reconhecido como uma atividade legitimada. Não é preciso insistir sobre esse ponto, pois os fatos e a literatura publicada são suficientes para comprovar os esforços para transformar a educação física em ciência. Infelizmente isto não foi suficiente para demonstrar que há um conjunto de conhecimentos que a identifiquem como tal e, conseqüentemente, se possa pensar num curso para veicular esses conhecimentos.

Quanto à demanda social o panorama é muito mais favorável. Desde o momento em que a compreensão do homem como um ser corporal foi aceita, cresceu a demanda social por profissionais capazes de atender a cultura corporal. No meu entender a identidade do curso de educação física está garantida pelas necessidades corporais cada vez mais crescentes numa sociedade sedentária e que, parece, está se voltando para uma cultura do lazer. É preciso, entretanto, observar que essa demanda social abrange um espectro muito amplo, vai desde o cultivo formas estéticas, passando por atividades compensatórias até a exploração das altas performances esportivas. Tal amplitude acaba por dificultar a definição de um programa curricular unificado.

Diante deste segundo ponto, tudo indica que a educação física poderia adotar a mesma atitude da medicina, buscar nas outras ciências informações, conteúdos científicos e princípios técnicos com os quais costuraria seu currículo. A dificuldade, como foi apontado acima, é a de limitar o objeto da demanda ou, então, diversificar as especialidades de acordo com as variações da demanda mantendo apenas um núcleo básico comum, exatamente como ocorre na medicina.

Para completar esses aspectos de minha reflexão, não posso deixar de lembrar, porque julgo fundamental, que tanto a definição de uma ciência quanto de um curso está intimamente vinculada às instâncias de controle, isto é, do exercício de poder. Cada ciência estabelece os poderes de seus especialistas ao mesmo tempo que estabelece regras de exclusão aos estranhos. Um curso dá poderes privilegiados a seu profissional dentro de uma determinada área ao mesmo tempo que impõe os limites de acesso de ou-

tros profissionais. Ciências, cursos e disciplinas, segundo o pensamento de Foucault, instauram controles sobre a produção e a distribuição de saberes.

Reflexões complementares

Retomar a questão da expressão educação física como imprópria para designar uma ciência ou um curso pode ter suas razões. A linguagem é parte fundamental para delinear o perfil de qualquer entidade. Assim, educação física designa claramente que é uma ação educativa. Em nenhum momento manifesta a idéia de ciência e, nem mesmo, de curso. Além disso fica difícil estabelecer um nome para o seu profissional. Novamente podemos apelar para a comparação com outros profissionais. Matemático é quem fez o curso de matemática, médico que fez medicina, advogado quem fez direito e assim por diante. Mas quando se trata da educação física ainda não se encontrou um termo adequado. Apelou-se para o conceito de professor, entretanto os inconvenientes aumentam cada vez mais. Hoje, por exemplo, um treinador de um clube de futebol é chamado de professor, quando, de fato, ele não passa de um treinador. Quem comanda treinos, me parece óbvio, é treinador.

Diante desta dificuldade lingüística, caso eu tivesse que optar, ainda que com muitas dúvidas, escolheria o termo *fisicultura*, em substituição a educação física, por me parecer mais adequado embora possa trazer à lembrança alguns traços pouco favoráveis. Refiro-me ao ranço de algumas décadas passadas, quando o termo cultura tornou-se um conceito-talismã. Insistia-se muito na idéia de cultura como o fator fundamental da manifestação do ser humano em oposição à natureza. Com isso criaram-se um infinidade de termos que, no fundo, todos poderiam sugerir a mesma idéia, ainda que se trata-se de realidades distintas. Assim falava-se em puericultura da mesma forma que se falava em floricultura, apicultura, fruticultura, etc. Essa composição lingüística passou a ser duramente criticada, especialmente quando se referia ao ser humano. Para agravar a situação, o tratamento dos materiais de laboratório também eram designados como culturas. Não demorou muito para que severas críticas se manifestassem a tal ponto que o termo caiu em descrédito, e, como sempre, passou-se a evitá-lo.

Sem pretender restaurar o mérito do tema, quero apenas lembrar que Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*, traz uma marca profunda desta influência mostrando que o jogo é, ao mesmo tempo, cultura e criador de cultura. Para ele a cultura surge sob a forma de jogo. Essa compreensão de cultura se coloca na esteira da tradição grega, que consistia em defini-la como o próprio processo de desenvolvimento humano.

Portanto, superado o impasse da linguagem, ainda que possa ser restrito a esse meu texto, fisicultura retomaria o ideal educacional da Paidéia grega em que a palavra cultura possui o *sentido dum ideal próprio da humanidade* (Paidéia, p. 7). Na sua raiz etimológica grega cultura significa ao mesmo tempo cultivar (criar) e cultuar. Quem cultiva um ser vivo, uma obra de arte, uma paixão, está criando. Assim a educação é a suprema arte de cultivar o homem. A mais alta obra de arte da cultura humana é, segundo os gregos, a criação do “Homem vivo, constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito” (idem, p. 11). Quem cultiva também cultua. Cultivo e culto são idéias complementares. Desenvolver a vida cultivando-a é a maior manifestação de celebração cultural. Aqui o culto não é apenas um ritual, mas uma criação vital. É fazer o fato celebrado acontecer, e não apenas lembrá-lo.

Diante disto, acredito, que a palavra fisicultura é a que mais convém e melhor caracteriza a identidade daquilo que se denomina de educação física. Ela anuncia o cultivo e o culto da vida humana tendo com objeto específico as capacidades corporais sem, entretanto, tratá-las separadamente das faculdades mentais.

E aqui vale lembrar Maurice Merleau-Ponty ao afirmar que “eu não tenho corpo, mas sou corpo”. É bom, também, não esquecer que anteriormente Nietzsche anunciava pela boca de Zaratustra: “ ‘Eu’ dizes tu, e te orgulhas desta palavra. Mas o maior – e é o que tu não queres crer – é o teu corpo e a sua grande razão. Ele não diz: ‘Eu’, mas procede como Eu. [...] “O corpo criador formou para si o espírito para manejá-lo à sua vontade” (Assim falava Zaratustra, p. 52). Portanto ao se falar de cultura física não se trata de um reducionismo dualista, pelo contrário, deve-se entender a dimensão plena da corporeidade. Aliás, quem cultiva o corpo, cultiva ao mesmo tempo a mente. A neurobiologia, cada vez mais, comprova tal vinculação. E, neste caminho, parece que o próximo passo, segundo António Damásio e outros, seria demonstrar a consciência como uma função neural.

Uma vez aceito o termo de fisicultura, surgiria o nome do seu profissional que seria fisicultor. Este, entretanto, não teria um perfil homogêneo. As características da demanda social traçaria as linhas fundamentais de cada fisionomia.

Áreas das demandas sociais

Acredito ser possível estabelecer cinco grandes áreas de demanda social referentes às necessidades das pessoas em relação ao corpo. Inicialmente, quero lembrar que vivemos numa época em que as relações do ho-

mem com o corpo passaram por profundas transformações. O corpo em si mesmo não sofreu, aparentemente, grandes transformações no decorrer dos últimos milênios, as mudanças aconteceram nas relações entre homem e corpo. Mas essa questão, aqui só é lembrada, o que importa são algumas conseqüências daí advindas, fato que interessa diretamente à educação física ou, melhor, à fisicultura.

Cultura corporal

A cultura corporal seria o ponto central a ser focado pela fisicultura. Trata-se do desenvolvimento da corporeidade humana, entendida, volto a insistir, no sentido da abrangência de todo ser vivo humano. Não se trata de reduzir o físico ao material, aliás no homem nada há que seja exclusivamente matéria. Cada parte do homem se manifesta como totalidade, exatamente na abrangência referida por Edgar Morin: “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (*Os sete saberes necessários à educação do futuro*, p. 15). Desta forma qualquer manifestação humana é um fenômeno de extrema complexidade na medida que é pluridimensional. Não há fatos isolados nem isoláveis, e sim, sempre, totais e organicamente fundidos entre si. As separações foram fruto de um pensamento analítico.

Diante da compreensão da corporeidade como a unidade viva do homem, sua cultura não poderá mais estar inspirada da física e, muito menos, na mecânica, mesmo que se fale em biomecânica. A corporeidade viva não é regida em seus princípios básicos pelas leis da física. A ciência física foi a ciência matricial de todas as ciências empíricas modernas, e, embora desastrosamente, também das ciências humanas. Hoje, a biologia assumiu a condição de ciência modelar particularmente na compreensão de todos os seres vivos. As leis que regem a criação do vivente não se guiam pela relação causa e efeito e pelo comando de forças físico-químicas. Portanto a cultura corporal do ser humano precisa voltar-se para os avanços da biologia molecular. Para resumir este aspecto, acredito poder afirmar com segurança que nos conceitos de *Sistema auto-referido* e de *Autopoeise* dados por Maturana, pode-se encontrar os parâmetros fundamentais da cultura corporal. Outra idéia básica e complementar está no novo conceito de *gênio genético*, do qual nos fala com muita clareza, Axel Kahn em sua obra, *Société et révolution biologique*. O gênio genético é o responsável pela condução do desenvolvimento do ser vivo para que este realize seu projeto.

Fica evidente que a cultura corporal é indispensável a todas as pessoas, caso queiram ter uma vida segundo as regras da vida ou do viver saudável. A cultura corporal é, por assim dizer, a alfabetização indispensável que

garante os saberes mínimos da existência. Ela começa com o embrião, torna-se mais exigente no nascimento e encontra um lugar privilegiado na escola.

O esporte

Se a cultura corporal é uma exigência, digamos, natural de todas as pessoas, a atividade esportiva tornou-se para a sociedade contemporânea uma demanda obrigatória, isto porque as práticas esportivas, em qualquer grau de performance, impuseram-se como ocupações generalizadas sob os mais variados pretextos. Encontramos pessoas que praticam esportes de todo tipo e pelas razões mais diversas. A mais freqüente entre os praticantes não atletas é a manutenção da boa forma corporal, ou seja, um corpo saudável.

Diante do esporte, apontado como o maior fenômeno social da atualidade, surgiu um espaço quase ilimitado de novos profissionais, cuja relação foi diretamente atrelada à educação física. Seja no interior da educação física, seja do lado de fora, todos relacionam o profissional da educação física ao esporte e a um perfil atlético. Não faltaram entre os pensadores da educação física os que viam no esporte o grande conteúdo da educação física, preenchendo um vazio de objeto específico.

Não se pode negar que o esporte, mais particularmente a prática esportiva, merece uma atenção especial e conduzida por profissionais especializados. É preciso, entretanto, lembrar que o esporte, enquanto fenômeno social, não se esgota nas preocupações com o corpo praticante, seja atleta ou não. O esporte apresenta dimensões sociológicas, políticas, psicológicas, econômicas, pedagógicas, etc., portanto quem atua com o esporte não pode ficar restrito a exercícios físicos.

Lazer

O lazer parece ter-se tornado uma das grandes preocupações da sociedade pós-industrial. A automação das máquinas teria liberado uma boa parcela de tempo para que o trabalhador pudesse dedicar-se a atividades livres, de lazer. Seu tempo de ócio teria aumentado. Edgar Morin Morin, já na década de setenta trata do ingresso do homem moderno na cultura do lazer. Hoje, Domênico De Masi encontrou uma audiência ávida de suas teses sobre o Ócio Criativo. Em ambos os casos, os anúncios parecem mais ilusões do que realidades, pelo menos para metade da humanidade que não consegue nem satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência vegetativa. Afirmo *sobrevivência vegetativa*, porque, no meu entender, o

tativa. Afirmar *sobrevivência vegetativa*, porque, no meu entender, o lazer faz parte das necessidades básicas da vida digna de qualquer ser humano.

De qualquer maneira, ainda que haja milhões de excluídos dos prazeres do lazer, a oferta por lazer aumentou geometricamente. O lazer, mais do que uma exigência de vida equilibrada, tornou-se uma suculenta mercadoria de fácil consumo, muitas vezes com prejuízo do próprio consumidor. As atividades esportivas e o turismo foram colocados na linha de frente desta invasão publicitária e comercial do lazer. E nos programas de lazer a comida e a bebida acabam sendo os maiores atrativos, geralmente, com pouco controle dos usuários.

Aperfeiçoamento estético

Uma área que se apresenta com rara sensibilidade é a do cuidado com as formas físicas de beleza. O mundo feminino é apontado como a grande demanda de aperfeiçoamento estético, mas os homens estão entrando com muita força, ainda que os critérios estéticos não sejam os mesmos. A silhueta corporal, feminina ou masculina, tornou-se uma exigência prioritária para a imagem corporal do homem atual. A cultivo da imagem, não é preciso dizer pois há uma vasta literatura sobre o assunto, parece ter-se tornado a preocupação maior das pessoas em todas as idades e camadas sociais. Viemos uma sociedade da imagem.

Uma poderosa contribuição para esta invasão do valor e do poder da imagem, sem dúvida, foi dada pelos meios de comunicação de massa televisiva. Anteriormente aos canais de televisão, a imagem corporal estava circunscrita praticamente aos atores e atrizes de cinema, ao qual a maior parte da população não tinha acesso. Com a instalação dos aparelhos de televisão em quase todas as casas, a imagem corporal de seus personagens acabou sendo o formador de modelos corporais ambicionados por todos.

Não se pode esquecer que o aperfeiçoamento estético, em suas linhas gerais, obedece ao modelo oficial de beleza aprovado pelo conjunto da sociedade mas sustentado pelos padrões dos meios de comunicação. Para atender a demanda do aperfeiçoamento estético, entendido como conformação aos padrões estéticos vigentes, surgiram centenas e milhares de academias que oferecem os mais variados e milagrosos exercícios de modelagem do corpo. A par disso está a medicina estética, mas esta já está sob o controle da área médica.

O trabalho

Por fim, vou falar do trabalho. Infelizmente a educação física nunca pensou em oferecer ao trabalhador braçal um ensinamento para que ele, na sua oferta de forças físicas, pudesse fazê-lo sem agredir e violentar seu corpo. Ninguém disse ao trabalhador que o corpo precisa ser respeitado, não é uma máquina de uso indiscriminado. Sabe-se, inclusive através de pesquisas, que homens e mulheres das classes trabalhadoras não tem uma consciência do próprio corpo. Elas só se dão conta do corpo quando não funciona mais, quando falha no momento de realizar as tarefas que habitualmente fazia. A leitura da obra de Luc Boltanski, *As classes sociais e o corpo*, nos oferece excelentes informações neste sentido.

Atualmente a educação física preocupou-se não diretamente com exercícios para o trabalho, mas para compensar desgastes sofridos por trabalhadores, especialmente em relação aos trabalhos sedentários. Entretanto, é preciso reconhecer que já há, por parte de empresários, a preocupação de oferecer exercícios pré-laborais para deixar o funcionário mais disposto ao trabalho. Entretanto não é possível afirmar com toda segurança que tais preocupações tenham o objetivo de acentuar o respeito com o corpo do trabalhador ou, apenas, com a perspectiva de maior rendimento.

O fisicultor

Falta agora falar do fisicultor. Como já foi mencionado acima, o fisicultor pode assumir vários perfis. A sua relação direta com a cultura do corpo é a característica comum, o que os diferencia é o tipo de relação que cada um estabelece. E o tipo de relação depende, em princípio, da compreensão de corpo assumida para definir as práticas corporais.

Docente educador

O traço fundamental de todo diplomado em fisicultura é a cultura corporal. Sabemos que toda educação escolar ficou centrada sobre o desenvolvimento das faculdades cognitivas. A cultura corporal não tinha um valor em si mesma. O corpo, como já é largamente conhecido, recebia atenção como auxiliar do desenvolvimento mental e espiritual, a partir do famoso ditado latino, *mens sana in corpore sano*. A fisicultor, enquanto docente educador, vê no corpo a condição humana. Não se trata de tratar o corpo como suporte de outros valores ou como meio para outros fins, mas de cultivá-lo como fim em si mesmo, pois a corporeidade é a realidade humana total. Nela estão inseridas todas as dimensões do ser humano, sem excluir

nenhuma. A novidade está em que não se pode fragmentar o homem e nem suas manifestações.

Guiado por essa compreensão de corporeidade o fisicultor docente e educador tem como guia de suas iniciativas a vida. Ele deve ser um agente de vida. A vida tem a sua sabedoria, tanto que dela se origina o próprio homem. A vida gerou os homens. Continua gerando todos os seres vivos. O Gênio genético é o grande mestre, será preciso entendê-lo para poder oferecer-lhe as melhores condições de realização de seu projeto. O desenho de cada corporeidade está nele inscrito, a tarefa do fisicultor educador é educar para que as pessoas, durante toda a vida, sejam capazes de respeitar, auxiliar e contribuir para o pleno desenvolvimento de sua própria existência.

A tarefa de educar para a vida, certamente, é a primeira e a única indispensável para se viver. Pode-se não saber história, matemática, física, química ou qualquer outra ciência, mas é indispensável saber viver. E a sabedoria de viver se adquire vivendo escutando os sinais emitidos pelo organismo vivo. As ciências cognitivas somente têm sentido quando voltadas para a vida. Já Husserl, em sua palestra sobre a crise das ciências européias, denunciava que elas estavam perdendo o sentido da vida humana.

Esteticista

O fisicultor esteticista tem como objetivo cultivar as formas corporais. Seu ideal primeiro é o conceito de beleza. O corpo tem que ser belo, atraente, sedutor. Neste caso não é o corpo vivo que interessa, mas a sua imagem externa, oferecida aos olhos dos outros e a si mesmo. Muitas vezes há um conflito maior ou menor entre a estrutura corporal natural e o a imagem corporal idealizada pela pessoa. Frequentemente há uma distância entre o corpo que se é, e o corpo que se quer ser. Neste caso entra em ação um conjunto de técnicas e de exercícios físicos para se alcançar o corpo sonhado.

O fisicultor esteticista, de alguma maneira, está aliado à medicina estética, com a diferença de que sua intervenção não é tão invasiva quanto a das cirurgias estéticas. O importante para ele é formar conjuntos de exercícios localizados. As academias de ginástica são os grandes ateliês ou laboratórios de suas invenções estéticas. Sem dúvida, as academias representam um território muito promissor de atuação profissional do fisicultor. A demanda social por formas estéticas conforme os padrões de beleza existentes é cada vez maior. As pessoas, na medida em que a liberação do corpo desnudo aumentou, sabem que se o corpo foi liberado para se despir, em contrapartida, acabaram sofrendo a pressão social de expor um bonito.

A tecnologia do fisicultor esteticista não é inspirada no perfil corporal de seu cliente, mas nos padrões de beleza consagrados pela sociedade. No

fundo as pessoas não querem cultivar o seu corpo, mas cultivar a forma corporal dos modelos oferecidos pelos meios de comunicação através dos concursos de beleza ou dos desfiles de moda.

Treinador

O perfil de fisicultor, talvez, mais consagrado no momento atual é o de treinador. Diante da imensa demanda proveniente da performance esportiva, o fisicultor acaba assumindo o papel de um treinador. O fisicultor não tem a vida como referência de sua atividade, também, não se preocupa com a forma estética, seu objetivo principal é o rendimento corporal no interior de um sistema produtivo. O rendimento está estabelecido pela modalidade esportiva num primeiro momento e, num segundo momento, pela função a ser exercida pelo atleta dentro dela.

O treinador visa aumentar e aperfeiçoar as habilidades e as forças corporais de uma pessoa em função de uma prática esportiva. Ele forma um corpo atlético. Ou, simplesmente, um atleta. O atleta não pensa o corpo para cultivá-lo, mas para transformá-lo num instrumento de ação. Parte das capacidades, ditas naturais, e busca aumentar até os limites tais capacidades, mesmo que isso provoque conseqüências posteriores, graves ou não.

O corpo torna-se um objeto de uso. O que importa são os resultados obtidos no desempenho de uma atividade esportiva. O valor não está no bem-estar corporal alcançado, mas no resultado alcançado. O índice de performance legitima toda tecnologia de exercícios físicos.

Com o crescimento, cada vez maior, dos índices de rendimento, especialmente consagrados nas olimpíadas, o papel do treinador torna-se fundamental. A consagração maior, provavelmente, do treinador esteja nas figuras daquilo que se convencionou chamar de *personal trainer* ou *personal training*.

Os méritos de um treinador estão no número de vitórias de seus atletas. A ausência de vitórias mostra a incompetência do treinador e dos treinamentos. Poucas vezes se fala das lesões e seqüelas graves ocasionadas por tal tipo de tratamento do corpo. E quando se fala tenta-se minimizá-las, especialmente mostrando o atleta vencedor como um herói.

A crescente valorização dos esportes de rendimento, de modo especial, da exaltação delirante das quebras de recordes, fez do treinador vitorioso um profissional com altíssimos salários ao lado dos atletas recordistas. Além de seu valor econômico e financeiro, eles tornaram-se também um grande alvo da exploração política. Os governantes somente recebem os atletas que se consagraram nos eventos esportivos, mesmo que cheguem em cadeiras de rodas. Os praticantes esportivos, cujo comportamento lúdico

não leva a vitórias, não merecem nenhuma atenção. Esses carecem de espírito de luta e de patriotismo.

Por fim, pode-se observar que, nas relações do homem com o corpo, há duas atitudes a serem destacadas. Uma que busca viver o corpo, outra que faz uso dele. No primeiro caso, a pessoa sente-se como corpo, no segundo caso a pessoa age como proprietária de um instrumento de uso. Cabe ao fisicultor mostrar esses dois caminhos, e a cada um de nós escolher.

6

Escola democrática e educação física



“É preciso saber o que é educação e como se deve educar. Hoje se discute em torno do assunto. Pois nem todos estão de acordo sobre aquilo que os jovens devem aprender. Nem há clareza se convém dar preferência à inteligência ou ao caráter moral. E partindo-se do atual sistema de educação o exame resulta confuso: não é nada claro se se devem ensinar as coisas úteis à vida ou as que visam à virtude, ou as que vão além dessas, pois todas essas posições encontram defensores. Nada está bem definido.”

(Aristóteles)

Em busca do sentido de democracia

Falar em democracia tornou-se um lugar-comum sem muitos atrativos. Pela observação do uso generalizado do termo democrático, tem-se a impressão que o seu significado é de todos conhecido. Mas, ao prestarmos maior atenção, podemos constatar que este uso é muito indiscriminado. O termo parece profundamente exaurido de sua significação original. A situação ficou semelhante à do mercado que é invadido por moedas falsas. A suspeita e a desconfiança tomam conta de todos. O emprego fácil do substantivo “democracia” e do adjetivo “democrático”, sem dúvida, há alguns anos, está aumentando a complexidade da questão e deixando muita gente confusa. Qual a definição correta de democracia? O que seria uma democracia? O que significa um governo democrático? O que constitui uma escola democrática? Como se daria um governo do povo? A dificuldade em responder corretamente a tais perguntas mostra a complexidade da questão.

A dimensão da perplexidade e a falta de compreensão diante da questão transparecem de maneira dramática quando observamos o mapa político do

mundo. A maior parte dos países são designados como repúblicas democráticas. A história recente de vários destes países, porém, mostra que boa parte de seus governantes não foram eleitos pelo voto popular. Em alguns há várias décadas não acontecem eleições. A vida política e partidária limita-se a um partido ou a partidos artificiais, em que a população pouco participa, e fazem um jogo político de cartas marcadas. Em outros, as eleições são farsas, garantidas pela censura da imprensa, pelos tanques e tropas nas ruas. Não se pode também esquecer as eleições, não menos ilusórias, comandadas pelo poder econômico e, o que é pior, pela insidiosa força dos meios de comunicação de massa. Tudo isto aconteceu e acontece, diante dos olhos atônitos das populações indefesas e sob as máscaras da garantia da ordem e da paz, seja no hemisfério norte ou sul, seja na latitude leste ou oeste. Cada governante e cada partido tentam, por todos os meios, fazer acreditar que eles são os últimos baluartes de defesa da democracia. Fora de suas fronteiras ou fora de seus quadros situam-se as ditaduras e militam os antidemocratas, sempre suspeitos de estar tramando a destruição dos ideais democráticos. É desta maneira que o mapa continua semeado de democracias, cujos governantes proclamam aos quatro ventos sua vocação de democratas incorrigíveis, e investindo fortunas em armamentos para preservar a democracia, na verdade, a sua democracia.

A confusão fica ainda maior quando analisamos certos movimentos sociais e políticos, civis ou militares, que, sem nenhuma pré-consulta popular, resolvem, através de um golpe, tomar o poder e instalar um governo que, de imediato, suspende a liberdade dos indivíduos e, para garantir-se no poder, usa a força policial, leis de segurança ou rígidos controles ideológicos. Tudo isto se desenvolve sob a máscara da preservação da democracia e da liberdade, do combate à corrupção e das ilusões de melhoria de vida para as camadas populares. No fundo não passa de uma acomodação das elites econômicas dominantes para se manterem no poder.

No meio de tantas contradições e de jogos de interesses, os partidos políticos, em lugar de se constituírem num instrumento de discernimento, parecem lançar mais lenha na fogueira. Uma simples observação nos mostra que os partidos de uma ponta a outra do leque das ideologias, desde a extrema direita à extrema esquerda, proclamam com todas as letras seus ideais democráticos. Ideais que, muitas vezes, possuem um colorido durante as campanhas eleitorais e outro durante o exercício do poder. Sempre que o caminho do poder fica obstaculizado, os políticos transitam com a maior facilidade de um partido para outro.

Esse conjunto de fatos instaura na mente de cada pessoa um emaranhado de idéias e conceitos, gerando um profundo descrédito nos políticos, um

sentimento de frustração e de impotência, e, como conseqüência, a convicção de que a única luta válida é a da sobrevivência, não importando os meios.

É diante deste panorama político que se propõe, aqui, pensar uma escola democrática e o papel que, dentro dela, cabe à educação física. A tarefa não é fácil. Para começar a resolver a questão será preciso estabelecer algum parâmetro capaz de nos dar uma compreensão de democracia ou, pelo menos, explicitar claramente as dimensões que abrangem a questão da democracia.

A maneira, mais freqüentemente usada para solucionar este tipo de problema consiste em recorrer às definições apresentadas por autores, cuja autoridade é reconhecida de todos. Os manuais didáticos trazem definições e conceitos já consagrados pela comunidade científica. A literatura sobre as questões da democracia também é muito ampla. Ela nos fornece desde as raízes etimológicas da palavra democracia ou das particularidades de seu surgimento na Grécia, até os diferentes significados de povo, vontade e decisão popular ou o exercício direto ou representativo do poder.

Todos esses esforços, sem dúvida, são importantes para compreender a problemática das questões que envolvem as teorias democráticas; contudo não conseguem acabar com a confusão existente quando entra em jogo a prática democrática. Parece que há uma certa concordância em torno de conceitos e definições, ou seja, a nível teórico, mas assim que se tenta identificar o exercício da democracia, a situação volta a se complicar. Essas complicações, talvez, não sejam oriundas da dificuldade na passagem da esfera conceitual para o exercício da democracia, mas devido à entrada em cena de outros interesses que, para serem impostos, precisam das máscaras da democracia.

Frente a esta situação o mais importante, provavelmente, não será apelar para definições, mas tentar buscar instrumentos capazes de denunciar as falsas posturas democráticas. E como operacionalizar eficazmente esta denúncia?

Na tentativa de concretizar esta denúncia, podemos percorrer um outro caminho, um caminho mais antigo, suas preocupações situam-se ainda a nível da palavra e da linguagem. Há, porém, nesta metodologia um dado diferente: não se busca definir o significado do conceito, mas de analisar o processo de conceitualização. Deve-se, contudo, avisar antecipadamente que, percorrendo este caminho, não significa obrigatoriamente que encontraremos a solução. Será possível, sem dúvida, alcançar uma compreensão mais ampla da problemática que envolve os temas da democracia. Este caminho, necessariamente, nos reconduz aos gregos e, com eles, voltar a praticar a metodologia que buscava apreender a essência do real, de todas as coisas e de cada coisa. Desta maneira o conceito de uma coisa deve nos

fornecer a essência desta mesma coisa. Será preciso, entretanto, mergulhar no universo da linguagem e prestar atenção às palavras.

A reflexão filosófica grega se desenvolveu juntamente com a linguagem. O nome não é uma coisa estática apenas; ele é um processo de conceitualização, isto é, o resultado da busca da essência da coisa. É este segundo aspecto do nome que precisamos recuperar, ou seja, refazer a caminhada até a realidade íntima do real. Observando o processo de conceitualização é possível descobrir a função das diferentes categorias de palavras; assim, em nosso caso precisamos encontrar a função do substantivo e do adjetivo, e, também, o significado dos processos de substantivação e adjetivação no desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Os lingüistas de hoje esqueceram esta preocupação grega. Talvez, por não ser mais significativa. Para os gregos, entretanto, era fundamental. Segundo eles, o núcleo permanente, estável e imutável de uma determinada coisa é designado pelo substantivo. Ao substantivo, portanto, corresponde a substância ou essência da coisa. O adjetivo, por sua vez, designa os aspectos transitórios, circunstanciais e mutáveis. A estes componentes transitórios, os gregos chamavam de acidentes. Aos elementos permanentes corresponde a idéia platônica de *eidos*, que podemos traduzir corretamente por *essência*.

Por esta ótica, toda realidade substantiva que se torna adjetivável ou, em outras palavras, todo substantivo que passa a adjetivar coisas, fatos, pessoas ou instituições perde sua consistência determinante, para tomar-se uma qualidade secundária, dispensável da substância. O adjetivo é uma qualidade ou uma circunstância que pode estar ou não no referido ser, coisa, ou pessoa sem, com isso, alterar a realidade essencial das mesmas. Baseado nesta maneira de pensar dos gregos, o Prof. Emanuel Carneiro Leão, em suas aulas de filosofia da linguagem, dizia que, no momento em que um termo deixa de ser substantivo para tomar-se adjetivo, aparece o sintoma do processo de empobrecimento e de esvaziamento da força significativa original deste termo e, ao mesmo tempo, revela-se a tendência decadente da realidade que tal substantivo significa. Seguindo este tipo de raciocínio, o Prof. Carneiro Leão afirmava que, sob o ponto de vista da linguagem, o Cristianismo sofreu certo impacto de desprestígio, quando os termos “cristão” e “cristã” passaram a ser adjetivos qualificativos. Ser cristão, dentro da compreensão substantiva, deve significar, não só uma simples qualidade da pessoa, mas a sua própria essência, conforme a expressão do filósofo latino Tertuliano: “a alma humana é naturalmente cristã”. Isto significa admitir que ser: cristão não é apenas uma característica transitória do homem, mas um elemento essencial de sua natureza, como é o psiquismo. Hoje, o termo tomou-se um adjetivo qualificativo de governos, de sociedades, de países, de instituições, de culturas e de um número ilimitado de entidades.

Pode-se tomar um outro exemplo, talvez mais claro: o termo humano. Dizer “humano”, como adjetivo, significa, na linguagem corrente, atribuir certa característica a determinado indivíduo, a um tipo de comportamento, a organizações ou a maneiras de pensar e de agir. Se o termo “humano” for tomado como substantivo, segundo a ótica grega, designa a essência ou o modo de ser próprio do homem. Neste caso só pode ser dado ao ser homem. Pensando desta forma, o homem que não fosse humano deixaria obrigatoriamente de ser homem. Mas se humano for um simples adjetivo qualificativo, certos indivíduos podem não ser humanos, e continuariam homens, apenas seria desumanos. Assim, pode-se entender o porquê de tanta confusão na definição dos humanismos ou dos anti-humanismos.

A mesma constatação pode ser feita em relação ao termo “democrático”. Para se saber o que significa objetivamente democracia, pelo método grego, é necessário tomar o termo “democrático” como substantivo, e definir o que ele significa, isto é, dizer quais são os elementos essenciais que constituem a democracia ou a instituição democrática. Teríamos assim o conceito e a definição de democrático. Pela definição do termo “democrático”, saberíamos a essência da democracia. Nele seriam encontrados os elementos indispensáveis que deveriam estar necessariamente presentes em qualquer democracia ou em toda organização democrática. Tais elementos devem estar obrigatoriamente presentes num governo, numa escola ou em qualquer outra instituição para que possam intitular-se como democráticos. Portanto, o conceito “democrático” possibilitaria distinguir a verdadeira da falsa democracia, isto porque a idéia conceitual se constitui no parâmetro do verdadeiro e do falso.

Para completar esse raciocínio, segundo o pensar grego, podemos dizer que a democracia deve ser a realização ou a práxis do “democrático”, assim como o homem é a realização concreta e existencial do “humano”.

Buscando explicitar um pouco mais este raciocínio, que apesar de ser antigo continua influenciando o presente, podemos recorrer ao exemplo da química. Um elemento químico, hoje, é definido pela estrutura atômica. Cada tipo de átomo tem sua estrutura atômica própria. Os átomos que possuem uma estrutura atômica idêntica, pertencem ao mesmo grupo. Isto possibilita ao cientista, e a todas as pessoas interessadas, identificar, distinguir e classificar os átomos. Além disso torna-se possível, entre outras operações, estabelecer a pureza ou a impureza de um elemento químico. Os conceitos, que segundo os gregos definem a essência das coisas, deveriam desempenhar na filosofia uma função idêntica à que a estrutura atômica desempenha na química.

Entre a filosofia grega e a química há uma distância muito grande. Se a filosofia ajuda a compreender o complicado raciocínio grego na tentativa

de garantir a veracidade ou falsidade de uma instituição, ela também mostra a diferença que há entre a constituição química dos elementos físicos, e a constituição simbólica encontrada nas instituições humanas. Desta maneira pode-se concluir, diante da frustração da metodologia grega, que as ciências humanas precisam pensar o fato humano, histórico e cultural sob outras óticas metodológicas. Isto porque os conceitos e as definições da essência de realidades abstratas ou do imaginário humano, não podem ser consideradas como se fossem fórmulas químicas ou matemáticas.

Diante desta situação é possível afirmar que não será através da metafísica que se chegará a entender o que é democrático ou o que é humano, mas mergulhando nas aspirações e desejos individuais e coletivos dos homens, isto é, daqueles que concretizam em suas existências o humano e, com isto, são o primeiro fundamento das possibilidades de acontecer o democrático. Sem dúvida a explicação de certos fatos, de um lado, e as propostas de mudanças futuras, de outro lado, precisam buscar inspiração nos desejos e aspirações que surgem no imaginário de cada pessoa.

Esta abordagem, um tanto complexa, visou denunciar certos procedimentos metodológicos. Em geral, quando queremos julgar da verdade ou da falsidade de um fato, ou para fazer uma nova proposta, partimos de conceitos e definições, de uma ordem lógica ou de um referencial teórico preestabelecido, mas não partimos da realidade existente. Somos como os pescadores, na expressão de Rubem Alves, que munidos de redes e anzóis saímos em busca da pesca que imaginamos dever existir na lagoa. Em outras palavras, em lugar de pensarmos as redes a partir dos peixes, nós pensamos os peixes a partir das redes e dos anzóis. Então os peixes podem não existir, isto é, os peixes imaginados pelas redes. Da mesma maneira é possível dizer que, ao propormos uma escola democrática, procuramos explicá-la por conceitos preestabelecidos, a partir dos quais se constrói o projeto. Por exemplo, propõe-se uma vida melhor a partir da compreensão de vida melhor que pensa que os outros querem. Neste sentido é bom lembrar os *clochards* – voluntários pobres de Paris e contestadores da sociedade – que recusaram veementemente a vida melhor que lhes ofereceram as instituições de recuperação dos desadaptados da vida social.

Como consequência de tudo o que foi dito até aqui, fica claro que a compreensão da escola democrática não pode se reduzir à análise de conceitos, e a sua proposta não pode se fundamentar em referenciais estabelecidos apenas a partir dos educadores.

A escola democrática

A escola democrática, em geral, tem sido apresentada como a nova escola, talvez a única, capaz de construir uma nova sociedade mais justa, isto é, a verdadeira sociedade humana. Nesta apresentação da escola democrática não há, entretanto, a preocupação manifesta com a explicitação do sentido de democrático ou de democracia. Os termos são usados e aceitos como conceitos claros, precisos e unívocos. Não transparece a preocupação com possíveis ambivalências. Talvez, seja por isso que os discursos sobre a escola democrática se tomem fáceis. Ou será que tais preocupações são pseudoproblemas? O que, de fato, identificaria a escola democrática seriam as tarefas que ela desempenha. Essas tarefas são habitualmente apresentadas em oposição e como negação do que acontece na escola tradicional, conservadora ou, para falar a linguagem de Paulo Freire, a escola bancária.

A escola democrática parece ter como tarefa primeira a preocupação com as camadas populares. Tal preocupação não significa apenas o acesso à escola das populações mais baixas da estratificação social mas, especialmente, um atendimento mais direto de suas necessidades e aspirações. No fundo a escola democrática quereria tornar-se um espaço da voz e da vez das pessoas marginalizadas na ordem social capitalista e ao mesmo tempo tornar-se um instrumento de ascensão social.

Outro ponto, que igualmente aparece como fundamental para a escola democrática, é o compromisso solene com a transformação da ordem social em seus diferentes níveis, político, econômico, jurídico e cultural. Para que isto aconteça propõe-se, de um lado, evitar tudo o que reforça a estrutura social atual, e, por outro lado, procura desenvolver determinadas atividades, capazes de mobilizar indivíduos e comunidades para uma luta coletiva contra as injustiças da ordem vigente, e em favor da busca de melhores condições de vida de todos. Esta tarefa tem como base a denúncia e a negação do *status quo* social, não só através do discurso, mas também através de ações concretas de protestos.

Na escola democrática não pode haver lugar para qualquer tipo de opressão e censura; ela deve acontecer num ambiente de liberdade e de participação de todos, através das aulas pensadas a partir da idéia de um currículo aberto, onde os alunos se tornam, junto com o professor, os artífices e os agentes da criação da aula. Assim, cada aluno começa a ter confiança em suas potencialidades, ter consciência de seus direitos dentro da sociedade e, em especial, tornar-se competente para ocupar um lugar no exercício do poder decisório. Numa palavra só, ser um cidadão.

A linguagem e o discurso da escola democrática refletem uma atitude de crítica e de desmascaramento da ingenuidade e da alienação existentes

nas sociedades capitalistas e impostas por uma ordem econômica e política injusta. Nesse contexto, há uma acusação direta às classes dominantes, responsabilizando-se pelas opressões e explorações da grande massa popular, mantida pelos mais diferentes artifícios, fora dos benefícios do sistema de produção econômica, fora dos bens da cultura e fora do poder decisório. Tais artifícios podem ser resumidos nos baixos salários, no subemprego ou desemprego, no analfabetismo e, de modo muito especial, na manipulação dos meios de comunicação de massa. Quando estes instrumentos não forem suficientes, não há nenhum constrangimento em recorrer à força, ao controle das organizações sindicais e à censura.

Depois de mostrar às camadas populares, ou, na expressão mais em voga, ao povão, toda essa situação de miséria, de fome e de exploração, a escola democrática procura levar as comunidades a se conscientizarem de seu direito inalienável de participar das riquezas, que elas mesmas têm produzido, do direito à moradia, à assistência médica, ao ingresso em todos os níveis do ensino; numa palavra: tornarem-se cidadãos no sentido pleno da palavra.

Diante do exposto, sem dúvida, é possível afirmar que a escola democrática tem como objetivo fundamental, preparar a população para o exercício pleno da cidadania, o que significa mostrar as possibilidades e oferecer as condições de participação em todas as instâncias da vida da própria nação. Uma das maiores bandeiras para a implantação e garantia da escola democrática, com toda certeza, foi a luta pela eleição direta ao preenchimento dos cargos de direção. As eleições tornaram-se, de alguma forma, a vara mágica da transformação democrática dentro da escola.

É preciso, contudo, nesta altura reconhecer que, se de um lado há unanimidade em aceitar essas tarefas como a carteira de identidade da escola democrática, por outro lado há um certo consenso de que as escolas atuais estão amargando o gosto do fracasso quanto à tentativa de preparar para a cidadania, ou mesmo quando se busca concretizar essas tarefas. Afinal a “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire já conta com mais de trinta anos. É verdade que durante este período aconteceu o exílio do autor e a censura da ditadura militar.

Aqui, podemos dizer, começa, ou melhor, recomeça o desafio. Um desafio, pelo menos, para aqueles que não se acomodam e têm a coragem de continuar acreditando na escola como força de transformação. Se não se tem uma definição que ofereça uma compreensão clara de democracia, se as tarefas que são propostas pela chamada escola democrática não atingem seu objetivo máximo, será necessário voltar a refletir sobre as atuais atividades pedagógicas e didáticas, para ver se surge algum elemento novo, responsável pelo aparente insucesso.

Algumas contradições

A proposta da escola democrática encontra, já dentro da própria escola, uma certa negação de suas tarefas, deixando seu discurso sem a ressonância esperada. O prédio da escola pode abrir a porta desta história. Grande parte das escolas que se situam nos bairros periféricos, mesmo em estado precário, mostra um flagrante contraste com os barracos e as favelas. A imagem do professor raramente lembra um personagem da comunidade local ou das camadas populares. Ao contrário, ele está muito mais próximo do perfil de um representante das classes dominantes, ou, para falar a linguagem mais usual, ele parece mais um burguês do que um proletário, ainda que se intitule de trabalhador da educação. Na maior parte dos casos, ele não é um membro da comunidade.

A sala de aula é outro empecilho para que o discurso democratizante tenha eco. Observe-se o mobiliário, a disposição e ocupação do espaço da sala de aula, o efetivo exercício do poder decisório, a definição do conteúdo, os critérios de avaliação etc. Não resta dúvida, tudo revela a supremacia da função do professor. O aluno precisa submeter-se à decisão do professor em relação a tudo o que acontece em sala de aula, inclusive satisfazer suas necessidades fisiológicas. E ele se habitua perdendo sua capacidade de decisão. Continua dependente do professor até o terceiro grau.

Outra situação que atrapalha as tarefas da escola democrática está na natureza da função da instituição escolar. A escola nasceu como instituição a serviço da ordem social e comandada pelos interesses e pela ótica dos adultos. Dentro da *pólis* grega, a escola representava uma instituição intencionalmente destinada a preparar os indivíduos para as tarefas da ordem social reinante, sob o controle total dos educadores, enquanto representantes oficiais dos valores estabelecidos na cultura vigente. Isto mostra que ela não nasceu como uma instituição transformadora; ao contrário, claramente conservadora.

Gramsci em sua teoria da hegemonia cultural aponta a escola como uma parte da hegemonia cultural do estado. A educação institucionalizada precisa dos espaços da sociedade em que atua, por isso a escola não teria capacidade para transformar a sociedade em sua estratificação de classe. O ato pedagógico, enquanto ato político, encontra resistências nele mesmo para desenvolver uma crítica efetiva aos interesses da classe. A sociedade precisa da educação, o que aparentemente daria um poder de ação e de decisão à escola, mas acontece que a sociedade interfere na educação pelo fato que determina as necessidades dos próprios indivíduos segundo os interesses do *status quo* social. Assim a sociedade moderna determinou as funções da escola dentro das necessidades da sociedade industrializada,

fundamentada nas ciências e na tecnologia. Herbert Marcuse, de certa forma, reforça esta visão contraditória ao dizer que as classes dos intelectuais têm embutido um comprometimento cúmplice com as classes dominantes, porque a intelectualidade é de alguma maneira o reflexo e a extensão do pensamento dominante. E a escola nada mais é que o instrumento de implantação da intelectualidade vigente.

Toda essa paisagem contraditória toma-se transparente no cotidiano das escolas. Fica evidente que se toma muito difícil utilizar um instrumento para uma função que não corresponde à natureza, proposta em sua fundação, e nem com sua história milenar. Não é fácil, também, fazer entender ao aluno que ele é uma peça fundamental do processo ensino-aprendizagem, se ele deve sempre obedecer e submeter-se à ordem institucionalizada e aceitar o veredicto final dos professores, aceitando as necessidades da sociedade para a qual a escola pretende enviá-lo. O aluno, sem dúvida, sente dificuldades em exercer seu direito de participação e desenvolver a criatividade numa sala onde o ficamos, sentado numa cadeira, postura que mostra comodidade, passividade e submissão.

A série de contradições reveladas no dia-a-dia da escola não pára aqui. Podemos apontar as contradições detectadas no próprio discurso pedagógico democratizante. Quando se fala que a escola deve ser transformadora, não se coloca o ideal de agente transformador como objetivo do ato pedagógico. Em geral, não se diz ao aluno que a escola vai proporcionar-lhe as condições para tornar-se um agente de transformação. Ao contrário, dizemos ao aluno que, através da escola, poderá superar suas dificuldades, obter melhores empregos e ascender na escala social. Tais atrativos e motivações estão mais para a manutenção da ordem social existente, pois não se trata de estimular mudanças, mas apenas de apontar possibilidades de participação na ordem social e econômica.

Quando se propõe que, dentro da escola democrática, é preciso ter sensibilidade com as aspirações das populações descamisadas, não transparece a preocupação em saber se as aspirações destas pessoas são delas mesmas, ou se são fruto do bombardeio dos meios de comunicação, e se os supostos níveis de realização pessoal não são os oferecidos pelo mundo dos negócios e das vantagens econômicas. Será que as ditas aspirações das camadas populares não se tomaram, graças à massificação publicitária, as mesmas das classes dominantes? A única diferença, entre as aspirações proletárias e as burguesas está na distância em que elas se encontram em relação às possibilidades de satisfação. Para as classes abastadas, estas aspirações encontram a solução dentro de casa e no próprio bolso. Para as camadas populares, elas são uma utopia longínqua, talvez, tini paraíso perdido para sempre.

O esforço de querer captar as aspirações das outras pessoas é fundamental sempre que se busca interagir com os projetos de vida dos outros. A apreensão da situação existencial do outro não é uma tarefa muito simples, assim como quando queremos saber que tipo de calçados alguém calça, ou que tipo de comidas prefere. Nesta altura podemos nos perguntar se será preciso o gesto extremo da professora francesa Simone Weil, que deixa o magistério para tornar-se uma operária na fábrica Renault, com a esperança de eliminar seu lado burguês e poder transformar-se numa proletária autêntica.

Ao se falar da sensibilidade com as camadas populares, sem ter de alguma maneira vivido a experiência no próprio corpo, toma-se um tanto problemático. Novamente podemos lembrar Simone Weil, quando ouviu dizer de Simone de Beauvoir que não se tratava de dar de comer a todos, mais sim de encontrar um sentido para a existência humana. Ela retrucou: se vê que você nunca passou fome. Seguindo esta linha de pensamento, podemos lembrar, ainda que duvidoso o valor, algumas comparações já conhecidas. Por exemplo, qual o sentido do médico que fala ao paciente, do sofrimento e da doença, sem nunca ter adoecido. Ou o homem que fala das dores do parto, sem nunca ter passado por ele. Ou o dentista que diz ao cliente “fique tranqüilo”, se ele nunca sentou naquela cadeira. Esses exemplos, talvez, não tenham valor objetivo e prático, mas, pelo menos, podem mexer com as convicções dos profissionais da educação e levem cada um a olhar mais atentamente para dentro de si mesmo, do que procurar do lado de fora os fantasmas dos fracassos escolares. Dizer que os alunos não querem nada com nada pode ser uma atitude pouco inteligente e nada correta. A solução, provavelmente, esteja na descoberta que as necessidades e as aspirações que lhes atribuímos não sejam deles.

Para mostrar o grau de problematidade existente nesta preocupação de conhecer os desejos, necessidades e sentimentos do espaço existencial dos outros, creio que o exemplo que ouvi do professor de sociologia no tempo da escola é muito significativo. Contava o professor que ia um político confiante fazendo sua campanha como o pai dos pobres, o inimigo mortal da fome e da miséria, defensor dos injustiçados e explorados. Numa destas andanças, quando estava no auge do entusiasmo falando da tragédia da fome e da triste situação do homem faminto, de repente um cidadão do povo interrompe e diz: “doutor, o que o senhor está falando não é a fome, mas apetite”. Sem dúvida, o candidato falava do apetite que ele sentia diante de mesas fartas e pratos cheios, e não da fome do subnutrido, daquele que faz uma refeição por dia e que está diante de um prato vazio, na hora da refeição. Essa observação parece a repetição do que dizia Simone Weil a Simone de Beauvoir.

A sensibilidade que se quer propor, com certeza, precisa levar em consideração certas sutilezas, talvez precauções, quando procuramos detectar os sentimentos e as necessidades das camadas populares. Por exemplo, será que as carradas populares têm de fato aquelas necessidades que nós imaginamos que elas tenham? Tais necessidades seriam as nossas? Sabemos que, na situação delas, essas necessidades, segundo nosso modo de pensar, seriam satisfeitas; na situação delas, talvez, não. Nós julgamos que as lutas que lhe propomos sejam aquelas que nós faríamos ou pensaríamos desencadear se estivéssemos no lugar delas. Ainda, nós imaginamos que os valores de bem-estar, de melhoria de vida e de realização pessoal sejam conforme nossos valores e nossa cultura. Acontece que todos nós vivemos numa sociedade em que os valores, as necessidades ou os sonhos de realização estão muito mais vinculados à massificação imposta pelos meios de comunicação, do que do surgimento de uma atitude autônoma e consistente, e dos problemas existenciais. Assim, acabamos tendo os mesmos desejos, sem termos as mesmas condições de realizá-los. Em nossa maneira de agir, contudo, nós continuamos a diferenciar as necessidades por classes sociais.

Para salientar este conflito podemos lembrar um fato acontecido no Rio de Janeiro, por ocasião da grande enchente ocorrida em 1988. Um telejornal apresentou um menino no hospital, que havia perdido o pai, a mãe, os irmãos, o barraco e tudo o que tinha. Tudo fora carregado pelo deslizamento do morro. Na seqüência do noticiário, o apresentador pergunta ao menino o que ele mais desejaria naquele momento. Ele com muita franqueza pediu a camisa número 10 do jogador do Flamengo, Zico. Noutra edição do telejornal é mostrada a “grandiosa” doação, cercada com o máximo do sensacionalismo jornalístico. No meu entender, diante deste fato, não saberia dizer se o que mais impressiona ou revolta é o cinismo jornalístico, ou se a aspiração de um menino depois de haver perdido tudo o que de mais caro possuía na vida. Isto mostra, mais uma vez, que cada indivíduo tem seus critérios e valores. O que se torna necessário nesta situação é que, ao quisermos auscultar as aspirações dos outros, precisamos partir de dentro deles. A famosa afirmação de Joãozinho Trinta, ao dizer que “quem gosta de pobreza é o intelectual, o pobre gosta de luxo”, tem um alcance sociológico muito profundo, que não pode ser reduzido à mera informação jornalística. É sabido que uma questão de futebol ou de carnaval impressiona muito mais do que as questões de educação, do analfabetismo, do êxodo rural, dos agricultores sem-terra, da evasão escolar. A este respeito o editorial da revista, *Isto é Senhor* nº 1072, diz que “revolta mais o erro do juiz de futebol que não apitou o pênalti do jogo Brasil-Inglaterra, do que a morte de inocentes abatidos pela polícia”.

Não se trata de encontrar o responsável ou o culpado, mas apenas de chamar a atenção de todos aqueles que fazem da escola uma ação de transformação, que precisamos em nossas avaliações, renovações pedagógicas, propostas didáticas e curriculares, pensar seriamente nesta situação. Talvez não seja suficiente desmontar a ordem econômica e política injusta, mas antes seria preciso desmascarar a ordem de valores que as camadas populares e toda a sociedade assumiram através de uma lavagem cerebral imposta pela sociedade de consumo. E não seria exagero pedir para que o magistério fizesse um exame de consciência a fim de ver até que ponto contribuimos para que tal situação se instalasse, mantivesse e fosse reforçada.

A criação da escola democrática

A origem da escola democrática talvez não esteja numa proposta concebida e posteriormente a ser implantada, mas o resultado de um longo trabalho conjunto de um povo. Por isto, ela começa, no meu entender e conforme está expresso no documento preliminar da proposta pedagógica da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pela idéia de que é preciso “recriar a sociedade e recriar a escola”. Portanto, a escola democrática não pode inspirar-se num projeto preestabelecido, mas deve ser o resultado da criação paciente, lenta, constante e com a participação geral dos componentes de uma sociedade. A raiz de qualquer instituição que se intitula como democrática está na decisão e na participação efetiva de todos os seus membros.

Novamente podemos buscar inspiração na tradição grega, mais precisamente em Aristóteles, quando dizia que o melhor governo é aquele que surge da cultura de cada povo. Por isto, ele tem razão ao afirmar que a democracia ateniense só teria validade e seria legítima para os gregos, e não para os bárbaros. Não se trata, como geralmente se interpreta, de racismo ou de menosprezo do grande mestre grego em relação aos outros povos, mas da convicção de que o exercício e as relações de poder dependem e são consequência natural da ordem cultural de um povo. Assim, a democracia só poderá acontecer quando um povo for capaz de construí-la. Não são os decretos ou os projetos que fazem democracias, mas a participação competente e consciente de todos os cidadãos.

Ao pensar a escola democrática, sob a ótica aristotélica, conclui-se que a organização escolar depende não só das boas articulações e intenções dos professores, das mudanças curriculares, ou das renovações didáticas e pedagógicas, mas exige, também e principalmente, a participação, em igual parceria, de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, cuja

extensão pode ser difícil de limitar com precisão. A escola não pode ser apenas o conjunto de pessoas e de atividades que acontecem no perímetro físico da unidade escolar.

Diante do exposto, fica claro que as proclamações solenes de certos governantes, de transformar o país em uma democracia por decretos ou pela força, nada mais é do que a manifestação de total ignorância sobre o significado de democracia. Assim também, pensar que a escola se torna democrática apenas pelas eleições, sem uma transformação profunda de sua ação pedagógica, significa alimentar ingênuas ilusões; às vezes, não passa de meras trocas das pessoas no comando da escola.

Quando se fala em preparar para o exercício da cidadania, talvez, não signifique apenas abrir espaços para a liberdade plena, mas será preciso também levar em conta a importância da participação. Para participar, com liberdade, de um evento, de uma organização ou de um processo decisório, é indispensável que a pessoa ou o cidadão tenha competência.

A questão da competência nos leva para outro campo muito delicado e confuso, porém, de extrema importância para se poder definir funções e tarefas. Dizer o que é ou o que dá competência é tão complexo como definir conceitos de justiça, liberdade ou felicidade. Hoje, facilmente vincula-se competência com conhecimento científico e técnico. Esta seria a competência exigida pelas tecnocracias ou governos tecnocráticos. Tal tipo de competência não é defendida neste estudo. Aqui, toma-se como certo que competência é, em primeiro lugar, uma construção pessoal, que deve fundamentar-se em todos os níveis da formação humana. A competência, neste sentido, vincula-se ao ideal de realização pessoal. Em segundo lugar, a competência está em relação direta com a tarefa que o indivíduo deve realizar e com a organização na qual pretende agir. Neste sentido, a competência está vinculada a todos os elementos que possibilitam aos indivíduos participarem em todos os níveis da organização a que pertencem.

Em linhas gerais, podemos dizer que alguém, para ser competente, precisa desenvolver suas potencialidades em todos os níveis (intelectual, moral, afetivo, físico, psíquico, social, ideológico, etc.), no grau exigido pelo seu ideal pessoal, ou pela sociedade da qual faz parte. Assim, é lícito afirmar que a escola democrática não se dá pela implantação de projetos das autoridades, mesmo que teoricamente sejam excelentes, mas acontece como fruto da participação de todas as pessoas. Portanto, uma escola ou um país são democráticos ou se democratizam quando todos participam. Torna-se indispensável insistir que a participação, tanto a nível de escola, quanto a nível de sociedade, depende do grau de competência de cada um. E a competência está vinculada a cada cultura. Isso significa dizer que o exercício

da cidadania plena não é uma generosa concessão dos governantes, mas o resultado da participação competente.

É comum colocar-se as eleições como símbolo supremo do exercício da cidadania e das instâncias democráticas. Acredita-se, também, que se tem uma escola democrática porque os diretores são eleitos. Tal crença seria verdadeira se a decisão dos eleitores estiver inspirada na competência que o momento histórico exige. No meu entender, também, não se tem uma verdadeira democracia só pelo fato de governantes e diretores eleitos abrirem espaços de participação. A participação pode ser um terrível engodo. Pedro Demo, em seu livro *Pobreza política* (1988), fala que a participação pode ser um disfarce do poder controlador. Ele diz: “participação interessa enquanto não atrapalha, enquanto for disfarce, enquanto for estratégia de consolidação do poder” (p. 104). Portanto, não se pode pensar a participação como um gesto de generosidade ou como uma concessão da autoridade, mas como um ato competente de cada indivíduo.

Considerando esses aspectos precisamos, certamente, inverter a compressão do fundamento da participação. A participação deve ser vista a partir das condições do cidadão e não a partir da generosidade do governo. O espaço de participação é fundamental, mas este é apenas um lado da moeda; o outro lado é o da competência dos participantes. É bom lembrar, para que não haja equívocos, que não são os governantes que estabelecem quando alguém é competente. A competência também é um processo de construção conjunta. Desta maneira, a democracia acontece quando os cidadãos forem definindo sua competência pela exercício da cidadania. É aqui, portanto, que começa o trabalho da escola. Tal trabalho, no meu entender, consiste em possibilitar, através das atividades escolares, o desenvolvimento da competência para o exercício da cidadania. A cidadania não se faz apenas com a proclamação dos direitos de todos os cidadãos, mas também com o acesso às condições básicas para o exercício de todos esses direitos.

Como realizar e por onde começar esse trabalho? Nestas questões está o desafio da tarefa do novo magistério, o magistério democrático, recriando a sociedade e recriando a escola, a partir da realidade vivida pelas camadas populares, não a partir da realidade que está em nosso imaginário. Será preciso muita sensibilidade para escutar o que pensam e sonham as populações marginalizadas. Quais seriam, de fato, os valores, as aspirações e as necessidades que povoam a mente de cada aluno que entra na escola. E das famílias que se amontoam nas periferias da sociedade abastada. A observação dos fatos do cotidiano, sem dúvida, é a melhor biblioteca para se pesquisar o imaginário social.

Já que se está falando em democracia podemos tomar como exemplo um fato essencial da vida democrática, uma eleição, mais particularmente, dois candidatos com perfis políticos diferentes. Os candidatos não são exatamente reais, mas também não são totalmente imaginários. Sua imagem sofreu uma ligeira maquiagem para tornar mais contrastante o exemplo, e pode aplicar-se a vários países do terceiro mundo.

Um candidato apresenta-se mostrando sua competência através de credenciais adquiridas ao longo de duro trabalho braçal, em lutas sindicais, na defesa de trabalhadores e contra governos ditatoriais. Completa sua imagem pela prática de peladas em terrenos baldios, como todo menino pobre. Não esconde sua origem humilde e mostra que sua vida é semelhante à grande massa da população que busca, dia a dia, com o esforço de seu trabalho, garantir o próprio sustento, sonha em ter uma casinha, onde morar, e alimenta o desejo de frequentar uma escola, senão ele próprio, pelo menos para seus filhos. O candidato tenta, ainda, explicar que as mudanças sociais não dependem de um homem, nem acontecem milagrosamente. Alerta sobre as poderosas forças que tentam manter seus privilégios através de promessas ilusórias de mudanças, que não passam de pseudomudanças. Apenas no momento mais solene da campanha não usa macacão de trabalhador, mas veste-se como um executivo. Afinal, o exercício da presidência é um cargo de executivo ou de trabalhador? Parece que todos acham que se trata de um executivo. Um operário não é um executivo. A presidência não é entendida como uma prestação de serviço. Somente São Francisco via na chefia um dever de serviço para os co-irmãos. Na presidência o exercício do poder é exercer o controle e submeter a todos.

O outro candidato apresenta-se com as credenciais de títulos universitários. Descendente de grandes personalidades políticas da vida nacional. É senhor absoluto de si mesmo, superior em relação a todos os seus concidadãos. Veste-se dentro dos padrões da mais alta costura. Para mostrar sua força e coragem aparece sobre pranchas de *surf*, montado em motos possantes ou em velozes jet-ski. Em pouco ou nada se assemelha com seu povo pobre, humilde e oprimido. Ele irrompe nos comícios e nas manifestações públicas como os super-heróis. Comporta-se mais como um super-homem ou um semideus, do que como um simples mortal. Ele é auto-suficiente, não depende e não precisa de ninguém. Pede somente e com carinhosa insistência paternal que todos confiem e tenham fé em suas palavras, em sua sabedoria, em sua força e em sua coragem. Nenhum destes crentes irá se arrepender e, em nenhum momento, ficará decepcionado.

Qual desses dois candidatos, no seu entender, as camadas populares escolherão? Parece que os fatos consagraram o candidato que se apresentou

como o salvador, capaz de, com um único gesto mágico, debelar milagrosamente todos os males.

Diante deste desfecho, possivelmente imprevisto, muitas pessoas ficam decepcionadas e confusas. Para o educador, o importante é tentar aprender a lição. Talvez, a nossa escuta precise ser mais atenta ou a nossa sensibilidade precise ser afinada. Numa conclusão um tanto superficial pode-se afirmar que as populações menos favorecidas estão mais próximas dos sonhos do sebastianismo do que dos ideais da Revolução Francesa. Confiam mais na sorte do jogo do bicho e das loterias do que nas propostas revolucionárias dos socialistas. Preferem um campo de futebol ou uma escola de samba ao ensino de geografia, história e matemática das escolas estatais ou particulares. Em resumo, procuram mais um salvador do que um governante.

O panorama político descrito, caso seja correto, pode indicar que a escola deverá enfrentar esta situação, como o primeiro passo de sua tarefa fundamental: preparar para o exercício da cidadania, recriando a sociedade e a escola.

A situação da educação física

Após esse longo percurso na tentativa de estabelecer, inicialmente uma compreensão da democracia, depois os possíveis caminhos que dão acesso à construção da escola democrática, chegou o momento de saber qual é a situação em que se encontra a educação física. Por isto podemos perguntar, dentro deste contexto: como situar a educação física? Ou de que maneira a educação física poderia contribuir para construir a escola democrática e preparar para a cidadania?

De imediato podemos garantir que existem diferentes maneiras de responder às duas questões propostas. Uma das maneiras de responder às perguntas pode ser estabelecida através da observação das atividades que a educação física desenvolve e das pessoas a quem ela se dirige. Por isto é possível descrever a situação da educação física em dois momentos. O primeiro diz respeito a sua tarefa específica, como disciplina curricular, ou conjunto de técnicas e de exercícios físicos. O segundo momento refere-se à intencionalidade das pessoas que procuram a educação física.

A educação física como disciplina

Não se trata aqui de discutir a validade e a obrigatoriedade da educação física, nem sua marginalização dentro da escola ou sua subserviência a outros interesses. Não que isto não seja importante, mas porque o enfoque

deste estudo busca perseguir outras dimensões. Trata-se de observar a educação física de dentro de si mesma. Fica claro, no meu entender, mesmo numa observação superficial, que a educação física não pode ser tratada como uma disciplina ao nível das demais disciplinas, mesmo que isto possa causar estranheza. Ela é diferente das outras, sob múltiplos aspectos. Será a partir desta diferença que se deve pensar a educação física, isto porque só a diferença garante sua especificidade e define sua contribuição própria e original na construção da sociedade e da escola democrática. Para tratar essa diferença da educação física, como disciplina, vamos assinalar alguns pontos.

Inicialmente, a educação física tem como conteúdo específico o movimento. Nada de novo acrescentamos ao afirmar que se trata do movimento humano, e que este pode ser tratado sob múltiplos ângulos. Mas tal multiplicidade não é objetivo deste estudo. Aqui vamos acentuar alguns fatores do movimento a partir dos quais a educação física pode ser colocada numa situação, não só diferenciada, mas e especialmente privilegiada dentro das atividades educacionais escolares.

O movimento dá a sensação de liberdade, de descontração, de autonomia e de criatividade. Os movimentos desencadeiam atitudes e estímulos nas pessoas que as praticam, despertando nelas a emocionalidade, que pode se estender desde os sentimentos de tédio e monotonia, até os prazeres estéticos e os valores místicos. É bom lembrar, segundo depoimentos de velhos mestres capoeiristas como João Pequeno e João Grande, o poder de concentração e de transcendência que a verdadeira capoeira produz em seus praticantes.

Podemos concluir, baseados nas potencialidades do movimento, que ele pode ser executado como uma simples ação mecânica, ou como uma expressão artística. O gesto pode ser entendido como a manifestação de uma idéia, de um significado, de um sentimento. O movimento pode ser um exercício automatizado, ou uma arte viva. Isto depende em parte do professor, mas especialmente da intencionalidade dos próprios executores do movimento.

Em segundo lugar, os princípios da topologia nos mostram que o movimento é capaz de alterar profundamente os espaços escolares. Portanto, é bom lembrar que as atividades da educação física são realizadas num ambiente muito diferente do das demais disciplinas do currículo. Esta diferença não se dá apenas pela troca de locais, mas também pela utilização dos mesmos espaços. A utilização de um espaço é fundamental porque revela o significado dado pelos seus ocupantes. Não é gratuitamente e sem sentido que escolhemos o lugar dentro de uma sala de aula. Há toda uma simbologia da ocupação dos espaços ou dos lugares. Assim, pode-se garantir que a

mesma sala de aula, onde se ministram as outras disciplinas, quando acontece a aula de educação física, muda radicalmente o significado de seu espaço e, conseqüentemente, a maneira de ocupá-lo. A mobília da sala, por exemplo, pode passar a ter outras funções ou, simplesmente, poderá tornar-se um estorvo e acabar empilhada num canto da sala ou no corredor.

Esta diferença em relação ao local fica muito mais saliente quando as atividades da educação física se desenvolvem em grandes áreas abertas e, ainda mais, quando em áreas ao ar livre.

Em terceiro lugar, a educação física, tratando com o movimento, obrigatoriamente, tem em suas mãos o corpo. O corpo oferece um universo ilimitado de compreensões e de tratamentos. Ele pode ser visto como uma simples máquina e um mero instrumento, ou como uma obra de arte e de beleza. O que revela a grandiosidade do corpo humano é percebê-lo como a própria presença do homem no mundo. O corpo humano em movimento é uma riqueza incalculável que pode ser explorada diferentemente pela educação física dependendo da intencionalidade de professores e alunos. O corpo pode ser reduzido a um objeto disciplinado e explorado como um utensílio qualquer, ou pode ser visto como um organismo vivo a ser desenvolvido, vivido e cultuado com equilíbrio e harmonia.

O corpo humano, colocado no centro das atividades físicas, cria uma aproximação profunda e íntima entre os componentes do grupo. Praticamente todos se tornam iguais, inclusive o professor. A diminuição do vestuário diminui também a distância entre as pessoas e reduz as máscaras que o vestuário social constrói. O esforço, o cansaço, a respiração ofegante e ritmada, o suor, etc. criam uma comunidade afetiva e emocional intensa. A aproximação torna-se espontânea, cresce a confiança dentro do grupo e em relação ao professor. A autoridade do professor, não que fique prejudicada, mas deixa deter o sentido da dominação, porque, além de o professor demonstrar e executar os movimentos, os mesmos dos alunos, estes podem executá-los com maior eficiência e beleza. O que pode dar ao aluno, sob certos aspectos, um sentimento de igualdade e, até, de superioridade em relação ao seu mestre. Isto fica mais acentuado quando o professor insistir na idéia de rendimento.

Por fim, não se pode esquecer que a educação física, ao desenvolver o movimento através dos exercícios físicos, orienta-se para atividades recreativas, esportivas e de ginástica. Aqui talvez esteja o ponto mais polêmico das atividades educativas da educação física. Isto porque pode-se perder o significado humano do movimento e, além disso, o esporte pode ser dominado pelos princípios de alto rendimento, perdendo as perspectivas da atividade lúdica e da compreensão da corporeidade humana. Ainda mais, as práticas esportivas podem tomar-se fortemente conflitantes porque, em

lugar de serem educativas, podem transforma-se em instrumentos de controle social, vinculados a interesses econômicos ou a explorações ideológicas.

Toda esta multiplicidade de alternativas faz da educação física uma disciplina privilegiada no espaço do conjunto das atividades escolares e no esforço de se pensar e construir uma nova sociedade e uma nova escola.

A intencionalidade das pessoas e a educação física

A compreensão da educação física depende da intencionalidade das pessoas que a praticam. Não se trata apenas da classe estudantil que, obrigatoriamente, precisa cumprir com os créditos da educação física como uma disciplina curricular, mas também de todas as pessoas, das mais diversas idades e condições socioeconômicas que procuram, por razões especiais, a prática habitual dos exercício da educação física.

A educação física não é apenas uma disciplina circunscrita às salas de aula; ela continua, fora das salas de aula, nos clubes, nas academias, nas fábricas, etc., como um conjunto de exercícios, com as características da escola, para os mais diferentes objetivos. Os alunos, em geral, sujeitam-se aos exercícios propostos na educação física por obrigação. Aqueles, porém, que possuem habilidades físicas para o esporte, encaram a educação física como uma preparação para as práticas esportivas. Nos clubes, sem dúvida, os exercícios físicos são reduzidos a meros treinamentos para melhorar o condicionamento atlético e para aperfeiçoar o desempenho técnico, com o único objetivo de aumentar o rendimento esportivo. Nas fábricas, os exercícios físicos assumem um caráter compensatório dos desgastes do trabalho ou para evitar o estresse, visando maior produtividade dos trabalhadores. De todos os locais onde se praticam as atividades da educação física, as academias oferecem a maior variedade de intencionalidades. Cada pessoa que entra numa academia é um mundo a parte, tem seus próprios valores, seus desejos e aspirações, e dá aos exercícios físicos o significado segundo suas necessidades existenciais.

Em nenhum dos casos observados percebe-se uma preocupação em pensar os exercícios físicos sob outras óticas, que não a de uma mera ação motora. Pode-se, também, afirmar que os objetivos, embora diferentes, acabam unanimemente reduzindo os exercícios a meros instrumentos para a obtenção de outros valores, que vão desde a preservação da saúde, até a moldagem de silhuetas esbeltas.

O movimento e o corpo são dois elementos que, de maneira mais clara, revelam a intencionalidade, a ideologia e os valores das pessoas. E por estranho que pareça, corpo e movimento dificilmente são pensados. Talvez,

por isso, eles se tornem mais transparentes. Para confirmar tal esquecimento é só perguntar a alguém o que pensa do movimento e do corpo, e percebesse a estupefação que se estampa no rosto das pessoas, diante de pergunta tão insólita. A maioria das pessoas nunca se perguntou o que significa o movimento, ou que idéia tem do corpo. São simplesmente aceitos como coisas naturais. O pensamento comum pode ser resumido nesta atitude: o movimento a gente faz e o corpo a gente tem. Afinal todos caminhamos, corremos, saltamos, dançamos como coisas sem maiores razões e conseqüências além do fato de executá-las. Pode-se falar da corrida, da dança ou do salto, mas do movimento não se fala. Assim os movimentos são naturalmente executados, não passam de uma ação mecânica e motora com objetivos de rendimento.

O corpo passa pela mesma situação do movimento. Ninguém ou poucos se perguntam sobre o seu significado. Dificilmente o corpo é pensado como a condição humana de situar-se no mundo, de estar presente com os outros e de poder perceber as coisas. Para a maioria das pessoas, o corpo não passa de instrumento de trabalho, de uma fonte de energia, de um conjunto de articulações ou de feixes de músculos, de uma máquina de rendimento ou de um objeto de prazer. Outros, em especial o mundo feminino, vêem o corpo com a preocupação dos valores estéticos, ditados pelos padrões de beleza culturais e sociais. Não se pensa a beleza em termos de equilíbrio e da harmonia da configuração física individual.

Na maioria dos casos o corpo não passa de utensílio. Ninguém se pensa como corpo, mas como um possuidor de corpo. E como proprietário exerce esse direito de propriedade como um tirânico explorador, um aproveitador sem escrúpulos, um escravocrata despótico. Poucos contestam; pelo contrário, todos parecem satisfeitos. Afinal cada um faz uso de seus pertences conforme lhe convém, ainda mais tratando-se de objeto de uso tão pessoal. Esses “déspotas esclarecidos” estão em toda parte, nos bares ingerindo doses excessivas de bebidas, nas competições esportivas indo além dos limites da resistência, escondidos em algum lugar puxando um “fuminho” e em todos os lugares queimando cigarros com as marcas do charme e da personalidade.

Dentro desta ótica as técnicas de propaganda encarregam-se de dar suporte a tais comportamentos. Assim, o menino inocente é transformado num robozinho, devorador insaciável de batavinhos. A indústria do vestuário retalhou o corpo em vários painéis de publicidade. Assim, desfilamos felizes e orgulhosos fazendo propaganda de carros, lubrificantes, marcas de cigarros, partidos políticos, candidatos, clubes, expressões ideológicas ou frases que vulgarizam os sentimentos mais íntimos das pessoas. E tudo isso nos prestigia, especialmente, as grifes. A roupa segundo a tradição bíblica,

teria sua origem na preocupação de esconder as próprias vergonhas. Agora, os painéis publicitários escondem as verdadeiras expressões do nosso rosto. Distraímos o transeunte, o amigo e as pessoas que encontramos com os painéis de propaganda. Eles não têm tempo para olhar e ler o nosso semblante, ficam distraídos com a propaganda. Não se preocupam mais conosco, mas com os slogans impressos em nosso vestuário.

Certas práticas esportivas reduzem o corpo a um artefato mecânico, ou tornam-se depredadoras do corpo humano, explorando implacável e impietosamente suas energias e sua juventude. O futebol, entre nós, freqüentemente transforma-se numa guerra em que os adversários são vistos como inimigos a serene trucidados. Mas o exemplo mais eloqüente destes desvirtuamentos podemos encontrá-lo no boxe, que faz do corpo humano um saco de pancadaria. E saber que há os que pretendem ensiná-lo e incentivá-lo na escola.

Creio que ficou claro o desafio da tarefa do professor de educação física. Não se trata de receitas a serem aplicadas, mas da criatividade, da inventividade e do compromisso. A inspiração deve vir da situação que se enfrenta no cotidiano da escola. Esta deverá ser a norma fundamental, caso ele queira atuar como agente transformador, de que cada um de nós age a partir do lugar de seus desejos, de suas aspirações e de suas necessidades.

(Texto publicado como suplemento na revista *Kinesis*)

Alfabetização e cidadania



Situações

A alfabetização é um tema fundamental no processo educacional de cada indivíduo; freqüentemente, contudo, é tratada com superficialidade e por muitos demagogicamente. As minhas preocupações vêm desde o tempo acadêmico. Vou lembrar três situações são muito significativas.

No momento, motivado pela minha vinculação com a educação física, estou desenvolvendo um trabalho, ainda em fase de observação e reflexão, sobre o significado e os possíveis espaços que o movimento deveria ocupar no processo de ensino-aprendizagem. O movimento mereceria uma atenção especial no contexto do processo educacional. Atualmente imobilizamos o aluno, sentado passivamente diante da figura do professor. Mas o movimento é fundamental em todo o processo de pensar e de falar. Basta ver a gesticulação de quem fala, ou de quem está imerso em seus pensamentos. É interessante, também, observar as expressões fisionômicas, os suspiros e a respiração, a tensão muscular, etc. daqueles que pensam ou estão procurando resolver um problema qualquer. Tais gestos e atitudes não podem ser tomados como algo estranho ao esforço mental, mas a ele vinculado.

A segunda situação aconteceu durante os três anos em que trabalhei na alfabetização de adultos junto aos estivadores do porto de Porto Alegre. Na época, a Secretaria da Educação do Estado estava implantando o método Paulo Freire. Em sessenta e dois, ele mesmo estivera em Porto Alegre, na UFRGS, ministrando um curso sobre seu método de alfabetização. Tal experiência deu-me lições extraordinárias e, ao mesmo tempo, deixou-me profundas indagações e dúvidas sobre a ação de alfabetizar.

A última situação vivida encontra-se numa passagem da tese de doutorado em Filosofia da Linguagem. Chamou-me a atenção, na época, o pensamento de Maurice Merleau-Ponty sobre as questões da linguagem e do

aprendizado da língua escrita. Merleau-Ponty fala da língua vivida, ou da língua materna. Nós, segundo ele, vivemos, pensamos e nos movemos numa língua. Esta, em princípio, é a língua materna, mas poderá tornar-se aquela que adotamos quando incorporamos ou vivemos uma outra cultura. Ao falarmos em outras línguas, continuamos pensando em nossa língua vivida, sendo obrigados a fazer traduções. Isto é facilmente constatado quando ouvimos um estrangeiro falar o nosso idioma, ou quando tentamos falar outra língua. Vivemos o português quando falamos e pensamos em português. As palavras possuem o significado de nossa experiência pessoal. Por exemplo, a palavra pai: ela diz o significado experienciado da figura de pai que cada um viveu ou vive. Ou então poderíamos tomar uma palavra estranha à nossa língua. Por exemplo, do francês *dépaysement*. A tradução literal seria *despaimento*, que em português não tem sentido. Para o cidadão francês, exprime a experiência vivida por aquele que se sente sem país, sem pátria, ou seja, aquele que está fora do seu espaço cultural. É a experiência vivida pelos imigrantes ou pelos exilados. Neste contexto, Merleau-Ponty fala ainda das línguas das máquinas. Tais línguas não são faladas pelos homens, não têm vinculação com a subjetividade do sujeito falante, por isso, podem ser traduzidas facilmente e entendidas por todos que as conhecem. São as línguas objetivas, científicas e, portanto, universais.

Tudo isto tem um peso muito grande no chamado processo de alfabetização. O português da escola ou da gramática pode ser uma língua estrangeira para a criança, pois o seu português de rua, do campo, da colônia ou da favela é diferente. Com o adulto ocorre o mesmo fenômeno. O vocabulário de sua fala cotidiana não corresponde ao vocabulário dos discursos oficiais.

Intenções

Alfabetização é um tema que se tornou habitual, quase banal, mas continua sempre desafiador. Sempre que o abordamos corremos o risco de cair em enfadonhas repetições. Gostaria de não repetir. Mas haverá algo novo que se possa dizer sobre a alfabetização? Os discursos pedagógicos são fáceis. Às vezes, comoventes. Os discursos pedagógicos, já falei e escrevi em outras oportunidades, revelam uma esquizofrenia que mostra a diferença entre os discursos e as práticas pedagógicas. As denúncias das misérias do analfabetismo nos comovem e revoltam. O desleixo com a educação, ainda que prioritária em todas as plataformas eleitoreiras, nos leva ao desespero. Talvez, o importante não seja dizer algo sobre a alfabetização ou reformular e enfeitar o que todos já estamos cansados de saber. Por que não

poderíamos pensar a alfabetização? O que significa pensar a alfabetização? É entrarmos nela. Encenarem nosso imaginário a ação alfabetizante. Sim, uma verdadeira cena de teatro. Não a cena do ator que representa, mas do ator que cria a cena, isto é, que vive o que está fazendo. Ele não representa um personagem, ele cria e vive o personagem. Esta é a diferença entre o teatro-criação e o teatro-representação. Precisamos encenar a alfabetização num teatro criativo.

Para isso, gostaria, e foi assim que pensei esta palestra, que as palavras não dissessem alguma coisa acabada, mas fossem um estímulo, um desafio, uma iluminação para se poder pensar, cada um, segundo sua própria maneira, as questões da alfabetização e da cidadania. Gostaria que cada um entendesse o meu falar à maneira de uma música, talvez pretensão, mas não estou dizendo que seja música, mas à maneira, para que cada um possa expressar-se segundo aquilo que o discurso, ou seja, a música, lhe inspira.

Portanto, nada de receitas, técnicas ou métodos mágicos de alfabetização. Simplesmente estamos diante de analfabetos criando juntos um processo de alfabetização como mediação para a cidadania, ou, mais corretamente dito, como invenção da cidadania. Temos pessoas diante de nós e temos a idéia de cidadania; precisamos unificar essas duas realidades, melhor, recriar essas duas realidades.

Por fim, a alfabetização não pode ser entendida como uma ação definida, uma embalagem. Ela deve ser uma criação, uma invenção original, como ocorre com a obra de arte. Precisamos deixar de ser objetos de um discurso, para sermos sujeitos de um pensamento que nasce, cresce e se desenvolve com as palavras, que poderá ser, diferente e, até, contrário ao pensamento contido na palestra. O pensamento deveria ter a originalidade de nossas expressões corporais, inspiradas pela música ouvida. Talvez façamos parte daqueles que sempre foram obrigados a repetir gestos já desenhados, ou idéias e pensamentos já estabelecidos. A palavra faz sinal, a palavra tenta despertar, chamar a atenção. Ela é símbolo que convida para que cada um pense e sonhe, estimulado pelo que está ouvindo. Assim, a alfabetização deixará de ser uma técnica empacotada, para tomar-se um processo que cada um inventa juntamente com as crianças ou adultos que tem à sua frente. E, desta maneira, cada um será o criador da alfabetização e da cidadania.

Formulação do tema

Estabelecer alguns parâmetros para poder abordar um tema é o primeiro passo a ser dado a fim de que cada um possa situar-se. A compreensão

do tema depende, não tanto de quem fala, mas da possibilidade de definir certos elementos, a partir dos quais cada um possa entrar no jogo e participar ativamente. Vamos ver alguns aspectos que, penso eu, sendo comuns entre nós, possam nos provocar para, de maneira autônoma e solidária, podermos pensar a alfabetização e a cidadania.

Os perigos da mesmice

O tema da alfabetização, creio eu, não deverá ser muito estimulante para a maioria das pessoas que trabalham na educação. Talvez, já estejamos tão cansados de ouvir falar do tema que ele nos dá sonolência ou até nos irrita. Não porque não se acredite na importância da alfabetização, mas pelo eterno falar de propostas e projetos com poucos resultados eficazes. Os discursos solenes, quase sempre vazios, sobre a alfabetização, já repugnam. Ficar relembando a longa ladainha da tragédia histórica do analfabetismo no Brasil, por sua vez, não garante mudanças efetivas na política educacional.

Voltar a falar da importância do método de alfabetização de Paulo Freire já se tornou um lugar-comum, com poucas novidades a serem acrescentadas, ainda que ele tenha sido o grande estimulador do pensar e do questionar o significado da alfabetização. Todos sabemos que o método Paulo Freire tornou-se obrigatório sempre que se pretende debater os males do analfabetismo e os caminhos de sua erradicação, em qualquer parte do mundo.

Com a eliminação do Método Paulo Freire e a implantação do Mobral, a questão da alfabetização vinculou-se aos temas de técnicas, metodologias, programas e projetos de alfabetização, mas pouco ou nada se fez em relação ao seu significado antropológico, sociológico, cultural e político. Fica claro que o tema da alfabetização, seja qual for a significação que lhe é dada, assume maior ou menor importância quando uma sociedade sofre do mal do analfabetismo. Entre nós ele parece ser uma epidemia, difícil de ser erradicada.

Apesar de muito se falar em alfabetização e analfabetismo, não sabemos claramente o número de analfabetos: as informações são desencontradas. Uns dizem que o analfabetismo cresceu. As primeiras informações do senso deste ano (1992) parecem apontar para um declínio do número de analfabetos. Divergimos, também, quanto a quem é analfabeto. Analfabeto é aquele que não sabe ler e escrever? Mas aquele que desenha seu nome ou soletra apenas algumas palavras poderá ser considerado alfabetizado? A resposta a essas questões só será possível quando soubermos as dimensões da significação de *alfabetizar*.

Outro aspecto importante: será a alfabetização o grande portal que introduz as pessoas no reino da sociedade e as transforma em cidadãos plenos? Só o alfabetizado será um cidadão no verdadeiro sentido da palavra? O único caminho para solucionar essas questões é sabermos o que significa a palavra *cidadania*.

A fala dos termos

Alfabetização. O que significa alfabetizar? Ensinar o alfabeto? Alfabeto compõe-se de alfa e beta, as duas primeiras letras do alfabeto grego. Nós precisamos das três primeiras para obter certa sonoridade, dizemos o ABC. Mas o alfabeto é o sistema de signos gráficos (letras) que servem para a transcrição de sons (consoantes e vogais) de uma língua. Alfabetizar, portanto, significaria ensinar a escrita e a leitura aos elementos analfabetos de uma população (definições do *Dicionário Petit Robert*).

Com base nesta compreensão de alfabetização, torna-se lógico que pensemos em técnicas, metodologias, programas, projetos e verbas para o ensino e aprendizagem do alfabeto, ou melhor, do controle da leitura e da escrita da língua. O que se visa são resultados imediatos e rápidos. Qual é a melhor maneira de alfabetizar um maior número de pessoas e em menor tempo possível?

Após a proposta de Paulo Freire, o significado de alfabetização não é mais o mesmo; ele foi extremamente ampliado. Alfabetizar não significa mais, apenas, ensinar ler e escrever, mas acaba sendo sinônimo de educação e um processo de conscientização e de politização. A partir da reflexão crítica de Paulo Freire devemos nos perguntar: o que significa ler e escrever? Ler é apenas saber soletrar ou reproduzir os sons gráficos de um texto, fonemas, palavras, frases? Ou ler significa interpretar o sentido? A leitura que eu faço de um texto, de um fato, de um dado qualquer significa, portanto, interpretar os possíveis significados destas realidades.

E, ainda, ler o quê? Livros? Os grandes textos científicos? Ou ler a mim mesmo, os outros, a sociedade, o mundo? Galileu disse que o verdadeiro conhecimento se constituía pela leitura do universo, que seria o grande e único verdadeiro livro das ciências. E escrever, o que significa? Grafar letras, palavras, frases? Ou ser capaz de produzir um discurso, um texto, construindo e expressando o próprio pensamento?

Alfabetizar-se seria inserir-se na vida de uma comunidade, de um país? Este parece ser o sentido dado por Paulo Freire. E quando eu aprendo uma outra língua não é mais alfabetização. Isto nos mostra que alfabetizar significa mesmo o domínio da leitura e da escrita, não a inserção social e política.

A alfabetização seria uma ação possível de ser repetida em qualquer parte, com qualquer pessoa? Sua problemática estaria limitada a técnicas e métodos apenas? Ou alfabetização é uma ação vinculada a cada época, a cada pessoa e a cada cultura ou, mais, a cada situação e região?

Essas questões acabam, necessariamente, levando-nos para o outro ponto de nossas preocupações: o significado de cidadania.

Cidadania. Que idéia fazemos de cidadania? O que significa ser cidadão? Sem isto, não poderemos definir claramente a extensão do significado de alfabetizar.

Cidadão, segundo os manuais, é o que pertence a um país, a uma nação, a uma sociedade politicamente instituída. Ou, simplesmente, aquele que goza do direito da cidadania. Uma definição dicionarizada diz: “Os cidadãos são as pessoas que gozam de direitos políticos mais ou menos extensos que lhes possibilitam participar de todas as atividades de um país. Em geral, cidadão com plenos direitos é a pessoa que atingiu a idade de vinte e um anos. Cidadão, indivíduo considerado como pessoa cívica, particularmente, nacional de um país que vive em república.”

Existe, também, o cidadão do mundo: aquele que coloca os interesses da humanidade acima dos nacionalismos.

Ter a cidadania brasileira significa pertencer à nação brasileira, assim como ter a cidadania italiana é fazer parte da nação italiana. É possível ser titular de dupla cidadania, isto é, possuir os direitos cívicos de dois países. Portanto, podemos falar em múltiplas e diferenciadas cidadanias. Logicamente o processo de alfabetização não pode ser considerado e tratado da mesma forma, se ela é uma preparação ou construção da cidadania. Paulo Freire diz que seu método de alfabetização tem pátria, ele foi criado para a situação brasileira, o que significa dizer que não poderá ser reduzido a uma mera técnica.

Não se trata também de imaginar uma sociedade ideal para a qual formamos abstratamente os cidadãos. O cidadão precisa ser pensado dentro de uma sociedade concreta, ou seja, situada e datada. Sem pretender patrulhar o pensamento de ninguém, poderíamos, nesta altura, tomar como ponto de referência o seguinte pressuposto: alfabetizar não significa apenas obter o acesso, pelo domínio da leitura e da escrita, aos conhecimentos científicos e aos avanços tecnológicos, mas poder discutir os valores éticos, culturais, artísticos de uma sociedade e participar ativamente das decisões de toda a vida de uma nação, aí incluídas as instâncias do poder.

Raízes antropológicas e sociais da alfabetização

O homem é um ser que fala, ou um ser vivo dotado de palavra, como definiam os gregos. A escrita, entretanto, foi sempre colocada como um passo decisivo no processo de desenvolvimento de um povo. Os povos sem escrita não conseguiram alcançar um desenvolvimento científico e tecnológico mais avançado.

No empenho de aperfeiçoar sua comunicação, o homem aprendeu a expressar de diferentes maneiras seus sentimentos, suas idéias e seus pensamentos. Aprendeu também a fixar de diferentes maneiras essas mesmas idéias, pensamentos e emoções. Para isso usou as cores, o traço ou a linha e as formas. A escrita situa-se ao nível da linha. Para Deleuze, inclusive, o traço ou a escritura antecede a língua falada (Ver *L'écriture et la différence*).

Pode-se dizer, portanto, que a língua escrita está enraizada na capacidade simbolizadora do ser humano. Tanto a língua escrita como a falada estão inseridas no processo de socialização do homem. Além de definirem o homem como um ser vivo possuidor de palavra, os gregos também definiram o homem como um ser vivo social. É na vida socializada que o homem desenvolve os diferentes processos de comunicação e cria diferentes maneiras de garantir a fixação de suas conquistas na área do saber.

Sem dúvida, a escrita é resultante de todo um processo de complexificação da vida social. Os gregos, diante da necessidade que sentiram de garantir a fidelidade em todos os detalhes da vida social, da narração histórica, da segurança no raciocínio, da fixação de idéias e de conhecimentos, criaram o alfabeto mais completo da história lingüística ocidental. Tudo para garantir a verdade dita. O pensamento verdadeiro, a história verdadeira, o saber verdadeiro constituíram-se no ideal de cientificidade grega; daí a busca da língua perfeita.

Na medida que a sociedade se desenvolve e se torna mais complexa, o ingresso e a participação do cidadão tornam-se mais complexos e exigentes. Não é qualquer um que pode participar da vida desta sociedade, isto é, a *pólis*. Surge assim o processo da educação, no qual se instala a necessidade de alfabetizar. Por princípio, nenhum cidadão grego poderia ser analfabeto. Isto porque as votações nas assembléias dos cidadãos em Atenas se faziam por escrito. Escrevia-se em ostras.

Hoje, a maior ou menor possibilidade de participação na vida de uma sociedade depende do grau de escolaridade, que começa pela alfabetização. Assim, alfabetizar passa a ser uma questão de educação e de escola, ainda que se tente dizer que em qualquer lugar é possível alfabetizar.

Nós, hoje, pertencemos à sociedade industrial e urbana. A nossa alfabetização vincula-se diretamente à ciência e à tecnologia para o eficiente desempenho de atividades do sistema produtivo.

Tradição ensinante

A alfabetização nasceu com as sociedades que possuíam a língua escrita, mas a finalidade e o significado da alfabetização variavam e variam segundo os interesses de cada sociedade. Alfabetizar tornou-se necessário quando a sociedade não está mais alicerçada na tradição oral de suas instituições, mas fundamentada na tradição escrita. A tradição oral, privilégio dos eleitos ou iniciados, passou às mãos dos letrados que se tornaram os guardiões das escrituras. Alfabetizar-se significava ter acesso ao poder, como ocorria entre os hebreus, para os fariseus. Ou entre os chineses, para os mandarins. O acesso e o controle da cultura escrita, que guardava o fundamento da ordem social, só seria possível pela alfabetização, o que era reservado aos iniciados ou iluminados. Ler e escrever pertenciam à ordem do poder, cuja fonte suprema era a divindade, inspiradora de toda tradição oral e dos primórdios da tradição escrita. O domínio da escrita e da leitura de uma língua estava diretamente vinculado à ordem social. Ler e escrever não era um direito, mas um privilégio de alguns. A ampliação dos privilegiados ao direito da alfabetização depende das necessidades e das mudanças na ordem social. Não se trata, a bem da verdade, de garantir a promoção do homem, mas de torná-lo mais adequado e útil à sociedade.

A Grécia parece ser a primeira a estender a um número maior de indivíduos o domínio da leitura e da escrita. Para se poder ter uma noção desta situação, basta acompanhar a evolução do processo de socialização e de criação da cultura desde o século IX antes de Cristo. Na Grécia, inicialmente, a alfabetização vinculou-se à criação poética. Foi o gênero da epopéia que fez surgir os poemas por encomenda e deu origem a uma língua artificial, geralmente pouco entendida, mas que interessava pelo ritmo e pela melodia. Depois o domínio da leitura e da escrita passa a ser exigido pelas atividades políticas e legislativas e, ao mesmo tempo, a língua escrita tornou-se indispensável para a produção do saber, que desabrochou na filosofia. Por fim, a leitura e a escrita tornaram-se um bem de todo o cidadão como participante da vida social, política e cultural. Surgem as coínés, como as línguas que contêm a cultura, caminho indispensável para o homem que pretende ser civilizado. Assim difunde-se o domínio da leitura e da escrita da língua da cultura como uma maneira de dominação cultural e política. O grego e depois o latim desempenharam essa função de veículos

da cultura universal, bases de projetos de impérios universais. As línguas vernáculas pouco valor tinham como línguas escritas, tendo ainda o caráter de línguas bárbaras, ou de não-culturais.

Na época moderna, com o surgimento das repúblicas, a alfabetização foi estendida a uma faixa maior da população. Mas é a partir das revoluções industriais que a alfabetização adquire maior obrigatoriedade, reforçada pelos regimes democráticos que têm nas eleições diretas a legitimação do governo. O eleitor precisaria saber ler e escrever. Parece claro que a alfabetização não se tornou uma promoção do cidadão, mas um recurso ou um instrumento de torná-lo mais produtivo e mais útil. As exigências do mercado de trabalho, do sistema de produção, dos mecanismos das administrações empresariais impunham a capacitação do trabalhador que só seria adquirida pelo domínio da escrita e da leitura. Assim, o escravo analfabeto da produção rural e feudal deve tornar-se um trabalhador letrado para o trabalho industrial. Foi assim que saber ler e escrever não representou uma libertação ou promoção do trabalhador, mas o aumento de sua eficiência e de sua exploração. A alfabetização o torna mais produtivo para o sistema de produção vigente e torna-se indispensável para legitimar a representação política de seus patrões.

É neste contexto que Paulo Freire nos levou a pensar em outra alfabetização.

A outra alfabetização, ou a visão de Paulo Freire

Para Paulo Freire a alfabetização é o começo de um processo educacional que visa à libertação do homem: liberto da cegueira do analfabetismo, liberto de suas alienações, liberto da exploração do sistema social, político e econômico. É interessante observar que a alfabetização freireana começava por situar o homem no mundo através da capacidade de distinguir natureza e cultura. Não se pode esquecer, também, que nesta época, década de sessenta, falou-se muito em cultura brasileira. A temática da distinção entre natureza e cultura era um tema fundamental. É só lembrar os estruturalistas e o movimento etnológico. O debate sobre o confronto entre as culturas primitivas e civilizadas denunciou a falsa superioridade destas sobre aquelas.

A alfabetização deve ensinar ler, escrever e fazer contas, mas tudo vinculado à realidade existencial ou sociocultural das pessoas. O processo de alfabetização tem que ser construído regionalmente, localmente, pessoalmente. Ele é rima ação datada e situada. Não se trata de rima alfabetização

geral, ou melhor, de um método universal ou de uma técnica comum e transferível de alfabetizar.

Foi assim que Paulo Freire iniciou com a exigência da construção ou da descoberta do tema gerador que vai orientar todo processo educativo. O tema gerador não apenas leva a ler e escrever, mas cria as palavras e, o que é fundamental, a palavra não é algo abstrato, mas algo concreto para o alfabetizando. A palavra chave está mergulhada na vida das pessoas. Ela não é apenas um sinal gráfico, mas um problema econômico, político, social ou familiar... A palavra *pena* (torneira), por exemplo, para o nordestino, numa vila do Recife, representa a água, ou falta da mesma; lembra balde, fila, promessas não cumpridas de políticos, etc. Outro exemplo é a matemática ensinada enquanto algo a se fazer; como neste caso: fazer quatro vezes quatro tijolos, em lugar do simples operar aritmético – quatro vezes quatro (*Extensão ou comunicação?*).

Aqui entraria toda a dimensão da compreensão da língua falada segundo Merleau-Ponty. A palavra não é apenas um instrumento de comunicação ou um vestuário da idéia; ela é uma situação, uma vivência ou uma paisagem de cada pessoa – e intransferível.

Esta outra compreensão de alfabetização exige um alfabetizador diferente. Não aquele que julga que o ler e o escrever, ou a palavra, podem ser desvinculados da vida das pessoas. A criança aprende as palavras de maneira inseparável da sua experiência. Ela é uma construção personalizada e pessoal. A palavra não é abstrata, mas algo concreto e, mais, vivido. Assim também pensavam os povos primitivos. A palavra não representava a coisa, mas era a coisa. Esta compreensão da palavra como a presença do enunciado continua presente em nossas crenças populares quando dizemos: não fale do mal porque ele pode acontecer; ou, falar do diabo aparece o rabo.

O ler e o escrever, em nossa sociedade industrial, tornaram-se meros acessos aos conhecimentos científicos. Nós nos alfabetizamos para falar-mos a língua das ciências e das máquinas. Não nos alfabetizamos para falar-mos a língua dos homens. Nos alfabetizamos para sermos profissionais, isto é, homens de produção, não para sermos cidadãos. Ou, talvez, sermos cidadãos hoje não é sermos humanos, mas profissionais, indivíduos engajados no sistema produtivo econômico.

Há ainda, neste contexto de um universo produtivo, um aspecto interessante: podemos ser altamente alfabetizados, mas não termos muita importância no sistema produtivo, por isso pouco valor ou consideração nos são dados. Por exemplo, os educadores ou professores, os poetas, os artistas, no momento, pouco ou nada contam para o aumento da eficiência da produção industrial, conseqüentemente pouca importância se lhes dá.

Os novos espaços da alfabetização

Talvez esses espaços não sejam tão novos; eles, simplesmente, redimensionam a alfabetização dentro da conjectura atual. Poderíamos dizer: é uma alfabetização pensada para o momento atual da sociedade brasileira. Trata-se de pensar a alfabetização para o momento histórico que estamos vivendo. Esse redimensionamento da alfabetização pode ser estabelecido a partir de quatro pontos.

Um processo fazendo-se

A alfabetização precisa ser entendida como um processo que vai se fazendo, “en train de se faire”, na expressão francesa. Não se trata de um processo generalizado, mas pessoal. Cada um faz sua alfabetização. A teoria construtivista mostra, e nisto tem uma boa razão, que a aprendizagem é um ato personalizado, é uma construção da pessoa. Aprender não é adquirir alguma coisa, mas é construir, criar, descobrir, ou seja, uma experiência pessoal. Ninguém ensina, se entendermos o ensinar como uma transmissão de conhecimentos. O ensino fornece informações. O aprendizado é uma construção da pessoa. No caso da alfabetização fica clara a situação, pois é freqüente encontrarmos pessoas que se alfabetizaram sem necessidade de freqüentar a escola, tanto crianças quanto adultos.

Este é apenas o primeiro aspecto do entendimento da alfabetização como processo. Há um outro aspecto, do meu ponto de vista, muito mais significativo. Este segundo aspecto vincula-se a uma nova compreensão de língua. Alfabetizar não se esgota no aprender ler e escrever a língua, mas é um contínuo aprendizado e, acima de tudo, uma vivência criativa da língua. O ler e o escrever são apenas o primeiro passo que abre caminho para maior domínio de uma língua. A língua está vinculada à cultura. Os gregos já haviam descoberto que ensinar uma língua significa ensinar e transmitir a cultura. Quem aprende e fala uma língua acaba por pensar e viver nesta língua, isto é, na cultura da língua. É por isto que os valores culturais da língua portuguesa, da gramática ensinada na escola, podem não corresponder aos valores culturais da língua falada e vivida pela maioria das crianças que não conseguem se alfabetizar na escola. A língua da alfabetização escolar é a língua das elites ou das classes dominantes ou, para falarmos a linguagem de Gramsci, da cultura hegemônica.

Entendo, portanto, a alfabetização como um processo fazendo-se. Ninguém é plenamente alfabetizado, ou só seria plenamente alfabetizado quando tem o domínio completo da língua, o que nunca acontece porque a língua não é estática. A gramática pode querer torná-la estática, mas, de fato,

a língua falada é viva e vivida. Uma alfabetização aceitável acontece quando a pessoa lê, escreve e pensa a língua, isto é, quando vive e cria cultura.

O diálogo

Alfabetizar é dialogar. Alfabetizar não é ensinar sinais gráficos e ortográficos; ensinar regras de gramática e de sintaxe; ensinar fonemas e pronúncias. A pessoa que está sendo alfabetizada já fala uma língua, em princípio a mesma da qual tentamos ensinar-lhe a escrita e a leitura. Infelizmente, em lugar de partirmos da sua fala, nós a levamos para um mundo estranho, o lugar onde a nossa língua gramatical funciona. Paulo Freire iniciou a alfabetização do diálogo, partindo das palavras que são vividas de maneira mais ou menos intensa pelo grupo a alfabetizar. Agindo desta maneira não há o ensinante e o ensinado, mas há o diálogo da descoberta, da criatividade. No diálogo não há o lado da ignorância e o lado da sabedoria. Quando queremos dialogar não podemos nos considerar superiores ou participantes de uma casta de homens sábios, proprietários da verdade e do saber. Analfabeto não é sinônimo de ignorante. Aquele é capaz, pelo diálogo com a própria realidade vivida, descobrir a escrita e a leitura das palavras que constituem seu próprio mundo existencial e cultural. O diálogo precisa começar de um ponto comum das partes envolvidas. A ação alfabetizante deve começar das palavras-chaves que constituem o mundo do alfabetizando; daí a importância da descoberta do tema gerador. Isto valeria para qualquer atividade de ensino-aprendizagem.

O pensar crítico

A crítica ou a análise crítica são palavras temidas, na maioria dos casos, relacionadas a atitudes negativistas. Criticar significa, em geral, ser do contra, ou agressão. Ao contrário, a crítica revela a atitude inteligente de descobrir os méritos e os limites de qualquer realidade, seja um fato, seja uma teoria, seja um projeto ou uma proposta. O pensar crítico, diz Paulo Freire, significa denunciar e anunciar. Paul Ricoeur fala do exercício da suspeita. Tarefa que leva à descoberta das diferentes intencionalidades ou significações que as coisas, os fatos, as palavras, uma frase ou uma atitude podem nos oferecer. Pensar criticamente é não aceitar a verdade absoluta e definitiva; é estar aberto e atento aos diferentes modos de pensar, de interpretar ou de atuar sobre a realidade. O pensar crítico nos torna capazes de perceber e admitir as diversidades culturais e pessoais, nos possibilita a compreensão de uma proposta e as conseqüências positivas ou negativas que ela possa ter.

Alfabetizar criticamente é fazer com que as pessoas aperfeiçoem seu discernimento sobre o mundo que as envolve e, mais, procura mostrar que ninguém é alheio ao que está acontecendo; nós todos, queiramos ou não, somos participantes da ordem social, cultural, econômica ou política em que vivemos. Alfabetizar criticamente é fazer com que cada um tenha consciência de sua situação e seja capaz de assumir atitudes autônomas e livres, resultados de suas próprias decisões.

A conscientização

O quarto ponto é o resultado ou o coroamento dos três primeiros, mas também é o mais controvertido e polêmico. A conscientização tornou-se uma palavra-chave no processo de alfabetização e nas atividades educacionais dentro da pedagogia de Paulo Freire. A idéia de consciência domina, de maneira geral, todo pensamento contemporâneo. Hoje, mais do que pensar o homem racional, preferimos falar do homem consciente. É a consciência, parece, que caracteriza o modo de ser do homem atual. O problema é saber que significado tem essa consciência. A compreensão de consciência acaba por nos dar a chave da compreensão do ato de conscientizar. Paulo Freire, com seu grupo do ISEB, tornou-se o responsável direto pela implantação da palavra conscientização nas atividades educacionais (Ver Torres, p. 105).

Seguindo o pensamento de Paulo Freire podemos fazer algumas observações.

Primeiramente é bom lembrar a denúncia feita por Paulo Freire sobre a mitificação da conscientização. Ele mesmo tenta fazer uma desmitificação já em 1971 através de uma palestra proferida no México. Assim, diz ele, algumas pessoas tentam encontrar, às vezes, na própria palavra conscientização, uma senha mágica, uma ajuda mágica capaz de resolver problemas de ordem emocional de pessoas e de grupos. Esses problemas revelam situações de desconforto na vida diária ou de conflitos sentidos no contexto social motivados por desequilíbrios emocionais ou sociopolítico-culturais. A conscientização seria uma medicina especial para este tipo de males.

Outros, além de ver na conscientização uma magia para solucionar os próprios problemas, vêem na conscientização um instrumento mágico capaz de atuar na sociedade para realizar a transformação revolucionária. Num primeiro momento parece que ela era o único ingrediente que faltava para implantar uma nova sociedade e, confiantes nesta força mágica, julgam que é necessário pronunciar a palavra, e a revolução social se fará. Bastaria sair por aí e falar da conscientização que a transformação do mundo estaria garantida.

Encontramos, também, aqueles que julgam ser necessário insistir nos debates teóricos e idealistas de consciência e conscientização sem necessidade de se falar e debater as situações de injustiça e de desequilíbrio da ordem social. Acredita-se que é possível transformar o homem sem transformar o mundo. É possível humanizar e libertar os homens deixando, entretanto, intocável, virgem, a realidade social que proíbe que os homens sejam (In Torres, p. 107).

Há, ainda segundo Paulo Freire, um pequeno grupo, que seria o mais correto, que aborda a conscientização como uma postura realmente crítica. Para este pequeno grupo a conscientização “não é nenhuma varinha mágica para resolver problemas; considera o processo de conscientização como a base fundamental de um processo de educação libertadora e como um esforço dialético de compreensão entre a subjetividade e a objetividade ou, em outras palavras, entre consciência e mundo, isto é, entre homem e mundo. Sabe que não há homem sem mundo e que não há mundo sem homem. A conscientização, não como repetição do que se diz, pensa ou faz, mas como uma recriação e como algo que acontece na relação entre o pensar e o agir (idem, ibidem).

Por fim, torna-se importante denunciar aqueles que se julgam donos da verdadeira consciência e do único caminho de conscientização. Estes não passam de doutrinadores que acabam repetindo o processo de controle e dominação sobre as pessoas. A consciência é a instância mais profunda e íntima das pessoas e, portanto, totalmente personalizada e inviolável. Ela se torna uma construção pessoal. A conscientização é o processo desta construção livre e autônoma.

A cidadania

A compreensão da questão da cidadania é que vai dar a matéria-prima e a linha de orientação de todo processo de alfabetização. Da maneira como, em geral, nos referimos à relação entre alfabetização e cidadania, damos a impressão de que a cidadania é o ponto de chegada, é o resultado final de um empreendimento, mais ou menos como quando se chega à vitória depois de um jogo, ou à confecção de um produto depois do trabalho concluído. Talvez seja melhor rever essa maneira de falar começando por compreender a alfabetização como um momento da construção da cidadania, sem dúvida, não o primeiro e pode ser, também, não o mais importante, especialmente se o entendermos apenas como a aquisição da leitura e da escrita da língua.

A cidadania de uma pessoa começa, de fato, com o nascimento e, oficialmente, com o registro civil. A alfabetização foi colocada como o elemento chave a partir de situações históricas e culturais bem definidas. Hoje, ser alfabetizado parece ser o ponto de partida e a condição *sine qua non* para alcançar os direitos plenos da cidadania.

Torna-se importante, neste momento, rever o que entendemos por cidadania. O que significa ser cidadão? Quais são os requisitos indispensáveis para ter direito à cidadania? O que significa para cada um de nós gozar a plenitude da cidadania?

Novamente, diante das respostas freqüentemente dadas a essas questões, temos a impressão de que cidadania é algo pronto, acabado. É alguma coisa já empacotada que cada um alcança assim que for alfabetizado, da mesma maneira que adquire a posse de uma mercadoria assim que efetua o pagamento. Talvez seja necessário, mais uma vez, reconsiderar nossa maneira de pensar. Seria mais correto pensar a cidadania, não como algo preexistente aos cidadão, mas algo que se constrói, juntamente com o cidadão. A cidadania não existe sem o cidadão, e o cidadão não existe sem a cidadania. A cidadania não pode ficar restrita a conceitos abstratos e à esfera jurídica. Cidadania deve confundir-se com a participação efetiva da vida em todas as dimensões da ordem social. A idéia de cidadania que acredita numa ordem social preexistente ao cidadão, facilmente pode entender a alfabetização como o bilhete de ingresso aos privilégios desta ordem, onde os bilhetes que conduzem aos melhores lugares, geralmente, estão reservados para os mais alfabetizados, especialmente os lugares do poder, seja político seja econômico.

Neste momento, para ampliar a reflexão sobre a questão da cidadania e do tipo de cidadania, quero transcrever alguns tópicos de um artigo de jornal:

1) “Nossas ruas eram limpas e seguras. Nossas crianças podiam ler e escrever e eram brilhantes como luas novas, cheias de inovações e idéias”.

2) “Hoje, nossos governos são sacudidos por escândalos, da sede do governo federal às prefeituras municipais. Ninguém é responsável”.

3) “Os representantes do povo dão as costas para as necessidades da nação e, em vez delas, focalizam apenas seus próprios negócios urgentes: a próxima eleição, prestígio, poder e eu, eu, eu”.

4) “Muitos apenas dão de ombros quando são lembrados de que um de cada sete cidadãos do país vive abaixo da linha de pobreza e de que assistência médica decente só pode ser obtida pelos portadores de cartão-ouro”.

5) “Os cidadãos sabem que o sistema não beneficia o povo; beneficia os grupos de interesses. Como resultado, muitos esqueceram que têm um lugar importante na condução do nosso governo”.

6) “Um oficial da Marinha me escreveu para dizer: ‘Algo aconteceu a nosso país. Parece que aqueles que mantêm, enganam e roubam são premiados e aqueles que não o fazem têm reais dificuldades do que podem imaginar.’”¹

Tais constatações, referentes à sociedade modelo do mundo tecnológico, nos levam a repensar a nossa tarefa de alfabetizar para que tipo de ordem social, para que tipo de direitos de cidadania. E, talvez, não seja fora de propósito perceber, na grande fuga de brasileiros para os Estados Unidos, uma consequência lógica do tipo de nossa alfabetização, que desenha diante do aluno um mundo desenvolvido. Em outras palavras, a nossa alfabetização cria maior expectativa para a sociedade americana do que para a nossa sociedade.

A alfabetização, sem dúvida, é um fator decisivo, especialmente quando ultrapassa a simples escritura e leitura, para o exercício mais efetivo da cidadania dentro de uma ordem social calcada pela ciência e pela tecnologia. Na sociedade da era da ciência e da técnica, que tem como carta magna de sua fundação e como critério último de verdade e de justiça a cientificidade, parece óbvio que a alfabetização é o elemento indispensável para que alguém seja um cidadão, no verdadeiro sentido da palavra.

Este tipo de compreensão da alfabetização mantém a idéia da língua como um simples instrumento de ação produtiva no sistema de produção. A língua dá acesso ao acervo de conhecimentos e de técnicas que garantem a presença produtiva das pessoas no sistema de produção, seja como planejadores, seja como executores de tarefas.

Há um outro ângulo de observação da relação entre alfabetização e cidadania. Este ângulo pode ser percebido em alguns fatos históricos marcantes. Poderíamos lembrar a atitude de Catão, o velho pensador romano, que se negava a aprender o grego, porque representava a submissão à cultura grega. Ele sabia que aprender o grego significava, em última instância, submeter-se aos valores culturais gregos, confirmando assim o velho ditado de que “os vencidos venceram os vencedores”. O movimento de Port Royal, com Blaise Pascal, garantiu a autonomia e o valor das línguas vernáculas como línguas da cultura regional, diríamos, hoje, nacional. Comenius, autor da *Didactica Magna*, esforçou-se por traduzir as obras principais da época para sua língua materna a fim de torná-la um processo de acesso à cultura a um maior número de pessoas. Podemos lembrar também a teimosia de comunidades, ditas primitivas, em manter seus falares nativos, ou em etnias que, ao recuperar sua identidade e autonomia, buscam resgatar a sua

¹ Este texto, de David Hackworth, publicado pelo jornal *The Washington Post*, foi transcrito por Clóvis Rossi na *Folha de São Paulo* e refere-se à sociedade norte-americana.

própria língua. Não se pode esquecer a resistência dos bretões franceses em preservar o ensino do bretão, juntamente com o francês, em suas escolas públicas. E, entre nós, é notável o fato do resgate das línguas dialetais, especialmente entre os descendentes de imigrantes italianos, através do ensino livre ou oficializado, do incentivo ao falar dialetal como língua da comunicação familiar, da divulgação da literatura e do apoio a produções artísticas, em especial, o canto, a dança e o teatro.

Não podemos deixar de salientar que a alfabetização é a construção de uma cidadania real, concreta, isto é, a da nossa ordem social, construção contínua. Alfabetizar, portanto, significa assumir um compromisso histórico de transformar a realidade, recriando-a. Atuar na alfabetização significa alimentar a esperança de que vale a pena empenhar-se, não prevendo resultados de produtos embalados, mas acreditando que agindo e participando estamos contribuindo para o aperfeiçoamento da vida humana.

