



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Faculdade de Educação Física

Programa De Pós-Graduação em Educação Física

Doutorado em Educação Física

**A EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA:** as categorias histórico-epistemológicas e políticas de Gyorgy Lukács (1885-1971) como bases transformadoras da Educação Física como ciência e prática social.

**CESAR ADRIANO RIBEIRO NUNES**

**BRASÍLIA-DF**

**2025**



**Universidade de Brasília**

**CESAR ADRIANO RIBEIRO NUNES**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA:** as categorias histórico-epistemológicas e políticas de Gyorgy Lukács (1885-1971) como bases transformadoras da Educação Física como ciência e prática social.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do Professor Doutor **Edson Marcelo Hungaro** como requisito final para a conclusão do curso de Doutorado.

**BRASÍLIA - DF**

**2025**

**Página reservada para a ficha catalográfica**

## **CESAR ADRIANO RIBEIRO NUNES**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA:** as categorias histórico-epistemológicas e políticas de Gyorgy Lukács (1885-1971) como bases transformadoras da Educação Física como ciência e prática social.

**Área de concentração:** Estudos Socioculturais, Políticos, Pedagógicos e Psicológicos da Educação Física.

**Linha de pesquisa:** Aspectos Socioculturais, Educacionais e da Promoção da Saúde das Práticas Corporais.

**Tema:** Educação física, formação humana e mundo do trabalho: as determinações ontológicas da educação física, do esporte, do lazer e da saúde.

### **BANCA EXAMINADORA**

**Orientador: Dr. EDSON MARCELO HUNGARO** (Presidente)

Universidade de Brasília - UnB

**Prof. Dr. LINO CASTELLANI FILHO** (Examinador Externo à Instituição)

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

**Prof.<sup>a</sup> Dra. MARIANA LOPES CUSTODIO** (Examinadora Externa à Instituição)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

**Prof. Dr. JONATAS MAIA DA COSTA** (Examinador Interno)

Universidade de Brasília - UnB

**Prof. Dr. PEDRO FERNANDO AVALONE DE ATHAYDE** (Examinador Interno - Suplente)

Universidade de Brasília - UnB

## AGRADECIMENTOS

Agradeço todo apoio e suporte que meus pais, *Cesar Nunes* e *Cleide Nunes*, me deram nesses últimos anos. Sem vocês ao meu lado o desafio dessa jornada seria muito mais exigente e difícil de lograr êxito.

À minha esposa, *Camila Pedroso Salaro Nunes*, que sempre esteve ao meu lado nessa caminhada e que, em todas as vezes que me ausentei para cumprir com as atividades acadêmicas necessárias, cuidou de nossa filha com muito amor, carinho e atenção.

Aos companheiros e companheiras, professores e professoras do *Avante*, grupo de pesquisa no qual tenho orgulho de fazer parte, que em momento nenhum abandonam o compromisso revolucionário de lutar pelos de *baixo* e contra as injustiças, sempre com rigor e afeto.

Por fim, agradeço o Prof. *Marcelo Hungaro*, meu amigo e orientador, por todos os momentos de convivência, formação acadêmica e humana nos últimos anos.

Camarada, conte comigo sempre que precisar!

Muito obrigado!

## DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho à minha filha.

*Clara Maria*, sua chegada transformou meu mundo e revigorou minha disposição para  
“*amar e mudar as coisas*”.

Sua existência é a convicção que eu preciso para batalhar por um futuro melhor e  
enfrentar qualquer novo desafio que se apresente.

Você me engrandece como pessoa.

Obrigado por trazer tanta beleza e significado para os nossos dias.

Te amo!

## RESUMO

Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza histórico-crítica e bibliográfico-histórica sobre a questão da identidade epistemológica e política da Educação Física. Fundamenta-se no pensamento teórico-prático de Gyorgy Lukács (1885-1971) e busca apropriar-se de suas categorias ontológicas e políticas para a compreensão da Educação Física como ciência da prática social, destacando as dimensões de *praxidade*, *totalidade*, *omnilateralidade*, *ortodoxia* metodológica, *dialeticidade* e *historicidade*. Define-se com pesquisa teórico-prática, a partir de um recorte histórico-bibliográfico da prática social e do campo formativo da Educação Física, efetivada como integrada ao referencial teórico-metodológico crítico-dialético. A questão central do estudo questiona: quais são as condições históricas e políticas que podem constituir uma prática social da Educação Física sobre categorias histórico-políticas emancipatórias, críticas, abarcando a diversidade da formação humana, em perspectivas integrais e omnilaterais? Quais seriam as originais proposições do pensamento lukacsiano para a construção de uma epistemologia social e para a consolidação da prática social da Educação Física de natureza omnilateral e emancipatória, no debate atual da formação acadêmica e social do Ensino Superior, na área, no Brasil? Destaca a formação do campo renovador e crítico-político da identidade histórica da Educação Física, notadamente no Brasil, na direção da superação das identidades reducionistas como prática patriarcal, militarizada, higienista e biologicista, como estrita formação para o trabalho e para as práticas disciplinares ou de estímulo ao consumo e ao lazer alienado ou compensatório. Debate os contrapostos movimentos sociopolíticos e as respectivas concepções de Educação Física que se encontram nos diferentes projetos políticos e institucionais atuais, e que encarnam diversas e contraditórias concepções epistemológicas e políticas em disputa na sociedade de classes. Afirma a Educação Física como campo de conhecimento e como concepção político-pedagógica *práxico-crítica*.

**Palavras-Chave:** Educação; Educação Física; Práxis; Ontologia Social; Emancipação.

## ABSTRACT

This is a qualitative historical-critical and bibliographical-historical study on the epistemological and political identity of Physical Education. It is based on the theoretical-practical thought of Gyorgy Lukács (1885-1971) and seeks to appropriate his ontological and political categories to understand Physical Education as a science of social practice, highlighting the dimensions of praxis, totality, omnilaterality, methodological orthodoxy, dialecticity, and historicity. It is defined as theoretical-practical research, based on a historical-bibliographical analysis of the social practice and formative field of Physical Education, implemented as integrated with the critical-dialectical theoretical-methodological framework. The central question of the study asks: what are the historical and political conditions that can constitute a social practice of Physical Education based on emancipatory and critical historical-political categories, encompassing the diversity of human development, from integral and omnilateral perspectives? What would be the original propositions of lukacsian thought for the construction of a social epistemology and the consolidation of the social practice of Physical Education of an omnilateral and emancipatory nature, in the current debate on academic and social formation in higher education in Brazil? It highlights the formation of a renewing and critical-political field of the historical identity of Physical Education, notably in Brazil, toward overcoming reductionist identities as a patriarchal, militarized, hygienist, and biological practice, as a strict training for work and disciplinary practices, or as a stimulus to consumption and alienated or compensatory leisure. It discusses the opposing sociopolitical movements and their respective conceptions of Physical Education found in the various current political and institutional projects, which embody diverse and contradictory epistemological and political conceptions in dispute within class society. It affirms Physical Education as a field of knowledge and as a praxically critical political-pedagogical conception.

**Keywords:** Education; Physical Education; Praxis; Social Ontology; Emancipation.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I - MATRIZES HISTÓRICAS, FUNDAMENTOS POLÍTICOS E CONCEPÇÕES INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....</b>	<b>23</b>
1.1. A Educação Física como prática social e como campo formativo.....	23
1.2. A afirmação histórica da Educação Física no Brasil: da gênese conservadora tradicional à Educação Física Crítica.....	36
1.3. A Educação Física em busca de sua identidade: uma questão aberta.....	48
1.4. Decifrar a Educação Física no campo de sua afirmação histórica e na diversidade de suas identidades sociais e acadêmicas.....	50
1.5. O Movimento Renovador e a abordagem Crítico- Superadora.....	55
1.6. A Educação Física para além do <i>movimento renovador</i> e sua dialética histórica no Brasil: dois projetos em disputa.....	58
1.7. A Educação Física como ontologia <i>práxico-crítica</i> .....	64
 <b>CAPÍTULO II – O MARXISMO E A CONCEPÇÃO DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYORGY LUKÁCS (1885-1971) E SUAS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA REVOLUCIONÁRIA.....</b>	 <b>71</b>
2.1. A concepção filosófico-política marxista, algumas tendências e correntes.....	72
2.2. Gyorgy Lukács e a “ontologia do ser social”: filosofia e política.....	83
2.3. A trajetória existencial e histórico-política de Gyorgy Lukács e de sua identidade na concepção marxista de mundo, sociedade e realidade.....	90
2.4. Categorias e conceitos do pensamento lukacsiano e sua atualidade.....	97
2.5. Lukács, Marxismo e Educação Física: os passos e articulações necessárias.....	116
 <b>CAPÍTULO III – A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL COMO FUNDAMENTO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PRÁXICO-EMANCIPATÓRIO PARA A EDUCAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	 <b>118</b>
3.1. A Educação Física como teoria e prática na perspectiva da <i>omnilateralidade</i> .....	120
3.2. A condição histórica da Educação Física – a <i>historicidade</i> .....	127
3.3. A concepção de <i>totalidade</i> e a Educação Física.....	129
3.4. A Educação Física na perspectiva da <i>dialeiticidade</i> .....	137
3.5. Ortodoxia e <i>radicalidade</i> metodológica e Educação Física.....	140
3.6. A praxidade como fundamento da Educação Física.....	143
3.7. Um projeto político-pedagógico transformador para a Educação Física.....	145
3.8. Um Projeto Político-Pedagógico para a Educação para além do capital e para a Educação Física Práxico-Emancipatória.....	155
 <b>À GUIA DE NECESSÁRIAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E DE OUTRAS POSSÍVEIS UTOPIAS CONCRETAS COMO NOVOS PONTOS DE PARTIDA.....</b>	 <b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

A apresentação de um percurso investigativo exige de nós o responsável exercício do prévio esclarecimento de nossas próprias forças subjetivas e sociais, juntamente com a consciência histórica dos limites e das potencialidades das condições objetivas, nas quais nos encontramos envolvidos. Este é o pressuposto fundante do pensamento do autor que buscamos estudar e intentamos conhecer com alguma profundidade, sem nenhuma pretensão irrefletida - Gyorgy Lukács (1885-1971) -, na presente pesquisa. Para a proposição dessa pesquisa mantivemos sempre a consciência de nossos limites, diante das exigentes condições históricas e políticas atuais e, sobremaneira, da necessidade de esclarecimentos teóricos e de práticas políticas superadoras, na direção do futuro, nas conjunturas que haverão de vir. A despeito desta contradição, o pensamento de Lukács nos inspirou a trilhar por esses caminhos que apresentamos à academia, como parte de nosso processo de doutoramento em Educação Física na Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração de *Estudos socioculturais, políticos, pedagógicos e psicológicos da Educação Física*, no grupo de pesquisas e de estudos *Avante*, com maior interesse nas temáticas que exploram o campo da Educação Física, da formação humana e do mundo do trabalho, buscando esclarecer as determinações ontológicas da educação física, do esporte, do lazer e da saúde, integrados nesse campo social e institucional-acadêmico.

Iniciamos nossa pesquisa de Doutorado em Educação Física num momento singular da história política e social de nosso tempo, justamente no ano de 2021, quando atravessávamos com grandes dificuldades uma pandemia avassaladora (COVID-19) que nos obrigou recolhermo-nos ao necessário confinamento provocado pela descontrolada logística do manejo sanitário e político daquele momento, particularmente nas condições vividas no Brasil com um Governo nefasto e negacionista de extrema direita<sup>1</sup>. As estatísticas de milhões de mortes no mundo e no Brasil, seguida do adoecimento em massa de outros milhões de pessoas, com uma patente acentuação nas camadas socialmente mais vulneráveis e economicamente exploradas, nos questionavam radicalmente a perguntar: *como decifrar essa conjuntura tão complexa? Ou ainda, que mundo e época estamos*

---

<sup>1</sup> Vivemos, no Brasil, uma tragédia sanitária com o manejo perverso de uma epidemia mundial (COVID 19), efetivado por uma governo negacionista e mercenário, com o saldo necrófilo de 700 mil mortos e o registro de medidas enganosas e irresponsáveis para o enfrentamento dessa doença, liderado por Jair Bolsonaro (2019-2022) e ministros despreparados e desconectados de uma concepção científica e ética.

*vivendo?* Uma primeira atitude consistiu em tentar buscar algumas coordenadas históricas e políticas para a compreensão desse cenário social difícil. Foi nessa intenção que tivemos oportunidade de realizar uma leitura importante de uma obra exemplar. O filósofo húngaro I. Meszaros (2012) escrevera um atualíssimo, trágico e crítico texto, denominado *O desafio e o fardo do tempo histórico* (Meszaros, 2012), pela Editora Boitempo, no qual reeditava, em cada um de nós, o questionamento: *estamos vivendo os tempos de desafios ou estaremos sobrecarregados com o quase insuportável fardo do tempo histórico?* São questões matriciais, políticas, éticas, existenciais, que nos atormentavam sem cessar. Nessa atitude, a lupa criteriosa de Boaventura (2020) nos provocava a buscar este esclarecimento, quando apontava que vivíamos o *tempo do capital*, retomando a didática indicação de Hobsbawm (2001), com destacados qualificantes interpretativos. Não nos esquecemos da famosa expressão de Hobsbawm sobre os idos neoliberais em curso - “tempos medíocres e obscuros” (Hobsbawm, 2001). Temos consciência de estarmos vivendo uma radical experiência econômica e política que, por ser *histórica*, guarda especialidades cruéis e violentas, pois o próprio metabolismo do capital engendra-se nas contradições estruturais de sua gênese, alastra-se pelos limites inescrupulosos de seus interesses e esconde-se nas potencialidades da história e da luta política. Acompanhamos Santos (2020) quando afirma:

Enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro. Em particular, a sua versão actualmente vigente - o neoliberalismo combinado com o domínio do capital financeiro - está social e politicamente desacreditada, em face da tragédia a que conduziu a sociedade global e cujas consequências são mais evidentes do que nunca neste momento de crise humanitária global. O capitalismo poderá subsistir como um dos modelos económicos de produção, distribuição e consumo entre outros, mas não como único e muito menos como o que dita a lógica da acção do Estado e da sociedade. Ora, foi isto o que aconteceu nos últimos quarenta anos, sobretudo depois da queda do Muro de Berlim. Impôs-se a versão mais anti-social do capitalismo: o neoliberalismo crescentemente dominado pelo capital financeiro global. Esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais - sobretudo saúde, educação e segurança social - ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores. Este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos. Deixa para o Estado apenas as áreas residuais ou para clientelas pouco solventes (muitas vezes, a maioria da população) as áreas que não geram lucro. (...) (Santos, 2020, p. 24).

O primeiro esforço para responder a esta questão consistiu em buscar tomar os propósitos de chegar a uma clara consciência da *dialética da história* e da ação política dos grupos e das classes sociais. Novamente apontamos a lição clássica de Lukács, sobre a dimensão política da ação humana, em todas as contradições que se apresentam. Nada

é eterno ou imutável, tudo o que acontece tem *causalidades* e *casualidades*, intencionais e arbitrárias, na feliz expressão de Lukács (2012). Significa reeditar a máxima marxiana de que as questões e perguntas que os homens fazem sobre si e sobre seu tempo já contém, em suas próprias condições objetivas, as possíveis e indicativas respostas e as suas conseqüentes superações. É em Marx e Engels (2007) que apoiamos nossa análise, quando afirmavam, de maneira decisiva:

A História não faz nada, não possui enorme riqueza, ela não participa de nenhuma luta. Quem faz tudo isso são os homens, quem participa das lutas é o homem, como meio para realizar seus fins - como se tratasse de uma pessoa individual -, pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos. (Marx; Engels, 2007, p. 159).

Na criteriosa consideração dessa assertiva, tomamos consciência das causalidades estruturais que levaram nossa era a estas condições perversas, injustas e desumanizadas - a força destrutiva do capital -, que se materializa em permanente produção das desigualdades sociais, na economia predatória, no modelo de apropriação dos recursos hídricos, na destruição das florestas e dos rios, no exacerbado consumo e na produção desenfreada de resíduos sólidos e gasosos, aeróbicos e materiais, consignado na enorme carga de lixo, dos gases e das energias “sujas” a abrir buracos na camada de ozônio para saciar a gana do capital, para agudizar a saúde comprometida pela ausência de saneamento básico, emergindo sobre o aviltamento salarial e a barbárie das condições de vida de bilhões de pessoas, no escandaloso repique do capital financeiro e da concentração de riquezas nas poucas empresas e nos interesses de seus proprietários, entre tantos outros dispositivos.

A contabilidade desse cenário conjuntural nos obrigou a pensar um novo horizonte para o nosso tempo e para nossas sociedades e culturas, que exija ser sustentado sobre uma revolucionária dinâmica, de modo a quebrar radicalmente o alicerce que produz esta desigualdade estruturante, a propriedade privada dos meios de produção e, agora, o unilateral controle de sua distribuição, o *rentismo* e a voracidade do modelo de legitimação tecnológica como meio de dominação e de exploração. Que seja um mundo, uma suposta nova ordem econômica, política e social, pautado em novas coordenadas antropológicas, éticas e políticas, radicalmente convencidas de que somente esta ruptura poderá constituir uma nova etapa, democrática e socialista, para a produção e para a superação das calamitosas condições contemporâneas.

Esta plataforma política, presente em nossa vida, exigiu a articulação de diversas frentes de luta, integradas entre si. No campo da pesquisa e da ação educacional, duas frentes da dinâmica da prática social, tivemos a necessidade de definir um possível ponto de chegada, um horizonte, a nos inspirar na dialética do dia a dia, sem perder o rumo e nem subnotar as dificuldades para alcançá-lo. Outra vez são definitivas as palavras de Meszaros (2008), quando destaca que nossa prospectiva somente se dignifica quando a projetamos para além do capital:

A educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da produção metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável, de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. (Mészáros, 2008, p. 71-72).

Esta digressão teve a intenção de apresentar o chão da história de nosso itinerário de pesquisa. Como professores de Educação Física e militantes políticos, encontramos-nos continuamente, seja na consideração das condições objetivas, pessoais e coletivas, diante da mais profunda necessidade de discernir entre as pautas e agendas um tanto mais próximas de nós, na direção daquelas que se encontram ainda distantes, mas que igualmente ainda virão. Temos vivido entre aulas, estudos, pesquisas, reuniões, planejamentos, leituras, debates, atuando diante de gerações de alunos e de alunas que adentram os bancos universitários, com a contemplação de condutas e de práticas desafiantes, vemos constantemente o impacto das tecnologias digitais em nossa vida e em nossa prática pedagógica, são tantas as transformações que nos impulsionam e exigem de nós os esforços críticos para buscar entender e dimensionar sua realidade e seus interesses.

Temos vivido sob a complexa *clivagem identitária*, por assim dizer, e *ontológica*, da Educação Física. Nos anos de atuação escolar básica, como aluno, tínhamos sempre a predileção pelas atividades esportivas, pelo mundo da sociabilidade e da disputa lúdica, da convivência e das descobertas do corpo, do mundo psicológico e social que nos envolvia. Como esportista de futebol em formação e como atleta profissional de alto rendimento, por aproximadamente uma década e meia, pudemos constatar as contradições deste esporte em todas as instâncias de atuação social e de sua repercussão, na vida familiar, no bairro, na escola, no país e no mundo. Como os círculos

que se depreendem quando lançamos uma pedra num lago, vivemos muitas das dinâmicas concêntricas da vida esportiva, da dialética da Educação Física, seja como alunos e com a escolha de sua disciplina predileta, seja como esportista, seja ainda como bacharel, depois licenciado em Educação Física, seguido da condição de atuar como investigador na Especialização e pesquisador no curso de Mestrado em Educação da FE/UNICAMP.

Na lida de investigar as concepções de Educação Física que se encontram nos diferentes projetos políticos e institucionais atuais, e que encarnam diversas e contraditórias concepções epistemológicas e políticas, buscamos o recurso da história. Sabemos que um tema, estritamente tomado, não configura um objeto conciso de investigação em si mesmo. Trata-se de um escrutínio inicial para planejar um processo investigativo e, nele, buscar definir as possíveis configurações de indistintos limites objetivos que concernem à concepção de um real *problema teórico*. Na compreensão de um problema teórico, que se engendra nas disposições projetuais de um traçado investigativo, somos capazes de abrir possibilidades, de efetuar questionamentos e de reconhecer liames, causalidades e contradições que, como um fio da meada, nos convidaria a continuar a decifrar o todo, ainda desconhecido ou, ainda, somente parcialmente tangenciado. A premissa que nos autoriza a buscar este estudo é de *natureza histórica*, na direção de reconhecer a necessidade de repensar a identidade do campo epistemológico e político-formativo da Educação Física no conjunto da organização e da formação histórica da Educação brasileira, de modo geral. Nesta consideração assumimos a definição de Nunes (2013):

A educação brasileira é hoje o resultado de uma realidade cumulativa de estratos diversificados de concepções políticas, de determinações legais, de estruturas institucionais e de contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é tarefa fácil compreender as origens e estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política (Nunes, 2013, p.158).

No campo da formação em Educação Física temos que registrar o esforço que a área tem efetivado para definir-se a si mesma. Castellani Filho (2013) nos indica que:

A prática sistemática de atividades físicas, esportivas ou lúdicas não é manifestação exclusiva contemporânea, mas é, sem dúvidas, a partir de um certo crescimento urbano e, principalmente, do processo de industrialização, que essa prática adquire contornos especiais (Castellani Filho, 2013, p. 09).

Se reconhecermos que a formação no ensino superior depende dos movimentos democráticos e de base, para definir suas identidades, nos momentos de exceção e nos períodos autoritários de nossa sociedade, a formação em Educação Física ou foi negada, ou foi definida em termos reducionistas, destacadamente como exercícios militarizados, como prática de reforço de habilidades consideradas eugênicas, como instrução corporal para a disciplina, como determinação ou como conduta para um determinado conceito de saúde ou de esportes, em suas matrizes dominantes. Todas essas pontas demandariam criteriosos estudos e precisões históricas, políticas e epistemológicas.

Ainda considerando a realidade brasileira, pela pesquisa histórica, compreendemos que, com a busca de uma sociedade democrática e participativa, efetivada a partir de 1988, com a promulgação da denominada Constituição Cidadã (05 de outubro de 1988), que simbolicamente representava a reconquista do *estado democrático de direito*, após 21 anos de uma perversa e violenta ditadura civil-militar (1964-1985) no Brasil, buscamos superar as marcas e as identidades do passado, político e educacional, de nossa sociedade. Esse movimento deu-se também na área da Educação Física, na qual o debate foi intenso para lograr encontrar novas premissas e produzir novas diretrizes curriculares neste campo formativo.

A clássica obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, registrada por Coletivo de Autores (1992, p. 50) nos mostra que “Uma teoria da prática pedagógica denominada Educação Física vai, necessariamente, ocupar-se da tensão entre o que vem sendo e o que deveria ser, ou seja, da dialética entre o velho e o novo”. Esta foi a primeira inspiração para empreender a tarefa de traçar nosso percurso histórico e investigativo. Buscamos através das fontes bibliográficas e das matrizes curriculares mais destacadas, buscar entender a presença ou ausência do debate sobre a ontologia social crítico-emancipatória da Educação Física, seja no campo identitário, seja no debate nacional e internacional. Com documentos basilares realizamos uma investigação crítica do percurso histórico do campo identitário, da ontologia histórica da Educação Física. Alinhamo-nos à teoria crítica da Educação Física<sup>2</sup>. Buscamos desenvolver um criterioso capítulo sobre esse percurso ou itinerário.

---

<sup>2</sup> No que se refere à produção marcadamente materialista-histórica, destacam-se alguns autores e trabalhos recentes como Francisco Mauri de Carvalho Freitas, *A miséria da educação física*, 1991; Iracema Soares de Sousa, *Elementos críticos para elaboração de uma teoria pedagógica da educação física escolar*: um

A primeira constatação que constatamos no percurso da pesquisa foi no sentido de reconhecer o intenso debate que se travou no campo da Educação Física no transcorrer destas décadas recentes. A profusão de documentos e de correções, parciais e gerais, em conceitos e categorias, epistemológicas e curriculares, demonstra a vitalidade do debate e a complexa conjunção de interesses que se manifesta na definição das diretrizes curriculares em questão. No entanto, não é este o nosso centro de interesse investigativo nesse momento.

Pudemos perceber que há uma relativa objetividade na compreensão da dualidade de atuação do profissional a ser formado na Educação Física, mas prevalece uma compreensão da necessidade de um *núcleo comum*, que se estende por alguns referenciais acadêmicos consagrados, voltados para a abertura possível do reconhecimento de uma visão de conjunto, diversa e comprometida, à cientificidade, à liberdade de escolha do graduando por uma das áreas Licenciatura ou Bacharelado e, igualmente, a indicação de um criterioso apelo de integração. Tivemos que qualificar o debate para emitir um possível juízo interpretativo, no campo da Ontologia Crítico-Emancipatória, sobre este tópico legal. A área da Educação Física, nesse percurso histórico, definiu diretrizes legais e registrou hegemonias parciais em sua busca de esclarecimentos sobre si. Não é esse nosso foco de estudo. Mas é bom lembrar que, no item V do artigo 6º, das atuais Diretrizes Curriculares de Formação em Educação Física, ainda tratando da Etapa Comum da formação, localizamos um enunciado que, mesmo não citando as questões mais afeitas ao campo da ontologia social, parece propor uma saída política considerável deste conteúdo, a saber:

IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros. (Brasil, CES/CNE 06/2018, p. 03).

Constatamos, por este pressuposto legal, que há uma proclamada preocupação com a dimensão social e cidadã do perfil e da atuação do profissional da Educação Física, ainda na Etapa Comum, o que nos remete e ter esperanças de que sejam

---

estudo nas escolas públicas do município de Aracaju-CE, 1992; Celi Nelza Zulke Taffarel, *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*, 1993; Lino Castellani Filho, *Educação física no Brasil: a história que não se conta*, 1994; Fernando Mascarenhas, *Lazer e grupos sociais: concepções e métodos*, 2000; Ranieri Carli, *O método em Marx: a verdade e a essência da matéria*, 2022, entre outros.



incorporações da longa e desafiadora trajetória de luta por conteúdos de prática social, tal como a questão Ambiental, Direitos Humanos, Igualdade de Gênero e outros temas e desafios da prática social atualmente em debate. A recuperação histórica da Educação Física Crítica nos deu solidez e segurança para encetar essas esperanças.

Temos trabalhado, em nossa prática docente, com a abertura reflexiva da formação do Profissional de Educação Física para esses campos sociais. A sensibilização e o compromisso político com as causas e as demandas sociais é um desafio constante. Somente a formação política dá conta dessa possibilidade. Permanece como desafio a tarefa histórica de efetuar uma densa formação política no campo de atuação da Educação Física, de modo a dar conta da prática social e das contradições da sociedade de classes.

O que destacamos nessa trajetória de pesquisa, é o reconhecimento de uma potencial transformação epistemológica e política, a ser identificada e reforçada, na direção de constituir uma formação em Educação Física Integral, que é o conceito pedagógico da categoria marxiana de *omnilateralidade*, tantas vezes descurada. Os conteúdos e as práticas mais progressistas e avançados para a proposição da formação do graduando, seja na parte comum, quando destaca para as dimensões éticas e sociais, seja na parte específica, notadamente da atuação na Escola, quando acaba por incorporar muitas das frentes de avanço e de atuação progressista e humanista da própria Educação, quanto ainda na nominação legal e objetiva dos Direitos Humanos. Não se trata de sugestão, trata-se de normatização regulatória. Os Direitos Humanos, como exemplo, são hoje, pela documentação que estudamos e investigamos, conteúdos e práticas obrigatórias da formação em Educação Física. Parece ser uma recompensa.

A questão central que nos motivou a desenvolver esse itinerário investigativo circunscreveu-se ao seguinte problema, em uma somatória de questionamentos derivados: *qual seria a identidade epistemológica da Educação Física? Seria possível considerar uma identidade como decorrente de áreas constitutivas de seu espectro institucional? Há razões para reconhecer a Educação Física estritamente inscrita nas Ciências da Saúde, herdeiras das Ciências Biológicas? Há pertinência em assumir o nome “Educador Físico”? Esta denominação profissional é, efetivamente, reducionista, tributária de uma visão biologicista de “corpo” e do “dinamismo da corporeidade”? Como reconhecer a identidade profissional da Educação Física?* Foram questões que pulavam em nosso percurso e em cada leitura e síntese que fazíamos. Ou, um tanto mais distante ainda: os

dois eixos formativos e epistemológicos revelam a amplitude da Educação Física, as duas dimensões que se enfrentam deverão ser consideradas e integradas? E mais, trata-se de buscar fundir as duas dinâmicas de atuação em duas trajetórias de formação, de modo a integrá-la dialeticamente, ao cabo do processo formativo. São tantas possibilidades teóricas diante de tantas dificuldades reais.

Esta excursão constituiu a problematização inicial de nosso trabalho de pesquisa. Buscamos trilhar pela Filosofia Política materialista, através das categorias do pensamento de Gyorgy Lukács (1885-1971), sobretudo na atualização crítica e histórica do conceito de *ontologia social*. Estenderemos esta categoria para ***a busca de delineamento da necessária novidade, histórica e política, de uma ontologia social da Educação Física de natureza crítico-emancipatória***, cerzida pela possível e necessária superação das relações do capital, estruturada sob possibilidades de construção de uma sociedade socialista, radicalmente humanizada e humanizadora, a ser constituída pela negação desta lógica do capital e de suas desdobradas influências sobre este nosso campo de ação profissional e educacional. E que os profissionais de Educação Física, assim como os grupos sociais atuais, lograssem definir a necessidade de disseminar a consciência da dignidade e igualdade humana, a necessidade de uma economia sustentável e de uma sociedade igualitária, que combata todas as causas históricas e políticas de geração material e ideológica das desigualdades, reais e simbólicas, expressas na violência, na exploração, no preconceito e na cultura da morte, assim como fizeram alguns profissionais dos Esportes e das Artes, entre outros, nesta conjuntura necrófila em que estamos engolfados.

Desde a proposição inicial de nossa pesquisa afirmamos a premissa de que ninguém começa uma ciência ou uma teoria do nada. Toda investigação científica se faz em comunhão, cumulativa, das produções coletivas e singulares efetivadas da marcha histórica e dos limites políticos das sociedades historicamente reconhecidas. Somos seres históricos, socialmente constituídos, essa tem sido nossa natureza e nossa identidade. O denominado referencial de nossa investigação encontra-se compreendido na concepção *crítico-histórica ou crítico-dialética de educação* e de visão de mundo e de sociedade. Nessa concepção de mundo radica-se igualmente nossa concepção de ciência e de história, no sentido de integrar a ciência com a prática social e política. Nossa pesquisa, quanto à sua identidade, pode ser reconhecida como uma *pesquisa histórica e bibliográfica*, se consideramos as fontes, e quanto à sua metodologia poderá ser

denominada de pesquisa *crítico-histórica de natureza qualitativa*, tal como prescrevem indicativas tipologias epistemológicas que consideram a prática social.

Principiamos o estudo centrados na concepção de mundo e de sociedade, retomando a atualidade da definição de Marx (1983), quando ele expressou aquela que haveria de ser a categoria central de toda uma ordenação metodológica definida como *materialista-dialética*:

[...] na produção social da existência, os homens estabeleceram relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (Marx, 1983, p. 28).

No processo de pesquisa e na sistematização de nossas investigações deixamos clara nossa escolha epistemológica das categorias e dos conceitos do método inaugurado por Marx (2004), sobretudo aqueles expostos admiravelmente em seu livro *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, para expressar a centralidade da concepção de *trabalho* e a organicidade de sua relação com o processo ontológico de *hominização* e de *humanização*, que buscamos assumir como categoria central de nossa investigação:

(...) o trabalho é mediação entre o homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se sofisticava. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista o fato de que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio natural. (Marx, 2004, p. 14).

Em articulação com essa categoria nuclear de nosso referencial teórico-metodológico assumimos a centralidade da esfera pública e da prática social da Educação, seguindo a concepção da pedagogia histórico-crítica, expressa por Saviani (2007) que nos esclarece a respeito desta intrínseca causalidade material e histórica existente entre Educação e hominização:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem

humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2007, p. 13).

Essa pesquisa buscou sempre alinhar-se com a concepção de mundo nascida das filosofias e das teorias políticas que fundamentaram uma criteriosa crítica da modernidade e de seus processos constituintes, em todos os campos da ação humana. Decorre desse alinhamento a intencionalidade de que o profissional de Educação Física tenha o dever de compreender o mundo que o rodeia e nele inserir-se como sujeito histórico e como agente de mudanças, desde a concepção de seu ofício e de seu compromisso social. Buscamos, igualmente, na rigorosidade de conceitos e de categorias, superar a concepção de formação em Educação Física marcada pela idealização do lazer ou do esporte, configurando uma prática relativamente ampliada da identidade biologicista, mas ainda assim marcada pela dualidade ontológica fundamental, que apontamos anteriormente nessa introdução, na direção de superar as identidades reducionistas e clivadas, nas quais a Educação Física continuaria a ser uma ciência do movimento, uma teoria e prática da motricidade humana, em suas diversas formas sociais e educacionais, mas não lograria superar a cisão estrutural. No desenvolvimento da pesquisa fomos nos afastando dessa questão, tanto por haver estudos significativos já efetuados nesse campo, quanto para centralizar nossa investigação na perspectiva materialista e crítico-dialética. Dias, Azevedo e Malina (2017) nos ajudam a pensar criticamente tais questões quando afirmam que:

A proposta de uma formação capaz de suprimir a dicotomização entre teoria e prática, técnica e fundamentos, corpo e mente, dentre outros entraves presentes na sociedade moderna, deve ser construída e objetivada, possibilitando a formação de indivíduos dirigentes, capazes de desenvolver e exercer autonomia em seu trabalho, bem como em sua via social. A educação, por esse lado, deve trazer subsídios que fundamentem a criticidade, a participação e a politização de seus alunos, tendo o trabalho como instrumento para alcançar tais fins, uma formação humana que permita educar pelo trabalho e não educar para o trabalho. Desse modo, cabe-nos pensar na reformulação da formação profissional em Educação Física, almejando uma formação ampliada e única. (Dias, Azevedo e Malina, 2017, p. 67).

Ao final dessa exposição parcial deste percurso investigativo, que se traduz nos parágrafos introdutórios de nosso relatório acadêmico para a defesa pública de nosso doutorado, somos tomados de esperanças e de uma sensação de promissora potencialidade. A Educação Física somente logrará ser redefinida ontologicamente se forem superadas as causas históricas de sua clivagem política e epistemológica, a saber, na superação do tempo e da dinâmica do capital. Esperamos que o presente estudo, agora em sua versão final, possa alinhar-se a outras relevantes pesquisas que tenham como

objetivo o avançar epistemológico e político da identificação ontológico-social da Educação Física, na consolidação deste campo temático e na produção de experiências exitosas que iluminem a prática formativa dos graduandos em Educação Física em sua visão de *totalidade* e de plena integração de estudos ontológicos a seu plantel formativo e a suas necessárias agenda de lutas.

Em tempo, entendemos que a prática da pesquisa exige sempre um planejamento prévio, de modo a vislumbrar o enfrentamento criterioso das contradições que envolvem determinado fenômeno ou a relativo dado da prática social ou da realidade. Neste sentido, tivemos que ter alguma disposição para manejar as ferramentas, epistemológicas, políticas e técnicas, para buscar elucidar a trama de contradições que se apresentavam envolvidas numa determinada prática social. Nossa opção técnico-metodológica, como consequência de nosso referencial teórico-metodológico, já anteriormente apresentado, desenvolveu-se sempre na direção da tendência apontada por Gamboa (2007) quando afirma, sobre a pesquisa *histórico-crítica*:

[...] para reconhecer criticamente, na medida em que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais (metamorfoses). Para poder compreender essas mudanças precisamos de uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos próprios fenômenos. (Gamboa, 2007, p. 116).

Como pesquisa de natureza *crítico-dialética*, inspirada nos conceitos e categorias da ontologia do ser social de Gyorgy Lukács, estabelecemos que as articulações de contextualização foram criteriosamente efetivadas na dinâmica dos estudos *bibliográficos e históricos*, sobretudo no campo da Ontologia e da Epistemologia marxista. Nunes (2018) indicou-nos um caminho exemplar para a estruturação da arena histórica e política da pesquisa:

Esse terreno histórico tem sido o território histórico do nosso campo reflexivo. Não temos outro método que não se expresse pela *historicidade*, dimensão que confecciona as possibilidades interpretativas do fenômeno educacional, de suas ideias e de seus fundamentos, bem como revela as possíveis novidades institucionais e culturais. O território histórico tem fornecido as condições de interpretação política e pedagógica. Não compreenderemos um determinado fenômeno olhando somente para seus movimentos internos; é preciso que lancemos mão de novas interpretações, de busca sobre os dados de bastidores, sobre as forças políticas, tanto aquelas que se expressam em fatos e documentos quanto aquelas que se referem às forças que estão subjacentes a essas expressões materiais, muitas vezes em tensão histórica imperceptível aos olhos do observador comum, mas sempre capturadas pela ampulheta e pelo olhar do historiador orgânico e dos estudiosos viscerais de cada tempo e de cada singular época social. (Nunes, 2018, p. 22-23).

Por fim, no *primeiro capítulo* de sistematização de nossa pesquisa buscamos apresentar os fundamentos políticos e as matrizes históricas da constituição própria da Educação Física, tanto como prática social quanto como formação educacional e profissional, notadamente na realidade brasileira. Para tanto, retomamos as identidades já investigadas e sistematizadas da Educação Física e resgatamos a marcante proposição da Educação Física Crítica, em nossa trajetória histórico-política.

No *segundo capítulo* buscamos apresentar a fundamentação do que entendemos por ontologia social crítico-emancipatória da Educação Física, a partir da retomada dos conceitos e categorias de Gyorgy Lukács (1885-1971) e da articulação de suas produções e categorizações com a Educação Física e com suas matrizes institucionais reconhecidas.

No *terceiro capítulo* buscamos apresentar nossas contribuições e interpretações de síntese, postas para a transformação teórica e prática da Educação Física e de seu ensino, sobre as categorias do pensamento de G. Lukács e de sua promissora potencialidade reflexiva e revolucionária. Nessa parte de nossa proposição intencionamos apresentar uma concepção teórico-prática da Educação Física como formação *omnilateral*, política e pedagógica, buscando incansavelmente desenvolver o alcance epistemológico e político das categorias centrais do pensamento lukacsiano identificadas nas dimensões de *praxidade*, *totalidade*, *omnilateralidade*, *ortodoxia* metodológica, *dialeiticidade* e *historicidade* reunida na expressão que buscamos acentuar na pesquisa: a Educação Física Ontológico-Social e Crítico-Emancipatória. Esse é o horizonte de chegada que buscaremos efetivar em nosso percurso formativo, compreendendo que a prática social é o critério da verdade histórica. E que a construção dessa esperada verdade histórica se efetiva no cerne da luta política, da qual a ciência esclarecida e engajada é parte integrante e estruturante.

## **CAPÍTULO I – MATRIZES HISTÓRICAS, FUNDAMENTOS POLÍTICOS E CONCEPÇÕES INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DE SEU ENSINO NO BRASIL**

A intenção do presente capítulo consiste em buscar apresentar os fundamentos históricos e as matrizes políticas da afirmação histórica identitária da Educação Física, enquanto campo ou forma de conhecimento e como prática social, juntamente com a exposição das categorias epistemológicas e políticas de nosso referencial teórico-metodológico. Nosso propósito reside em buscar apresentar os contextos e fundamentos que sustentaram o estudo criterioso que realizamos e que nos compete relatar e expor, como base para a compreensão do campo epistêmico e da identidade político-acadêmica e político-pedagógica da Educação Física que nos impulsionam e que sustentam nossa atuação. Essa recomposição histórica e política é a base de nossa proposição transformadora, a partir das categorias do pensamento de Gyorgy Lukács (1885-1971). Uma de suas principais categorias expressa-se sobre a *historicidade* da realidade e de sua representação. Cumpre-nos definir aqui a historicidade da Educação Física.

### **1.1. A Educação Física como prática social e como campo formativo.**

De antemão, faz-se necessário aprofundar o alcance semiológico<sup>3</sup> da expressão *Educação Física*, para buscar entender suas origens e analisar seus sentidos primordiais. Não se trata de tarefa fácil falar de expressões aparentemente simples. Pois, na verdade, essas expressões não são tão simples assim. Se formos tergiversar sobre o conceito de *Educação*, para considerar a expressão Educação Física, poderemos ficar debatendo por longas e diversas tradições epistemológicas e políticas que manifestam diferentes interpretações e sustentam-se sobre diversas conceituações da prática social da Educação. Mas, não é esse o foco central de nossas preliminares considerações nessa apresentação da sistematização dessa nossa trajetória de pesquisa. Queremos nos aproximar do conceito de *Física*, derivada do conceito grego de *Fysis*, buscando deixar clara a conotação do que pode ser posto num questionamento: o que se reconhece como a dimensão estruturalmente *física* da condição humana?

---

<sup>3</sup> *Semiologia*, no sentido contemporâneo, é a expressão que busca desvendar os significados históricos políticos e ontológicos, de um determinado conceito, substantivo ou processo social. A Semiologia explora os múltiplos e complexos sentidos, de diferentes naturezas e alcances, presentes nos conceitos e categorias.

Após essa recuperação histórica buscaremos apresentar uma interpretação sucinta sobre a prática social da Educação. Igualmente prevalece um amplo espectro de diferentes abordagens sobre a Educação e sobre suas disposições, no debate cumulativo sobre Educação e Escola e sobre outros temas derivados. As diferentes fundamentações epistemológicas e políticas carregam sentidos e alcances diversos entre si, muitas vezes contrapostos, que sempre se faz prudente buscar localizar nossas concepções e nossa visão de mundo que sustenta uma determinada abordagem do que seja a Educação e como compreendemos sua complexa identidade na sociedade de classes.

Como o substantivo composto Educação Física carrega duas coordenadas semiológicas, duas vertentes de sentido, que buscaremos interpretar, metodicamente, de maneira separada e depois integrada, partindo do levantamento de sentido histórico de cada uma dessas significações, para finalmente chegar às aproximações conceituais integradas de nossa proposição. Assim, a Educação Física, como campo de conhecimento e como prática de formação social, tem lutado continuamente para decifrar, para articular e possivelmente para lograr superar suas rupturas históricas identitárias.

Quando nos referimos a uma prática social temos o ser humano, a condição humana, como base de identificação. O corpo e a “alma”, a subjetividade e a dinâmica do biológico, a motricidade e a vontade, sempre estamos envolvidos em uma dialética que encerra os reconhecimentos dos processos de *separação ou de dualidade conceitual* e as intenções e práticas de propor buscas de sínteses integradoras.

Esse movimento, fragmentado em si mesmo, fundamenta-se na própria clivagem aberta pela *Paideia* grega, a partir de Platão (428-348 a.C.), que constitui a primeira e ainda vigorosa ontologia dualista sobre a definição da condição humana. Essa clivagem, que nos interpela, não é criada ou inventada pela Educação Física, como se fosse uma escolha própria da área ou uma suposta maldição; ela nasce das condições sociais objetivas da sociedade grega e de suas contradições estruturais e, igualmente, supra-objetivas, permanecendo no mesmo dilema irreconciliável, nos processos históricos e políticos sequenciais que perpassaram a constituição do mundo antigo, do mundo feudal e do alvorecer da modernidade. Temos o dever de deixar claras essas proposições iniciais no terreno da historicidade da realidade.

Durante muito tempo a tradição epistemológica dominante manteve esse dualismo ontológico grego, sistematizado por Platão (427-347 a.C), como apontamos atrás, como



definição clássica da condição humana. Nessa definição, o corpo estava sempre definido como a parte ou como a expressão do elemento do *reino da necessidade* e da percipibilidade, a parte sensorial e material de nosso existir, e a *alma (psyché)*, princípio preexistente e imaterial, seria nossa dimensão transcendente, espiritual, idealista. Em Platão o ser humano seria definido como essa síntese tensa, complexa e arbitrária, de uma alma transcendental circunscrita a um corpo material e imanente.

Os estudos sócio-históricos e filosóficos atuais apontam que a invenção da *democracia ateniense*, consolidada por Péricles (492-429 a.C) no século V a.C é o maior acontecimento *político* do mundo antigo. Certamente, sabemos que o conceito de democracia se referia a uma aristocracia escravista urbana daquele momento e não guardava o alcance do que hoje logramos entender por democracia moderna ou contemporânea. A principal característica dessa novidade política consistia na superação do poder religioso ou mitológico, sustentado por monarquias dinásticas divinizadas e por definir que o governo da cidade deveria ser efetivado pelos homens, iguais entre si e corresponsáveis pelo governo da *polis*. Assim se expressa o historiador e filósofo J. P. Vernant (1989):

As construções urbanas não são mais, com efeito, agrupadas como antes em torno do palácio real, cercado de fortificações. A cidade está centralizada na Ágora, espaço comum, sede da Héstia Koiné, espaço público, em que são debatidos os problemas de interesse geral. É a própria cidade que se cerca de muralhas, protegendo e delimitando em sua totalidade o grupo humano que a constitui. No local em que se elevava a cidade da realeza – residência privada, privilegiada – ela edifica templos que abre a um culto público. Nas ruínas do palácio, nessa Acrópole que ela consagra doravante a seus deuses, é ainda a si mesma que a comunidade projeta sobre o plano do sagrado, assim como se realiza, no plano profano, no espaço da Ágora. Esse quadro urbano define efetivamente um espaço mental; descobre um novo horizonte espiritual. Desde que se centraliza na praça pública, a cidade já é, no sentido pleno do termo, uma *polis*. (Vernant, 1989, p.33).

Com essa radical transformação política efetivava-se a necessidade social de formar as pessoas para o exercício do poder no espaço público, agora comum, para preparar os filhos dos aristocratas a empreender no debate a luta pelo poder e garantir a manutenção de seus interesses escravistas e aristocráticos. Desse modo, a invenção da democracia exigia a criação de uma instituição que desse conta dessa formação de plenitude e de totalidade do novo sujeito político, o cidadão, adestrado para o pensamento lógico, para a palavra criteriosa, para a ética (*aretê*) virtuosa e para a dignidade da razão. A criação da democracia exige a invenção da *escola*, lugar político, ético e cultural de formação dos filhos da aristocracia urbana emergente. Saber ler e escrever são exigências

da vida política, para entender e acatar os debates e seus registros, a leitura e a escrita das decisões da assembleia e da *buleia*, dos tribunais e das coletividades jurídicas e culturais, assim como os demais elementos da *paideia* ateniense, são exigências da nova realidade, do debate, dos formadores. Para preparar a educação dos novos sujeitos erige-se a *filosofia*. A *democracia* ateniense é a mãe da escola, a *filosofia* e a *escola* são filhas da cidade, num necessário resumo temático. Vejamos o mesmo Vernant (1989):

Advento da *polis*, nascimento da Filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiados estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. Assim recolocada na história, a filosofia despoja-se desse caráter de revelação absoluta que às vezes lhe foi atribuído, saudando, na jovem ciência dos jônios, a razão intemporal que veio a encarnar-se no tempo. (...) Quando Aristóteles define o homem como “animal político” sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o *homo sapiens* é a seus olhos um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política. (...) A razão grega é a que, de maneira positiva, refletida, metódica, permite agir sobre os homens, não unicamente transformar a natureza. Dentro de seus limites como em suas inovações, é filha da cidade. (Vernant, 1989, p. 94-95).

Na ordem antiga, que precede a democracia e a *pólis*, marcada pela mitologia e pela monarquia, exaltava-se o valor do corpo, da virtude bélica e atlética, da corporeidade estética, do uso dos prazeres e de toda uma gama de privilégios que as classes dominantes incutiam numa sociedade dividida entre privilegiados e escravizados. A primeira identidade da Educação Física estava circunscrita a esse ideal pré-político. Há necessidades de rigorosos estudos e de investigações mais criteriosas nessa senda interpretativa que logramos apontar.

O que podemos reconhecer é que, desde suas origens, a Educação Física, como campo de conhecimento e como prática social, expressa-se nessa tensa *dualidade ontológica* que somente poderá ser compreendida se tomarmos por base a própria contradição das sociedades históricas que a configuraram, tanto na trajetória dos conhecimentos que se estruturaram nessa prática, quanto na dimensão política dessa dualidade. Morschbacher (2015), sobre o debate epistemológico na área da Educação Física, nos indica que:

No quadro da raiz do debate epistemológico mais geral, está o confronto entre o materialismo e o idealismo, entre a cognoscibilidade ou incognoscibilidade da realidade, entre o fundamento material ou o fundamento intersubjetivo do conhecimento e da verdade, entre a possibilidade ou impossibilidade da verdade absoluta, da universalidade e da totalidade. (Morschbacher, 2015, p. 14).

E continua essa pesquisadora a buscar demonstrar a realidade de que essa determinação dualista é de natureza histórica e política, havendo necessidade de

reconstituir os fundamentos de sua proposição arquetípica, bem como de desvendar os interesses e os esforços políticos que se expressam nesse movimento histórico e igualmente político. Tomando por base essa dualidade histórica a autora questiona o debate atual sobre a Educação Física:

Tendo em conta a conexão material entre os sistemas de ideias e o grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, consideramos, alinhando-nos com Ávila, Muller e Ortigara (2007) e Taffarel e Albuquerque (2011), que as atuais tendências que marcam o debate epistemológico na Educação Física brasileira são expressão do acirramento da luta de classes em um modo de produção em crise. Afirmar ou negar a condição originária do ser perante uma qualquer condição subjetiva, a possibilidade e a capacidade humana de conhecer a realidade, a possibilidade da verdade objetiva (na unidade dialética do relativo e do absoluto, do particular e do universal), a ligação da ontologia e da gnosiologia com a teleologia, etc. revelam, no plano político, posicionamentos de classe (Morschbacher, 2015, p. 15).

Partimos da premissa histórica e da conceituação de prática social. O ser humano é historicamente produzido, isto é, somos seres que se constituem em sociedade, através do *trabalho* ou da ação de transformar a natureza e, nessa identidade, podemos definir a condição humana como *socialmente* produzida. Isso significa reconhecer que não há, *a priori*, em nosso referencial metodológico de fundamentação, como considerar unilateralmente ou como partir de pressupostos deterministas e estreitos, pontuais e inatistas, sobre a identidade humana. Não nascemos prontos, não somos determinados por ideias, por disposições materiais ou por agentes idealistas deterministas, por concepções rígidas e inexoráveis. O ser humano é uma condição de realidade dialética, reúne o fazer-se homem, a cada vida, a cada ser ôntico, num processo reconhecido como *hominização*, isto é, a ação de constituir-se homem, fazer-se humano e, por outro lado, na atitude de buscar constituir o mundo que nos cerca, a natureza e a realidade natural, já apropriada pela ação humana, à dinâmica do humano, num processo que se reconhece como *Humanização*. *Hominizar-se* e *humanizar* são duas pontas da mesma dialética ontológica, histórica, social, subjetiva e coletiva, que marca a *ontologia do ser social* (Lukács, 2003).

Somos seres sociais e históricos, constituídos pelo processo de *hominização* e de *humanização*, na definição ontológica do pensamento materialista-dialético, como acabamos de expressar. Desse modo, se tomarmos a definição de *ser*, como reconhecimento basilar de nossa identidade, podemos dizer que somos *seres físicos*. Essa é nossa primeira identidade, da qual somente nós, seres humanos, podemos ter consciência. A concepção de *fysis* é uma categoria filosófico-ontológica grega primordial. As demais formas de vida existem, são igualmente seres físicos, mas não reúnem as

condições de consciência social e subjetiva de seu ser. Desse modo, podemos buscar uma definição da Educação Física por essa consideração categórica inicial, tudo o que existe, existe materialmente, fisicamente

Se tomarmos a definição de que educar é uma categoria antropológica, isto é, no sentido de reconhecer o fazer-se e o constituir-se no humano, teremos que reconhecer que *educar* e *hominizar-se*, *educar* e *humanizar* são fenômenos comuns, podendo ser compreendido pela dialética do *educar* e *fazer-se* ser humano, nas contradições das condições materiais, no dinamismo de como se constituem tais processos históricos, ontológico-sociais. Nesse sentido, a educação é uma prática social. Como prática social entendemos todo processo material e simbólico produzido pelos homens em sua realidade material, em sua atividade de produção de sua sobrevivência e de constituição de sua identidade, pelo seu agir e pelo trabalho coletivamente efetivado. Como *prática social* a educação física é uma atividade vivenciada pela longa marcha das transformações pelas quais o homem buscou superar suas identidades animais e biológicas, pela constituição de sua identidade histórico-social, subjetiva e coletiva.

A educação física é a materialização do reconhecimento humano sobre sua corporeidade e sobre sua identidade social, coletiva e subjetiva, operada pelos processos históricos, de base econômica, cultural e política. Trata-se de um processo histórico-dialético, assumido pela dinâmica do trabalho e das transformações na esfera da vida material, de modo a integrar a identidade somática e simbólica do ser humano. A educação física é primeira expressão substancial das transformações humanas. O corpo humano é a conquista da humanidade, tomada como expressão universal de grupos sociais diversos entre si, em seu devir histórico, e o caráter físico desse corpo, dessa corporeidade, é a matriz sobre a qual dar-se-á a dinamização das demais potencialidades humanas. O corpo e a corporeidade humana são os fundamentos da existência humana. *Eu sou corpo, portanto eu existo*; ou ainda, *eu existo, pois eu sou corpo* – seriam variações de uma expressão sintética dessa digressão inicial.

Na luta pela sobrevivência material, que marca a dialética da evolução humana, o *trabalho* constitui a forma pela qual os homens suplantaram a primeira natureza por uma segunda natureza, igualmente orgânica e definitiva. Nas sociedades chamadas

“primitivas”<sup>4</sup>, na falta de uma melhor definição, os grupos humanos passaram por um longo e diverso período de superação das determinações naturais pela construção de artefatos e de instrumentos, de toda sorte e natureza, para a provisão de sua subsistência, para a manutenção de sua sobrevivência e para a continuidade de sua transformação ontológica e social. Nessa etapa de nossa transformação ontológico-social, efetivada pelo trabalho coletivo, a educação física seria a própria constituição da identidade humana, no trabalho socialmente efetivado e na dinâmica da corporeidade criativa e trabalhadora.

Se uma é a ordem social do acontecimento coletivo, arbitrário e intencional, outra é a ordem da prática formativa, da educação física como prática social de reprodução e de transmissão, transgeracional e diversa, dos achados, das escolhas, materiais e simbólicas, das descobertas e das invenções dos agrupamentos humanos em sua marcha histórico-evolutiva. A educação física como prática formativa pode ser reconhecida como uma prática cultural de garantia do desenvolvimento material e simbólico efetivado na marcha dos grupos sociais, para sua continuidade e consolidação. A educação como projeto formativo pode ser reconhecida como a educação do corpo, singular e coletivo, para as novas e promissoras condições de sobrevivência, praticadas nos grupos sociais.

A materialidade da educação física como a base objetiva para a produção e para a ação do *trabalho* é nossa categoria fundante. A dimensão física e corporal é a base sobre a qual a natureza animal e biológica do ser humano se expressa. Nessa ontologia fundante, a *fisicidade* e o trabalho, longe de expressar uma subordinação do corpo a uma dimensão idealista e projetada, identificada como a carga simbólica ou a alma. A despeito da reflexão sobre o corpo para além das questões biofisiológicas, Zanela (2014) nos mostra que:

No Brasil, desde o final da década de 1980, houve um desenvolvimento histórico na área da Educação Física (EF). Nesse período, aumentou consideravelmente a produção do conhecimento científico na EF a partir de apropriações e relações com a área das ciências humanas, buscando, portanto, fundamentos em outras grandes áreas, como a Pedagogia, a Filosofia, a Psicologia, as Ciências Sociais, etc., para pensar a especificidade da EF no atual modo de produção da existência humana: o capitalismo. Esse processo de desenvolvimento para além da imediatez do “se movimentar” que compunha majoritariamente aquilo que havia sido produzido na EF até então, buscou-se nas outras áreas das ciências humanas as relações mais amplas, como: por que se movimentar? Como se movimentar? Ou ainda, *como ensinar* o “se movimentar”? Essas problematizações elencaram questões que não

---

<sup>4</sup> Há hoje um movimento de ressignificação social e histórica de termos e categorias que possam carregar sentidos racistas, autoritários e evolucionistas. A Sociologia e a Historiografia Cultural usam hoje o conceito de *comunidades originárias*, embora essa expressão ainda necessite de maior e melhor identificação.

poderiam ser resolvidas somente pela concepção biologicista da EF. (Zanela, 2014, p. 69).

As medidas de proteção, as buscas de amparo dos espaços naturais são saberes corporais, a alimentação, as plantas que poderiam ser ingeridas e aquelas que causariam nocividades, a partir de experiências reais, o reconhecimento dos espaços de acesso à água e a necessidade dessa proximidade, a identificação dos sentidos e o manejo do paladar, o controle do olfato que defendia o indivíduo e o grupo de coisas nocivas e perigosas, a contemplação das cores e dos seres do mundo, a admiração das estrelas, ao contemplar a imensidão da abóboda celeste, todas as dimensões humanas eram dimensões de um *corpo que aprende*, de um corpo que se transforma. Toda evolução histórico-social foi efetivada sobre a *fysis aprendente*, cuja centralidade era o corpo, o corpo é o receptáculo ativo de todas as descobertas e criações da cultura humana. A Antropologia Marxista, que nos fundamenta na presente investigação, busca superar o caráter dualista que separou corpo e *psiquê*, subjetividade e materialidade, ao considerar a expressão do corpo como resultante das práticas coletivas e sociais, como afirma Marx (2004):

(...) O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência, como em seu conteúdo; atividade social e gozo social. A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano. Só então se converte para ele seu modo de existência natural em seu modo de existência humano, e a natureza torna-se para ele o homem. A sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza. (Marx, 2004, p. 79).

Desse modo, reduzir a educação física das experiências históricas e antropozóicas humanas primordiais, nas sociedades centradas sobre a divisão sexual do trabalho, a funções operacionais de natureza estamental, somente efetivadas depois de milhares de anos de desenvolvimento antropossocial, é de um reducionismo desalentador. A consciência de sua corporeidade fundante é a expressão primeira da consciência propriamente humana. Na condição humana, coletiva e grupal, a consciência corporal é a objetivação da explicitação original da identidade humana.

Buscaremos elencar aqui, ainda que sucintamente, algumas fases ou etapas da consciência social histórica, sobre o corpo e sobre as práticas sistematizadas de educação corporal ou de educação física, que encontramos na recuperação histórico-conceitual da

mesma. Trata-se de um esforço de garantir o reconhecimento da *historicidade* da prática do trabalho e da produção da condição humana em sociedade.

Nas sociedades antigas, efetivadas como experiências históricas e políticas entre os séculos VI a.C. e V d.C., a maioria de natureza escravocrata, a Educação Física assumiu uma identidade aristocrática, historicamente determinada pela ontologia política dos grupos e dos estamentos dominantes, em cada tempo e lugar, como variações da visão de mundo e das culturas da aristocracia agrária, bélico-militar e proprietária. A Grécia Antiga é o terreno histórico dessa primeira identificação, como pudemos apontar nos inícios desse capítulo.

Como prática de formação social a Educação Física registra como sendo reconhecidas suas possíveis origens na Grécia Antiga (Manacorda, 2000; Nunes, 2018), como preparação dos jovens para os jogos sagrados, os consagrados Jogos Olímpicos, ou ainda para a atuação nos estamentos sociais de corporações como as ordens dos soldados, cavaleiros e guerreiros. Como arte de preparação para os Jogos ou para a guerra, a prática dos exercícios de desenvolvimento corporal constituía uma origem nobiliárquica projetada e determinava uma identidade que permaneceria indelével até os tempos atuais, com tentativas e com constantes movimentos de superação ou de rupturas intensas e consequentes. A identidade da primeira educação, educação atlética e bélica, para a novidade da educação para a ação política, para o adestramento da palavra e do convencimento público, é o terreno da comparação de muitos historiadores da educação. Luzuriaga (1977) assim nos ensina:

O ideal grego de educação é o primeiro que aparece na história de maneira consciente e caracteriza-se, em geral, pela formação do homem político, o homem da pólis (...), do cidadão, tanto no aspecto civil como no aspecto bélico. Esse ideal sofre uma evolução, a partir dos tempos heroicos de Homero, onde predomina o guerreiro, até à época (...) de Péricles, em que sobressai o político. Dentro deste desenvolvimento, a educação grega tem como aspiração a excelência - *aretê* -, mais tarde esse ideal é completado pelo de *kalokagathia*, o ideal da perfeição do corpo e da alma em beleza, bondade, sabedoria e justiça do indivíduo na comunidade pública. Mas, todo o ideal grego aparece, finalmente, como Paideia. (Luzuriaga, 1977, p.106).

Na longa Idade Média (séculos V-XV), que é o tempo de produção e de auge das sociedades feudais, baseadas na exploração dos servos e no manejo do *privilégio* como categoria política de fundamentação das monarquias e das plêiades de famílias nobiliárquicas, a Educação Física reduziu-se a atuações práticas, despidas de quaisquer relevâncias idealizadas, como conjunto de exercícios sanitários ou de contenção corporal restrita à antropologia dualista ideologicamente dominante, na dualidade do *corpo*-

*pecado* e da *alma-elevada e nobre*. Aprendemos no transcorrer dos estudos de recuperação histórica que realizamos, para entender a identidade da Educação Física, com o persistente estudo das formações econômicas como base de organização das superestruturas ideológicas, que as práticas sociais referenciadas como próprias da Educação Física, igualmente se manifestaram no tempo denominado Idade Média, que são retratadas por Rocha (2025):

(...) A alma passaria a ser identificada, tal como Platão tivera expressado, como a essência da condição humana, numa inversão idealista, e o corpo era representado como o “preço” do pecado, extraído da teologia universalista de Paulo de Tarso (5-67), pregador que retirou o movimento de Jesus, referindo-se a Jesus de Nazaré, que viveu entre 01 e 33 na Galileia, província romana, e que se tornou o protagonista de uma nova ideologia ou de nova prática social, que atravessaria as fronteiras regionais para o centro de Roma, cidade na qual sua mensagem ou experiência definiu o fundamento do movimento universalista reconhecido como Cristianismo. As mudanças materiais e ideológicas marcam as transformações sobre o corpo e sua significação. As práticas bélicas, ou o adestramento para os enfrentamentos de interesses econômicos e religiosos, a Guerra do Cem Anos, o avanço das cidades e a emergência da burguesia seriam os fatores que, entre outros, haveriam de ampliar a compreensão de corpo e de alma, própria dos povos autônomos, passando a cristalizar o dualismo ontológico judaico-cristão. O corpo passou a ser representado como lugar do *pecado* e da perecibilidade, sobre o qual deveriam convergir os castigos, o controle, a vigilância e a disciplinarização estóica e maniqueísta. (Rocha et alii, 2025).

As transformações na esfera da economia, das artes, da política e da cultura, coordenadas pelo avanço das ideias e dos interesses burgueses sobre o *Ancient Regime*, num movimento histórico que iniciou-se com o Renascimento desde a emergência das cidades italianas nos séculos XIII e XIV, nas Artes, nas Ciências e nas Cultura, como expressão do avanço burguês no comércio, na expansão de áreas mercantilistas e no triunfo do ideário burguês, em todas as esferas da prática social efetivaria uma nova compreensão da Educação Física, de seus constituintes semiológicos e de suas finalidades sociais e políticas. A razão técnica e a razão política superavam o ideário de teocentrismo e a era dos privilégios, abria-se espaço para a emergência da burguesia como classe que apresentava seu projeto de dominação política e de desenvolvimento econômico. Hobsbawm (1999) assim nos esclarece:

(...) O mundo inteiro tornou-se parte dessa economia. Essa criação de um único mundo expandido é talvez a mais importante manifestação do nosso período. [...] O capitalismo tinha agora o mundo inteiro a seu dispor, e a expansão simultânea do comércio e dos investimentos internacionais dá bem a medida do entusiasmo que teve em capturá-lo (...) (Hobsbawm, 1982, p.21).

Essa transformação deu-se com o triunfo e com a densa consolidação do modo de produção burguês ou da constituição da sociedade moderna, sobretudo nos países que fizeram as transformações objetivas de base, a saber, a Inglaterra (1780) e a França



(1789), acompanhadas e em articulações com as transformações na experiência política da independência dos Estados Unidos da América (1776), que marcaram esse tempo de revoluções liberais burguesas. Não temos as condições suficientes para caracterizar mais aprofundadamente essas transformações estruturais da economia feudal para a industrialização e a urbanização burguesas. O trabalho de Hungaro (2008) nos ofereceu importante compreensão das relações entre as transformações econômicas e políticas e as concepções de Educação e Educação Física nesse tempo.

O que podemos afirmar é que, a partir desse momento da modernidade burguesa, a história da Educação Física, em sua versão igualmente moderna, poderia ser tecida ao redor dos interesses da burguesia em ampliar os conhecimentos sobre o corpo e suas potencialidades, como forma de preparar os recursos humanos para o desenvolvimento das forças produtivas emergentes, para a exaltação do trabalho e da disciplina que o sustentaria, para a evocação do dever moral de produção alienada e para a defesa da saúde como base do trabalho produtivo. A teoria e prática da Educação Física como disciplinarização saudável do corpo, numa clivagem ontológica historicamente revisitada, servia aos interesses de estruturação da nova ordem burguesa e na consolidação de seus fundamentos.

Pela pesquisa histórica e pelos contextos políticos que as sustentam sabemos que pensadores sociais, como John Locke (1632-1704) e seus contemporâneos, influenciaram de maneira significativa a formação do pensamento pedagógico em relação à Educação Física na Modernidade. Locke, médico e político inglês, um dos fundadores do Liberalismo enquanto filosofia e política, em particular, argumentava a favor de um modelo educacional que segmentasse o ensino em níveis adequados às diferentes classes sociais. Segundo Oliveira e Ghiggi (2002), ele defendia que a instrução deveria ser ajustada de acordo com a função social esperada de cada grupo, estabelecendo, assim, uma clara divisão entre a educação de elite e a preparação daquela prática educativa destinada às classes menos favorecidas. Essa perspectiva estabelecia uma hierarquia no processo educativo, no qual as práticas de educação física eram utilizadas como instrumentos para reforçar a estratificação social existente. Desde suas origens, na Modernidade, a Educação Física se vê tributária dessa visão de mundo tensionada. É muito importante identificar essa identidade histórica moderna da Educação Física, que define sua primeira identidade política, clivada e unilateral, nos tempos burgueses.

Nessa sociedade moderna a Educação Física passaria a ser compreendida como forma de promoção da saúde, como preparação para os exercícios físicos necessários à uniformização do mundo do trabalho, bem como será defendida e compreendida como prática social de disciplinarização dos corpos e de formação militar e social para a reprodução da ordem burguesa. As sociedades modernas definiram uma nova concepção de Educação Física, superando a negação das atividades corporais que marcaram a longa Idade Média, já apontadas atrás. O modo de produção capitalista reconstitui uma *paideia do corpo* na intencionalidade de ajustar esse corpo aos ditames e à dinâmica do capital e da sociedade da alienação do trabalho, bem como da produção do lucro e da apropriação privada dele.

O conceito de que a Educação Física é uma ferramenta de conformação social é reforçado na afirmação de Cunha (1980, p. 43) de que o objetivo da educação nacional, naquele momento referindo-se ao Brasil, seria “fortificar o corpo e desenvolvê-lo por meio de exercícios de ginástica; acostumar as crianças ao trabalho das mãos; endurecê-las contra toda espécie de cansaço (...)”. Isso sugere que a educação física não era apenas uma questão de saúde ou de desenvolvimento pessoal, no limiar da República (1889), que representa para o Brasil a sinalização na Modernidade tutelada, mas também uma forma de preparar os indivíduos para cumprir os papéis que a sociedade esperava deles. Essa abordagem destaca a conexão íntima entre Educação Física e a formação de um cidadão que se conforme às exigências do seu contexto social, marcada pela alienação e pela cisão. Corroborando com essa visão, Soares (2004) aponta que:

A Educação Física, enquanto prática educativa, se insere não apenas na formação física do indivíduo, mas também na formação de um corpo cidadão, conforme os valores sociais determinados por um contexto histórico. Assim, a sua implementação nas escolas está intrinsecamente ligada às ideais burguesas e à necessidade de moldar indivíduos que não apenas fossem fortes e saudáveis, mas também capazes de sustentar a ordem social estabelecida, em um movimento que equacionava saúde, disciplina e moralidade (Soares, 2004, p. 51).

Neste sentido, a proposta educacional de J. Locke sugere que a educação física servia como uma forma de preparo para o futuro papel que os indivíduos deveriam desempenhar na sociedade, socialmente dividida. O envolvimento em esportes e o desenvolvimento de exercícios físicos ia além do simples desenvolvimento do corpo; ele impunha uma disciplina que reforçava valores de obediência, de resistência e treinamento corporal para aguentar o trabalho árduo, características valorizadas e desejadas naquele contexto histórico. Por meio da educação física, esperava-se não apenas moldar corpos,

mas também inculcar a lealdade e a disposição dos indivíduos em aceitar e cumprir seus supostos e determinados destinos sociais. A teoria lockeana parecia fazer escola entre a emergente prática social e educacional de ensino de Educação Física.

Ademais, na perspectiva liberal, a educação física passou a ser vista como um elemento essencial do desenvolvimento moral e intelectual do cidadão. A prática de atividades físicas era justificada como parte de um estilo de vida saudável, promovendo não apenas a saúde física, mas também propagando um forte caráter cívico. O individualismo, valorizado por Locke e por outros pensadores da época, apresentava a educação física como uma forma de autoaperfeiçoamento que contribuiria para a consecução do bem comum, mas sempre dentro dos limites de classe. Com a adoção dessas ideias, a educação física se tornou um vetor potente de *ideologia liberal*, em que a saúde e a força física eram associadas a virtudes cívicas e morais. As instituições de ensino passaram a incorporar um currículo que enfatizava a importância de atividades físicas regulares como parte necessária do desenvolvimento integral do indivíduo. Entretanto, essa abordagem deve ser vista criticamente, uma vez que o acesso à educação física de qualidade era frequentemente desigual, refletindo as divisões sociais existentes.

Por fim, é fundamental reconhecer que a visão liberal sobre a educação física, apesar de seus aportes supostamente positivos, diante da completa negação anterior, própria do feudalismo, também trouxe implicações negativas. Ao enfatizar a disciplina e a conformidade em detrimento da criatividade e da individualidade, essa perspectiva moldou uma cultura educacional que, muitas vezes, excluía as vozes e anulava o reconhecimento das necessidades das classes subalternizadas. A educação física, portanto, se configurou como um espaço de conformação que, embora possa ter promovido a saúde e a força, também perpetuou desigualdades e reforçou a hierarquia social vigente.

Somente nos movimentos revolucionários de resistência e de crítica ao movimento burguês encontraremos históricas possibilidades de compreensão de uma Educação Física como prática social de humanização e de produção substancial da vida e da dignidade humana, proletária, coletiva e socialista. Buscaremos apresentar as bases políticas e as identificações objetivas dessa possibilidade histórica e social nos tópicos seguintes.

## 1.2. A afirmação histórica da Educação Física no Brasil: da gênese conservadora tradicional à Educação Física Crítica.

Há inúmeros estudos e relevantes pesquisas sobre a história da Educação Física no Brasil, na atualidade. Muitos programas institucionais de pós-graduação, atuantes na realidade da formação continuada de pesquisadores no Brasil, definem-se pela busca dessas reconstituições históricas e da coleta de esclarecimentos de seus limites e de suas identidades políticas. No entanto, uma questão fundamental que se apresenta ao buscarmos investigar a identidade histórica da Educação Física consiste na definição do *método*, isto é, na explicitação do referencial teórico-metodológico que embasa nossa pesquisa. Certamente, por força da própria opção metodológica, teremos uma determinada visão política e uma expressa concepção epistemológica dessa identidade buscada, como consequência lógica e ontológica de nossa escolha metodológica.

Ao buscar caracterizar a Educação Física no Brasil, no acompanhamento da organização do espaço educacional e escolar, buscamos fundamentar nossa recuperação histórica da presença e da identidade da Educação Física tomando como marco histórico para situar a Educação e as ideias pedagógicas a obra de Dermeval Saviani<sup>5</sup>, em sua atuação orgânica na compreensão da Educação em nosso país. Embora esse autor não trate especificamente da Educação Física, buscamos reconstituir sua vigorosa definição dos marcos históricos e das tendências pedagógicas que prevaleceram na construção e na trajetória da Educação Brasileira para, dentro dessas coordenadas, buscar entender as ideias, os movimentos e as ações voltadas especificamente para a definição identitária de nosso campo, a Educação Física. Temos constantemente buscado definir duas formas de compreender a Educação Física: como *prática social* e como *projeto formativo*, como já expressamos anteriormente.

Saviani (2005) acentua que a emergência da preocupação com a Educação no Brasil dá-se, possivelmente, com o triunfo da concepção republicana, inaugurada pelo movimento que derrubou a carcomida monarquia brasileira escravocrata, a partir de 1889, estendendo-se pela Velha República, até os anos 1930. Na experiência da República dos Coronéis ou da Primeira República, a centralidade do poder perde efeito ou redistribui espaços e dinâmicas decisórias com os estados ou províncias, de configuração oligárquica e regionalista, que passam a assumir um relativo protagonismo em algumas políticas

---

<sup>5</sup> Saviani, Dermeval. **A política educacional no Brasil**. In: Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil - Vol. III*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.30-39.

públicas. A Velha República (1889-1930) é reconhecida como a República dos Coronéis ou a República do Café com Leite, referindo-se à hegemonia das províncias de Minas Gerais e de São Paulo no controle do poder republicano.

No campo da Educação formal, a União ficaria com a responsabilidade de prover os cursos e as disposições do ensino secundário e superior e caberia às províncias ou aos estados a provisão das escolas primárias. Na superada monarquia brasileira (1822-1889) as escolas primárias eram praticamente abandonadas, embora em algumas cidades e províncias do país fosse igualmente responsabilidade do poder central. Nesse período, a prevalência da oferta e da gestão das escolas era sempre da União e a marca da oferta dessas escolas era marcada pela improvisação e pelo descaso e abandono (Ribeiro, 1988).

O triunfo do ideário republicano, com acentos proclamados de suposta inspiração iluminista e positivista, tinha fundamentação na trajetória nas sociedades europeias, que era seu modelo de processo civilizatório e de suposto desenvolvimento cultural (Soares, 1998). Nesse modelo, o ideal de *escolarização*, que emergiu das reformas burguesas modernas, ocuparia alguma relativa importância nos debates republicanos e políticos da República dos Coronéis ou da Velha República (1889-1930). Essa etapa de nossa história marca a preocupação com a extensão da escolarização em nossa sociedade, como premissa do esperado desenvolvimento econômico, social e cultural. Essa premissa solidificar-se-ia com o passar das décadas, sendo necessário um determinado recuo e uma coerente imersão política para dar conta de suas complexas e contraditórias motivações antepassadas.

As revoluções burguesas ocorridas em França e na Inglaterra, no transcorrer do século XVIII, tinham difundido a tese de que, para alcançar o desenvolvimento econômico, cultural e social, - três eixos do que se reconhecia como “civilização” -, era necessário expandir a escola e promover a instrução das massas. A *escolarização para todos*, como ideal social e político, era uma consequência das reformas burguesas. Essas ideias tiveram alguma adesão em nosso país, não são poucos os intelectuais que as reproduzem em seus discursos e perorações, embora poucas ou raras tenham sido as efetivas medidas legais e materiais para realizar essa anunciada disposição social.

Com as transformações econômicas, que haveriam de ser acentuadas nas décadas iniciais do século XX, notadamente com a protoindustrialização que se opera na política de *substituição das importações*, causadas pelo desarranjo da Primeira Grande Guerra

(1914-1918), com a centralidade da atuação econômica e cultural dos emigrantes europeus, que ocuparam a base produtiva desde o final do Império, com as ideias de modernização, entre outras, afirma-se a defesa, ainda que retórica, da *educação* e da *escola* como base e como fundamento das transformações culturais e sociais esperadas para o país.

O século XIX foi um período de profundas transformações em diversas esferas sociais, incluindo a forma como se compreendia o corpo humano e sua utilização como força de trabalho. As ideias de saúde, higiene e moralidade passaram a ser fundamentais, moldando a maneira como as classes dominantes viam a educação e a formação dos indivíduos. A Educação Física emerge nesse contexto como uma disciplina essencial para a formação do "homem novo" que a burguesia almejava, um ser capaz de sustentar a nova ordem política, econômica e social. Ao integrar práticas físicas e educativas, a disciplina não apenas promovia a saúde do corpo, mas também servia como um mecanismo de disciplina social, moldando um cidadão apto a desempenhar seus papéis dentro da sociedade capitalista emergente. Conforme Soares (...) “a construção desse homem novo (...) será integral, cuidando igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos” (Soares, 2004, p. 3). Essa visão revelava a ambição da burguesia em criar indivíduos que não apenas fossem fisicamente robustos, mas também disciplinados e moralmente alinhados aos seus ideais. Dentro desse enfoque, a Educação Física se transformaria em uma ferramenta que iria além da mera prática esportiva, exercendo um papel fundamental na formação da identidade social e na integração da classe trabalhadora às exigências de uma nova era. Assim, ao investigar a evolução da Educação Física nesse período, buscamos entender como essas ideologias moldaram não apenas o corpo, mas também a mentalidade das gerações que emergiam em um mundo em processo de intensa mudança estrutural, acentuando algumas esperadas identidade para a classe trabalhadora igualmente nascente.

A Educação Física, conforme passada pelo crivo do pensamento positivista, extremamente vigente à época nos círculos formados por dois grupos - intelectuais e militares -, não apenas promoveu a saúde e a disciplina física, mas também serviu como um mecanismo ideológico que reforçava as hierarquias sociais. De acordo com Soares (2004, p. 4), "a Educação Física integra, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade", funcionando como uma expressão das necessidades do capital. Nesse contexto, a disciplina foi moldada não apenas para formar corpos

saudáveis, mas também para inculcar valores que garantissem a aceitação da ordem social vigente. Segundo a autora, a Educação Física foi uma ferramenta fundamental para a burguesia, que precisava de indivíduos disciplinados e obedientes, capazes de desempenhar suas funções em um sistema econômico que exigia produtividade e controle.

Na década iniciais do século XX, a emergência de movimentos operários trouxe à tona uma nova consciência de classe entre os trabalhadores, que começaram a articular suas lutas de forma mais organizada. Soares (2004, p. 10) enfatiza que “estavam dadas as condições para que a força de resistência e de revolta das grandes massas se transformassem num grande movimento operário”. Esse instante histórico tornou-se crucial, pois representava uma ameaça direta à estabilidade da burguesia, que via em sua ascensão a possibilidade de uma vitória social diante das estruturas de poder existentes. Para neutralizar essa ameaça, a classe dominante se viu na necessidade de reforçar seu aparato ideológico e científico, utilizando diferentes elementos ideológicos alienantes, entre os quais a Educação Física, como uma ferramenta de controle social.

Além disso, a disciplina não se limitou ao espaço escolar; foi implementada na fábrica, no campo e na vida familiar, blindando assim o novo modelo econômico contra movimentos de resistência que emergiam da classe trabalhadora. A implementação de práticas de Educação Física no ambiente de trabalho visava não apenas aumentar a produtividade, mas também assegurar que os trabalhadores estivessem fisicamente aptos a suportar longas jornadas e condições duras. A autora observa que "domesticar as massas urbanas submetidas a jornadas de trabalho" (Soares, 2004, p. 8) era uma necessidade visível para a burguesia, destacando a urgência com que essas práticas foram adotadas.

Esse controle não se restringia a aspectos físicos; era uma clássica manobra para promover a conformidade e moldar a mentalidade da nascente classe trabalhadora. Os trabalhadores eram incentivados a adotar rotinas de exercícios físicos não apenas como forma de cuidado com a saúde, mas como um investimento na sua própria eficiência laboral. Dessa forma, a Educação Física se tornava um pilar de uma nova moral burguesa, que valorizava a saúde e a força física como virtudes sociais. Essa visão era corroborada por outros autores que analisaram a instrumentalização da educação e da saúde para fins políticos, como aponta Lamounier (1978), ao discutir a formação de um pensamento político autoritário que permeava a educação brasileira.

Desse modo, a construção de um "novo modo de reproduzir a vida sob novas bases" (Soares, 2004, p. 3) se revela, assim, uma estratégia vigorosa para evitar que a classe trabalhadora se unisse em torno de suas próprias demandas sociais. A Educação Física era parte de uma estratégia mais ampla de controle, que não apenas visava moldar o corpo, mas também gerenciar a *psiquê* coletiva em uma época de intensas transformações sociais. Portanto, ao explorarmos a relação entre Educação Física e controle social, torna-se evidente que a disciplina carrega em sua essência não apenas o ideal de formação saudável, mas também uma complexa rede de significados que servem aos interesses de um sistema que busca perpetuar suas desigualdades.

As elites ou os grupos oligárquicos, através de seus porta-vozes políticos, que dominavam os estados ou as províncias, nesse tempo histórico, desenvolveram uma tese da necessidade de realizar reformas educacionais, em esfera estadual, precipuamente, para alcançar a suposta direção correta e desenvolver a dinâmica da projetada civilização e da prosperidade capitalista emergente. O discurso da *modernização conservadora* do país passava pela erradicação do analfabetismo e pela expansão da educação e da escola formal. Esse movimento vinha firmando-se nos estados emergentes. Em 1890 anunciava-se a reforma educacional da educação no estado de São Paulo, província na qual desenvolviam-se mais acentuadamente as condições objetivas da economia industrial. Depois vieram as anunciadas reformas no estado da Guanabara, seguidas pelas mudanças no estado do Paraná, nos estados da Bahia e de Pernambuco, no estado do Rio Grande do Sul, para citar os principais movimentos. Com possíveis diferenças entre si, essas reformas buscavam responder à premissa de que somente um povo instruído, portanto, escolarizado, seria protagonista de um desenvolvimento econômico e civilizatório. O símbolo matricial dessas reformas republicanas configura-se na criação dos Grupos Escolares, a proposição de uma nova forma de organizar as condições de ensino, um espaço único, um prédio diferenciado, no qual reuniam-se diversas classes e desenvolviam-se diferentes atividades escolares.

O estado de São Paulo seria o protagonista da criação do primeiro *grupo escolar*, em 1893, e essa iniciativa seria paradigmática para a implantação de outras escolas similares pelos demais estados e províncias brasileiras<sup>6</sup>. O *grupo escolar* representava

---

<sup>6</sup> Bencostta, Marcus Levy Albino. **Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária**. In: Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil - Vol. III*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.68-76



uma nova concepção de educação e de escola, eram planejados para terem bibliotecas, para serem estruturadas as atividades em diversas e amplas salas, com a projeção de mobiliários novos, com a racional ordenação de dispositivos arquitetônicos inovadores, dos espaços higiênicos, entre outras medidas denominadas *modernas*. As capitais dos estados e algumas cidades brasileiras de destaque foram as primeiras a receber esse projeto. Podemos afirmar que os grupos escolares eram as primeiras expressões do ideário *moderno* de educação e de escolarização no Brasil.

A consolidação do corpo individual como objeto de controle social foi fortemente influenciada pela atuação dos médicos *higienistas*, especialmente a partir do final do século XIX e início do século XX. Esses profissionais propagaram a ideia de que o adoecimento não era apenas uma questão social ou coletiva, mas também uma responsabilidade individual, relacionada ao conhecimento, aos hábitos de vida, à limpeza e à higiene pessoal. Como destaca Soares (2004, p. 17), tratava-se de "uma questão de conhecimento, de boas práticas de vida, de limpeza e de higiene individual".

Essa nova abordagem deslocou o foco da saúde pública do ambiente coletivo para o comportamento dos sujeitos, tornando a *higiene* uma categoria central para a formação não apenas do "corpo biológico", mas também do "corpo social". Nesse sentido, o corpo individual passou a ser visto como reflexo das tensões sociais, sobretudo entre as classes emergentes e as classes dominantes que buscavam normatizar comportamentos. A saúde e a produtividade do indivíduo tornaram-se requisitos fundamentais para a manutenção da ordem capitalista, em que o trabalhador eficiente era peça-chave no progresso da nova sociedade industrial. É nesse contexto que a Educação Física adquire relevância enquanto instrumento de controle e de conformação social. Ela não se limitava à promoção de práticas esportivas ou ao cuidado com a saúde, mas funcionava como uma estratégia pedagógica articulada ao projeto de construção de uma sociedade disciplinada, saudável e moralmente adequada. A incorporação dos preceitos higienistas à Educação Física revelava uma estreita vinculação entre saúde, moralidade e produtividade.

No Brasil, essa perspectiva ganhou força no século XX, em especial com as reformas sanitárias e educacionais que buscaram integrar os saberes médicos ao campo pedagógico. O pensamento higienista, ao eleger a família como o *locus* privilegiado de intervenção, fortaleceu o papel do Estado na reorganização da classe trabalhadora, como aponta Soares (2004, p. 23) o "pensamento médico higienista, elegendo a família como

lugar privilegiado de intervenção, 'auxilia' o Estado num processo de reorganização disciplinar da classe trabalhadora". A prioridade da família foi seguida pela determinação de controlar e de pautar a escola.

Dessa forma, a Educação Física foi incorporada às práticas escolares como um espaço de disseminação de hábitos saudáveis e de prevenção de doenças, assumindo funções que transcendiam a dimensão corporal. A concepção de "Educação Física", tal como discutida por Soares (2004), englobava cuidados higiênicos, disciplina comportamental e adequação às normas sociais. Ainda que nem toda literatura médica da época tratasse especificamente de exercícios físicos, o corpo era compreendido como um território estratégico de intervenção, no qual saúde e ordem social se encontravam.

Essa articulação entre Educação Física e Medicina Social também pode ser observada no pensamento de educadores como Rui Barbosa (1849-1923) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Este último, em especial, afirmava que "o professor de Educação Física deve ter quase os mesmos conhecimentos que o higienista, não bastando ser um pedagogo, mas sendo mister que seja um médico" (Azevedo, 1960). Tal afirmação não apenas destaca a hegemonia do saber médico no campo educacional, mas também reforça a expectativa de que o professor atuasse como agente de saúde e de moralização.

Nesse cenário, o debate em torno do exercício físico como hábito saudável ganharia centralidade. Durante o 3º Congresso Brasileiro de Higiene, realizado em São Paulo, em 1926, o Dr. Waldomiro de Oliveira afirmou que "só o hábito pode dar elementos indestrutíveis para a 'formação da consciência sanitária'. Sem o hábito sadio, não é possível garantir a defesa da saúde da criança" (1926, p. 801). Declarações como essa evidenciam como a Educação Física se inseria numa lógica de normatização de condutas, ancorada na crença de que a saúde pública se construía por meio da incorporação de hábitos individuais saudáveis e repetitivos.

Além disso, Azevedo (1960) reforça a função *higiênica* atribuída à Educação Física, ao associar seus efeitos não apenas ao fortalecimento físico, mas também à moralidade e à formação de bons hábitos. Para ele, "na sua fórmula precisa, a educação física é higiene e higiene é medicina", revelando a interdependência entre os campos da saúde e da educação como pilares do projeto civilizatório das elites brasileiras. Essa interseção evidencia como o discurso *higienista* foi apropriado como ferramenta para produzir um ideal de cidadania regulado por práticas corporais, hábitos disciplinados e

condutas moralmente aceitas. A higiene, nesse sentido, tornava-se uma condição para o que se entendia como "superioridade moral", revelando um entrelaçamento profundo entre biopolítica, pedagogia e ideologia.

Dessa idealização e dessa motivação política nasceriam essas primeiras preocupações com a Educação Física. Nos novos grupos escolares evidenciava-se a ideologia moderna e burguesa da necessidade de realizar a educação *moral, social, cultural, intelectual e física* de todas as crianças. Esse ideário positivista<sup>7</sup> engendrava a proposta de uma educação e de uma nova escola para o novo momento do país. Nos grupos escolares aparecia a necessidade de pensar espaços de ginástica, de cultura higienista e grupal, de exercícios e de exercitações físicas, para prover a nova concepção de aluno e de educando que a sociedade brasileira propugnava. Era enfaticamente repetida a expressão latina, agora ressignificada pelo ideário moderno: *mens sana in corpore sano*<sup>8</sup>.

O pesquisador Faria Filho (1996) afirma uma promissora metáfora, ao denominar as precárias e quase inexistentes escolas isoladas que havia, desde o início da educação e da escolarização do Brasil, até o tempo da monarquia, marcada por algumas escolas improvisadas em prédios residenciais e em extensões de igrejas ou de próprios militares, além das raras e exclusivas escolas religiosas para os filhos das oligarquias. Ele define as escolas isoladas como “pardieiros” e denomina os novos grupos escolares como “palácios”.<sup>9</sup> Seu criterioso estudo contrapõe esses dois modelos de escolas e de educação, propriamente, nesse primeiro momento da República Oligárquica.

Nesse movimento histórico e político exige-se uma nova lógica organizacional e arquitetônica para a criação dos grupos escolares, há necessidade de organizar os espaços físicos, de igualmente definir os novos tempos escolares, de criar e sistematizar novos recursos pedagógicos, de pensar e executar novos sistemas de avaliação, a proposição entusiasmada das novas formas de produção das aulas, a acentuação no mobiliário adequado, a preocupação com a localização dos prédios, os espaços de exercícios comuns

---

<sup>7</sup> Bracht, Walter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. In: Caderno CEDES. Campinas, v. 19, n.48, p.69-88, 1999.

<sup>8</sup> Essa expressão era insistentemente usada na Educação Jesuíta, significando (...) “*a mente é sã, sadia, quando o corpo é sã, sadio*”. Era uma expressão moral indutiva e deontológica.

<sup>9</sup> Faria Filho, Luciano. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte - 1906/1918**. 1996. 362 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

e coletivos, os pátios e as fachadas, os lugares de exercícios corporais, de modo a garantir a presença e a manutenção das crianças por mais tempo nas escolas, sob o rigor com a higiene coletiva, a considerada profusão dos materiais didáticos, a própria legislação racional sobre essas novas condutas socialmente esperadas. Tudo o que se referia à escolarização parecia contemplar uma modernização acelerada e indutora de todas as demais reformas do país. Nagle (1986) estuda magistralmente esse ideário republicano na proposição das duas coordenadas antropológicas e políticas consagradas pelo seu trabalho, o *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*, que mereceriam um aprofundamento reflexivo. Afirma que a República concebia a educação como a redenção idealista ou messiânica de todas as *mazelas sociais*, sem propor mudanças de natureza política e econômica.

A nova organização da escola, no alvorecer da mitigada industrialização pontual e diversa do Brasil, expressava a ideologia positivista, ao afirmar que esse novo jeito de reunir e de educar as crianças seria o meio de realizar "[...] a esperança de intervir o quanto mais profundo possível em sua formação: civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtoras da prosperidade do Estado" (Vago, 2002, p.13). Prevalecia a concepção redentora de educação e de escola, nos discursos positivistas idealistas, de modo a considerar que o problema estrutural do país seria supostamente a educação, e não a cumulativa e perversa estrutura política e econômica colonial, imperial e escravocrata, que prevalecia desde os tempos coloniais e se renovava na República emergente.

Outro aspecto a ser considerado é a relação entre a Educação Física e as questões raciais e de classe no Brasil. Assim como em outros contextos, as práticas educativas eram muitas vezes marcadas por preconceitos de classe e raciais. A Educação Física, em sua implementação, muitas vezes negligenciava as classes populares, perpetuando um sistema educacional que reforçava desigualdades sociais. O pensamento pedagógico da época não via com bons olhos a educação excessiva das classes trabalhadoras, que poderiam se tornar mais autônomas e questionadoras do *status quo*. A exclusão social no campo da Educação Física se manifestava de diversas maneiras, refletindo não apenas a marginalização das classes populares, mas também a perpetuação de estigmas e preconceitos. Nesse contexto, é crucial entender como as políticas educacionais muitas vezes falham em atender às necessidades dessas comunidades de forma justa e equitativa. Como destacado, "A leitura preconceituosa das necessidades das classes populares é

ainda mais cruel quando se pensam castigos e punições para corrigir vícios e defeitos..." (Soares, 2004, p.7). Essa afirmação aponta para a desumanização intrínseca ao tratamento que muitos indivíduos da classe trabalhadora recebem no sistema educacional, no qual a ênfase em uma 'educação adequada' se traduz apenas em uma série de demandas que não consideram suas realidades sociais.

Mais um ponto importante abordado por Soares (2004) é a relação entre a Educação e a condição da Mulher, evidenciando a exclusão de gênero. A Educação Física no Brasil, entre 1850 e 1930, é uma questão crucial que ilustra as complexas interações entre gênero, saúde e educação. Durante esse período, a estrutura social impunha às mulheres a necessidade de se conformarem a ideais de feminilidade que frequentemente restringiam suas oportunidades de participação plena em atividades físicas e educacionais. Apesar de existirem discursos favoráveis à saúde e à educação das mulheres, esses discursos muitas vezes estavam limitados a normas que respeitavam os valores burgueses e conservadores, priorizando a subordinação feminina e a dedicação ao lar. Além disso, as atividades físicas destinadas às mulheres eram frequentemente moldadas para refletir uma visão restritiva de suas capacidades. As práticas de Educação Física nesse contexto eram muitas vezes voltadas para promover a saúde reprodutiva ou a estética, em vez de incentivar um elenco mais amplo de habilidades ou o desenvolvimento de competências sociais e cívicas. Isso significa que a educação física das mulheres focava menos em seu empoderamento e mais em uma conformidade com as normas sociais que ditavam como elas deveriam se comportar e se apresentar, conforme destacado:

Durante o século XIX, a educação das mulheres no Brasil estava profundamente influenciada por noções de feminilidade que defenderam o papel da mulher como essencialmente ligado ao lar e à família. A Educação Física, por exemplo, foi muitas vezes vista como uma atividade perigosa e inadequada para as mulheres, cujas funções sociais eram reduzidas à maternidade e ao cuidado do lar. A estrutura educacional refletia e reforçava essa exclusão, limitando as oportunidades para a participação ativa das mulheres em atividades físicas, que eram frequentemente reservadas aos homens, enfatizando a 'fragilidade' e a 'modéstia' como virtudes femininas. (Soares, 2004, p. 67).

Ademais, o discurso médico-higienista frequentemente enfatizava a necessidade de cuidados específicos para o corpo feminino, associando esses cuidados à ideia de que as mulheres eram mais frágeis e, portanto, precisavam de uma educação física que fosse compreensiva, mas também limitada. Essa narrativa reforçava a crença de que as mulheres deveriam priorizar a saúde e o bem-estar sobre a participação em esportes

competitivos ou atividades que exigissem esforço físico significativo, perpetuando a ideia de que não eram aptas para atividades que exigissem grande vigor ou competição.

Embora houvesse, em alguns círculos, uma tentativa de incluir as mulheres nas atividades de Educação Física, a ênfase estava em práticas que mantivessem sua posição dentro das normas sociais, o que resultava em uma exclusão implícita ou explícita de experiências que poderiam promover uma maior autodeterminação. Essa abordagem conservadora não só limitou o acesso das mulheres a uma educação física mais abrangente, como também reforçou hierarquias de gênero que impactaram drasticamente suas vidas pessoais e profissionais.

Nesta direção, é essencial reconhecer que, mesmo diante dessas limitações, houve movimentos e indivíduos que desafiaram essas normas e lutaram por uma Educação Física mais inclusiva para as mulheres. Algumas educadoras e ativistas começaram a questionar o *status quo*, argumentando que a Educação Física deveria ser um direito universal, incluindo as mulheres de todas as classes sociais. Porém, essas vozes eram muitas vezes minorizadas, refletindo um contexto em que a Educação Física das mulheres ainda tinha que lutar contra resistências arraigadas na sociedade. Assim, a trajetória da Educação Física feminina nesse período é um dos muitos exemplos de como as mulheres buscaram espaço e reconhecimento em um mundo estruturado por desigualdades.

A Educação Física, tanto em sua gênese europeia quanto na sua aplicação no Brasil, revela-se como um potente mecanismo de controle social e de normatização da vida individual e coletiva. A história da educação física é, portanto, uma história de poder e resistência; é um reflexo das tensões entre a construção de uma sociedade que busca o progresso econômico e a manutenção das desigualdades sociais. Carmen Lúcia Soares (1998), como temos apontado, ao discutir as raízes da educação física, nos convida a refletir sobre a necessidade de uma abordagem crítica que não apenas reconheça o valor dos exercícios físicos, mas também se atente às implicações sociais e políticas que cercam essa prática.

Tomando como referência a reforma educacional difusa da Primeira República, acentuada pelas iniciativas de alguns estados ou províncias, manteremos nosso foco na análise da expansão dos grupos escolares. Esse processo de implantação dos novos grupos escolares, nos estados da República, foi desorganizado e improvisado (Ribeiro, 1988). Atraso político das elites dirigentes, dificuldades econômicas, inexistência de recursos

para a criação e para a manutenção das escolas, ausência e inexistência de mestres e professores, precariedade de materiais didáticos, ausência de costumes das famílias em enviar seus filhos para as escolas, alto índice de irregularidade de frequência dos alunos, práticas centralizadoras e punitivas, entre outros, marcam essa lentidão e quase fracasso dessas iniciativas. Lídia Tenório Brasileiro (2019), assim nos explicita as impactações das mudanças institucionais e políticas no planejamento das novas formas de educar e, igualmente, nas novas formas de organizar o ensino, isto é, na definição das novas e coerentes diretrizes curriculares postas para a Educação:

No processo de implantação da instrução primária estava prevista a distribuição do conhecimento escolar na forma de matérias, sendo as mesmas organizadas nos quatro anos de ensino da formação elementar. Bencostta (2005) apresenta que durante a primeira fase de implantação dessa forma de organização escolar, nos grupos escolares de Curitiba estavam indicadas as seguintes matérias para o ensino: leitura, caligrafia, aritmética, desenho, linguagem, música, geometria, trabalhos manuais, história, **ginástica**, geografia e cosmografia, ciências físicas e naturais - **higiene**, moral e cívica. E Vago (2002) localiza que no novo programa para o ensino primário, de 1906, seja nas escolas isoladas, seja nos recém-criados grupos escolares mineiros, estavam incluídas as seguintes matérias: leitura, escripta, língua pátria, arithmetica, geographia, história do Brasil, instrução moral e cívica, geometria e desenho, história natural, *physica e hygiene*, *trabalhos manuaes e exercícios físicos*. (Brasileiro, 2019, p.16-17, grifos nossos).

Podemos constatar a presença de uma prática de Educação Física higienista e *fisicultora*, isto é, voltada para a educação do corpo com finalidades sanitárias, higienistas e biomecânicas. Os grupos escolares eram frequentados, na maioria das vezes, por crianças do sexo masculino, somente mais tarde e muito lentamente as meninas foram sendo admitidas no transcorrer do século XX, destacando outra característica de gênero, determinada pelo modelo de formação política e cultural do país. Sempre se torna importante perceber que as mudanças, mesmos quando historicamente expressivas, não garantem necessariamente a adoção de ideais populares e emancipatórios, há mudanças que são variações do mesmo modelo de dominação e de produção de corpos obedientes. As atividades de Educação Física, nos grupos escolares, foram sendo divididas pela projeção das supostas perspectivas de gênero; aos meninos eram definidos exercícios militares e higienistas e às meninas as atividades de preparação para assumir as denominadas “prendas domésticas”, na lista de tais treinamentos constavam as feituas técnicas de crochês, a formação técnica para a costura, as técnicas de bordados e alinhamentos manuais. Era uma acentuada divisão de papéis sociais e de identidades de papéis sexuais conservadores e tradicionais que sustentavam tais proposições. Ainda nos

inspiramos em Brasileiro (2019, p.18) quando destaca o trabalho de Eustáquia Sousa<sup>10</sup>, do ano de 1994.

Daí decorre a necessidade de compreendermos a trajetória histórica da Educação Física em nosso país, para nos apropriarmos da concepção *crítica* que já se constituiu numa visão de mundo coerente e propositiva e, nessa senda, apresentar nossa possível contribuição com a leitura do pensamento lukacsiano e suas potencialidades formativas e sociais transformadoras.

### **1.3. A Educação Física em busca de sua identidade: uma questão aberta.**

Em 1963, James Bryant Conant, então reitor da Universidade de Harvard, questionou a presença da Educação Física no ambiente universitário (Pereira, 1998). Para ele, que a tomava como uma disciplina, a Educação Física não possuía um objeto de estudo próprio nem uma metodologia científica definida, o que, em sua análise e interpretação, a desqualificava como área acadêmica legítima. A partir dessa crítica contundente, que se difundiu por muitos lugares e em diferentes espaços públicos de debates, iniciou-se um intenso processo de reflexão e de pesquisa sobre a identidade epistemológica, política e pedagógica, da Educação Física, de suas finalidades e de suas composições. Foi uma crítica que obrigou a educação Física a repensar-se como um todo.

A partir dessa afirmação, abria-se um novo espaço em toda a reflexão pertinente à universidade e, também, na reduzida área da pesquisa sobre a identidade da Educação Física. Argumentava-se qual seria o estatuto epistemológico da Educação Física, quais seriam suas disposições organizacionais, e quais deveriam ser seus temas, qual seria seu alcance social, quais seriam suas bases científicas, metodológicas e educacionais, entre outras coisas. O questionamento de Conant (1963) abalava a compreensão da Educação Física até aquele momento, intrincada reducionista nos exercícios corporais e nos jogos. A partir dessa afirmação produziu-se uma trajetória de inúmeras pesquisas, surgiram diversificadas investigações que buscavam responder a essa questão. *Qual seria a identidade temática e epistemológica da Educação Física?* Em todos os países desenvolvidos, notadamente nos Estados Unidos e na Europa, muitas pesquisas foram

---

<sup>10</sup> Sousa, Eustáquia S. **Meninos, a marcha! Meninas, a sombra: a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897 1994)**. 1994. 265 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.



realizadas a partir desta provocação sobre a identidade da Educação Física. A fala de Conant provocou inquietações em diversos setores acadêmicos, como já afirmamos, mas intensificou-se no campo da Educação Física.

No Brasil e no exterior, passou-se a indagar: *qual seria o estatuto epistemológico da Educação Física? Qual seria seu efetivo objeto de estudo? Suas bases metodológicas, científicas e sociais, quais seriam, como se expressariam, quais seriam suas identidades?* Até então ligada a práticas corporais, quase que reduzida ao mundo dos esportes e do treinamento físico, a área passou, na continuidade desse debate, por um processo de ampla, intensa e profunda reconfiguração.

Não temos aqui o tempo necessário para abordar as repercussões deste debate no exterior, além do Brasil. Pretendemos permanecer na consideração das ressonâncias deste debate no Brasil. Nos anos 1970 e especialmente nos anos 1980, o debate brasileiro se intensificou. Com o contexto dos movimentos sociais e políticos que engendraram a superação da ditadura civil-militar que nos oprimiu por mais de duas décadas (1964-1985) no processo que se chamou de luta social e política pela redemocratização, a luta histórica travada pela recuperação do *estado democrático de direito*, surgiram movimentos, lutas e produções teóricas e práticas que articularam, no bojo destes acontecimentos, a integração da Educação Física às ciências humanas e sociais, defendendo uma compreensão histórica, crítica e socialmente engajada dessa área, desse campo da prática social e dessa forma de conhecimento e de formação profissional e acadêmica. Muitos autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras, passaram a identificar a área do conhecimento ou a disciplina sob duas grandes vertentes, para uma primeira aproximação (Betti, 1996):

- A concepção que acentuava a identidade científica, que visava construir uma matriz epistemológica sólida.
- A concepção que acentuava a dimensão pedagógica, que afirmava a Educação Física como prática educacional transformadora.

Pesquisadores como Go Tani (1988), Gaya (1996) e Canfield (1998) aproximaram a Educação Física da Cinesiologia, definindo-a como ciência do movimento humano. Tani (1988), influenciado pelo modelo americano, via a Educação Física como aplicação prática da Cinesiologia, enquanto Manuel Sérgio (1989), pesquisador português, propôs a estruturação da Educação Física sob o conceito de “motricidade humana”, segundo

Lima (2000). Foram debates intensos e posicionamentos tensos e exigentes que movimentaram a pesquisa, a produção de encontros, congressos e seminários, com a consequente produção de textos referenciais para o campo da Educação Física. Apesar de importantes, muitos desses modelos foram criticados por negligenciarem aspectos epistemológicos mais amplos. Teríamos que dedicar uma criteriosa etapa de nosso estudo para aprofundar este debate e sistematizar, de maneira honesta, as diferentes visões de mundo de cada um desses debatedores.

Autores como Carmem Soares (1998) e Walter Bracht (1999) enfatizaram a Educação Física como prática pedagógica centrada no conceito de *cultura corporal*. A noção de cultura corporal, presente em obras como *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992) e nos escritos pioneiros de Bracht (1999), tornava-se referência ao considerar que a área deveria se estruturar a partir do conceito de práticas educativas voltadas à formação crítica e à expressão do corpo como construção *cultural*. Embora apresentassem uma destacada originalidade e expressassem uma intensa e provocante crítica aos conceitos e definições da Educação Física, anteriormente referendada nas Ciências da Natureza ou nas Áreas da Saúde.

#### **1.4. Decifrar a Educação Física no campo de sua afirmação histórica e na diversidade de suas identidades sociais e acadêmicas.**

Na continuidade de nossa exposição acentuaremos que a Educação Física é uma prática social que somente poderá ser compreendida se levarmos em conta as condições de seu surgimento e as identidades históricas que foram sendo constituídas sobre si, com o passar dos tempos e a partir dos interesses e dos movimentos emergentes, nas diferentes etapas das formações sociais. Já tivemos a preocupação de apontar essas bases de afirmação histórica da emergência da Educação Física no início do presente capítulo.

Sentimos a necessidade de aprofundar essa investigação sobre a afirmação histórica da Educação Física. Para essa recuperação histórico-crítica dessa trajetória recorreremos aos estudos clássicos de Castellani Filho (2013) sobre a história da Educação Física no Brasil, para fundamentar uma compreensão crítica, tanto como campo de conhecimento quanto como prática social. Assim, da mesma forma, buscamos apropriarmo-nos da pesquisa de Soares (2004) para entender suas vinculações históricas e ideológicas burguesas.

A partir desse estudo compreendemos que a Educação Física no Brasil, como área do conhecimento e como prática pedagógica, tem sido historicamente marcada por uma transformação complexa, ligada às dinâmicas sociais, culturais e políticas do país. Embora frequentemente vista como uma disciplina voltada para o campo da saúde e do bem-estar físico, ela tem desempenhado um papel muito mais profundo, sendo também um campo de disputa ideológica, em que questões de classe, gênero e identidade cultural se entrelaçam com as práticas educacionais.

Temos repetido o que encontramos nos bons estudos de natureza histórica sobre a Educação Física no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Educação Física no Brasil foi fortemente influenciada por um modelo de *educação do corpo* que refletia os interesses das elites políticas, econômicas e militares. Como já expusemos, durante muitos anos, notadamente na constituição dos movimentos que culminaram no triunfo do ideário republicano (1889), a disciplina foi utilizada como uma ferramenta para a suposta formação de um corpo saudável, mas também moralmente disciplinado, adequado às exigências de uma sociedade em processo de modernização. Esse modelo de Educação Física se alinhava aos projetos de construção da identidade nacional, que buscavam promover valores de disciplina, de força, tomada como vitalidade, e de conformidade social.

Entretanto, essa visão unidimensional da Educação Física não leva em consideração a diversidade de práticas corporais que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira. As manifestações culturais populares, como danças tradicionais e práticas físicas regionais, foram frequentemente marginalizadas pela historiografia oficial, que preferiu privilegiar as influências europeias e militares. Esse apagamento das práticas corporais populares reflete uma visão elitista da Educação Física, que ignora a pluralidade cultural do Brasil e não considera suas diversas formas de expressão corporal. Trata-se de fundamental compreensão política o reconhecimento da diversidade humana, da cultura e de todas as consequências dessas diversidade. Sobre esse ponto, Vago (2002) nos dá uma boa orientação quando diz que:

Não se trata de pretender apagar as marcas de uma história como a da Educação Física nem de rasgar as obras que a edificaram e a construíram. Cuidadosamente, no entanto, é possível pensar com essa mesma história e, com sua ajuda, colocar em causa os usos da “saúde”, da “ginástica”, do “esporte”, de como as suas práticas vieram sendo prescritas em leis, em programas de ensino, na formação de professores e, mais importante ainda, a maneira como entraram na escola e foram organizadas por professores e realizadas por alunos em diferentes momentos. (Vago, 2002, p. 63).

Nos últimos anos, nas duas últimas décadas do século XX e nessas duas décadas e meia do século XXI, têm surgido novas abordagens que desafiam essa visão restrita e procuram resgatar as histórias e práticas que foram silenciadas. A Educação Física é, assim, reconfigurada como um *campo de resistência*, no qual as questões sociais e culturais podem ser discutidas e transformadas. Ao olhar para a história da Educação Física de maneira crítica, é possível perceber o potencial transformador dessa disciplina, não apenas no campo da saúde, mas também como uma prática educativa capaz de promover a inclusão social, a equidade e a reflexão crítica sobre as estruturas de poder presentes na sociedade. Tomando a história do Brasil como uma permanente tensão entre o ideário de dominação, desde os tempos coloniais, sobre grupos, povos e segmentos sociais subalternizados, temos sempre que abrir uma visão que possa dar conta desses dois polos de nossa metodologia de estudo: a afirmação da resistência e o enfrentamento da dominação em cada tempo e lugar.

A história oficial da Educação Física no Brasil tem sido marcada por uma abordagem que favorece uma narrativa institucionalizada, geralmente associada aos interesses das elites políticas e militares. Como Lino Castellani Filho (2013) argumenta, a historiografia da Educação Física foi construída, em grande parte, a partir da ótica das classes dominantes, refletindo uma visão elitista que privilegia práticas corporais alinhadas aos padrões europeus e às disposições de interesses e de concepções militares. No entanto, ao longo da história, práticas culturais autênticas e populares, como o samba, as danças folclóricas e outras expressões corporais regionais, foram sistematicamente excluídas dessa narrativa dominante. Esse apagamento das práticas populares evidencia uma visão redutora e excludente da Educação Física, que desconsidera a riqueza cultural do Brasil.

O movimento de *reescrita* da história da Educação Física, proposto por Castellani Filho (1999), visa reverter esse histórico processo de marginalização, dando visibilidade às práticas corporais populares e às vozes dos grupos marginalizados. Esse resgate das práticas culturais contribui para a construção de uma Educação Física inclusiva e reflexiva, que promova a diversidade e desafie as estruturas de poder estabelecidas. Em sua obra, Castellani destaca que a história da Educação Física deve ser recontada de forma colaborativa, envolvendo acadêmicos, praticantes de amplas práticas populares e

integradas de formação educacional e a comunidade em geral, de modo a valorizar as experiências e contribuições que foram silenciadas ao longo do tempo.

Para este autor, a trajetória da Educação Física no Brasil reflete, de forma expressiva, as transformações políticas, sociais e culturais que o país atravessou ao longo dos séculos. Historicamente, a disciplina foi frequentemente vista como uma área subordinada dentro do campo educacional, relegada ao segundo plano em relação a outras áreas do saber, como sua identidade até mesmo dentro das ciências humanas e naturais. Essa marginalização se refletiu em sua construção institucional que, durante muito tempo, foi dominada por narrativas que privilegiaram os eventos e destacaram figuras mais visíveis - muitas vezes associadas a um modelo elitista e militarizado de formação de corpo e mente. Contudo, ao analisar a história da Educação Física no Brasil sob uma perspectiva *crítica*, percebe-se que essa disciplina foi e continua sendo um campo de tensões, em que diferentes ideologias e visões de mundo se confrontam.

Diante disso, entendemos que a revisão crítica da história da Educação Física é essencial para fortalecer a autonomia crítica do pesquisador e ampliar o entendimento sobre os contextos sociais e políticos que a permeiam. Ao ampliar nossa visão sobre o campo da Educação Física, levando em conta as vozes silenciadas e as práticas marginalizadas, podemos contribuir para um entendimento dialético, plural e inclusivo dessa disciplina.

Conclui-se, nessa disposição lógica e histórica, que a história da Educação Física no Brasil não pode ser entendida como uma simples sucessão de eventos e um anúncio repetitivo de cenário nos quais constem algumas supostas e relevantes figuras de destaque. Ao contrário, como já explicitado, ela é um campo permeado por disputas ideológicas que refletem as tensões e as transformações da sociedade brasileira. Para Castellani Filho (2013), autor que fundamenta nossa recuperação histórica, durante décadas, a Educação Física foi construída dentro de uma lógica que privilegiava o controle social, utilizando práticas de disciplinamento do corpo para promover a conformidade e reiterar a manutenção da suposta ordem política, sempre alinhada à defesa do *status quo*.

Marx (2011) afirmava que:

(...) A anatomia do homem é uma chave para a anatomia do macaco. As indicações de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidas quando a forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a

sociedade burguesa é a chave para a Antiguidade, etc. As indicações dela em formas sociais anteriores, que só se tornam inteligíveis pela sociedade burguesa, são, no entanto, algo completamente distinto da própria sociedade burguesa. As relações de produção da sociedade burguesa são a última forma antagônica do processo social de produção, antagônica não no sentido de antagonismo individual, mas de um antagonismo que surge das condições sociais de vida dos indivíduos; porém, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para a solução desse antagonismo. Com essa formação social, portanto, encerra-se a pré-história da sociedade humana. (Marx, 2011, p. 47)

Com essa mesma citação, como categoria central de análise, Castellani Filho (2013, p. 16) fundamenta sua criteriosa análise da economia, da sociedade e, dentro dessas condições materiais, da Educação Física no Brasil. Essa passagem sugere que a compreensão do corpo humano, e por extensão a educação física, deve estar relacionada ao entendimento das condições materiais e sociais que influenciam o desenvolvimento anterior do ser humano e da sociedade que o engendraria, apontando para a importância de uma análise crítica que considere as relações de classe e os aspectos socioeconômicos. Essa afirmação destaca a característica de historicidade proposta por Lukács (2013) e por todos os estudos de natureza crítico-dialética.

Como destacamos anteriormente, essa abordagem reducionista da Educação Física foi desafiada por diferentes pensadores, que começaram a questionar a maneira como a disciplina era ensinada e praticada nas escolas. Segundo Ribeiro (1998), a Educação Física precisa ser entendida como um campo mais amplo, que não se limita às questões de saúde e de aptidão física, mas que deve também abordar as questões sociais e culturais que envolvem as diferentes práticas sociais que derivam da dinamicidade social do corpo. Para ele, a Educação Física deve ser vista como uma prática pedagógica que contribua para a formação integral do indivíduo, capacitando-o a refletir criticamente sobre as estruturas sociais e a lutar por uma sociedade mais justa. Essa visão da Educação Física como um campo de poder e de resistência ajuda a entender como ela foi usada, ao longo do século XX, para reforçar o controle social e a conformidade à ideologia dominante. Porém, como ressalta Castellani Filho (2013):

A história da Educação Física, muitas vezes, é contada de forma simplificada, destacando apenas os eventos e figuras de grande visibilidade. No entanto, é necessário ir além dessa narrativa oficial, que apaga as contribuições de muitos indivíduos e grupos que, de forma silenciosa, desempenharam papéis importantes na formação da disciplina. A verdadeira história da Educação Física deve ser mais plural, e a reescrita dessa história precisa incluir as vozes marginalizadas, as práticas culturais populares, e os sujeitos que, de alguma forma, resistiram ao processo de institucionalização da Educação Física. (Castellani Filho, 2013, p. 22).

Essa citação reflete a essência da crítica de Castellani sobre como a história da Educação Física, frequentemente reduzida às suas versões mais hegemônicas, precisa ser *reescrita* para dar voz às práticas populares e aos sujeitos que resistiram às imposições do sistema educacional. Ao integrar essas perspectivas, a Educação Física no Brasil pode ser vista de uma forma efetivamente inclusiva, reconhecendo as diversas influências culturais que moldaram o país. Neste sentido, ao analisar criticamente a história da Educação Física no Brasil, deve-se considerar suas raízes complexas e multifacetadas, que vão além das simples narrativas de controle social e de militarização. A Educação Física, como campo de estudo e como prática social, possui um grande potencial de transformação, desde que seja reconfigurada como uma ferramenta que promova a reflexão sobre as questões sociais e culturais, e que valorize a diversidade das práticas corporais presentes na sociedade brasileira. Ao adotar essa nova abordagem, a Educação Física pode se tornar um eficiente motor social e agente de mudança, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, crítica e igualitária.

Portanto, o uso da ciência na Educação Física não se dava de forma neutra. Ao contrário, ela servia como justificativa para a construção de uma norma corporal, que delimitava o aceitável e o desviante. A normatização do corpo saudável refletia os interesses de uma sociedade industrial em formação, na qual o indivíduo era compreendido como peça funcional de uma engrenagem maior - a máquina capitalista. Assim, a educação do corpo não apenas promovia saúde, mas produzia sujeitos moldados à lógica da eficiência, da disciplina e da obediência. Nessa *toada* é que a Educação Física alcançava uma maior ressonância política e social.

### **1.5. O Movimento Renovador e a Perspectiva Crítico- Superadora.**

O livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado pela Cortez Editora, em 1992, marcou criteriosamente um momento histórico e expressou uma densa e fundamentada definição política dos estudos sobre Educação Física e sobre seu ensino em nossa tradição educacional, escolar e política, no Brasil. Esse livro, assinado com um inovador e corajoso denominador de autoria pluralista - *Coletivo de Autores* -, o que não era comum naquela época, passou a ser igualmente definido como um divisor de águas e assumiu-se como uma identificação epistemológico-política específica. O nome expressa o esforço conjunto e participativo de alguns professores, pesquisadores e intelectuais

militantes, da área da Educação Física, que buscavam, cada um em seu campo e área de ação, conjuntamente constituir uma nova leitura sobre os fundamentos e sobre propriamente a compreensão da identidade e da metodologia do ensino de Educação Física na escola.

O livro nasceu do sucesso de uma coleção anterior, publicada pela Editora Cortez, para a fundamentação do exigente processo de formação de professores no Brasil. A coordenação da publicação tinha sido feita por Selma Garrido Pimenta e por José Carlos Libâneo, ambos reconhecidos educadores e militantes atuantes, já conhecidos e destacados na Educação e na coordenação de obras da emergente Editora Cortez, que se destacava na publicação de obras referenciais sobre a formação de professores no Brasil. Ao tomarmos, como leitura informativa e contextualizante da obra, a Apresentação da coleção assinada por Selma Garrido e por José Carlos Libâneo, compreendemos que a coleção inicialmente definida como *Magistério - 2º Grau*, tinha sido composta por 25 livros didáticos destinados à formação de professores em nível do que se chamava de Segundo Grau, com acento profissionalizante. Foi um importante movimento de socialização de debates e de busca de novas interpretações sobre a formação de professores no Brasil, tanto esta como outras iniciativas de diferentes origens nessa década, tais como a proposta do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), assumida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Cada um dos livros tinha intenção de se constituir numa sólida fundamentação teórica e numa inspiração prático-didática, apresentando textos, conteúdos e reflexões relevantes para a compreensão dos temas estruturais de uma área do conhecimento e buscando apresentar subsídios para a transformação das relações didático-pedagógicas escolares. Os livros da coleção *Magistério - 2º Grau*, marcaram intensamente a compreensão e o debate naquela conjuntura sobre a formação de professores e, em especial, a reflexão teórico-prática sobre a Educação Física e sobre a Metodologia da Ensino de Educação Física.

A mesma apresentação do livro destaca que o movimento inicial dessa obra se deu com a realização de um *I Seminário de Estudos, na Faculdade de Educação da UNICAMP*, no ano de 1990, seguido de outros debates e estudos que seguiram seu curso. A presença do Professor Lino Castellani Filho nesse grupo é relatada como um fato histórico de alcance e de protagonismo original e destacado. Este autor tinha participado,



nos anos 1987 e 1988 de um Grupo de Trabalho, institucionalmente ligado à PUC-SP, que se responsabilizara pelo projeto de escrever um texto chamado *Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes* (MEC, 1988), que tinha sido financiado pela Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação, e publicado no ano de 1988 pelo próprio órgão do MEC.

Com a ampla publicação e o original impacto dessa obra o Professor Lino Castellani Filho recebeu o convite da Editora Cortez, no ano seguinte, 1989, que se afirmava nesse campo formativo, de reescrever esse texto e de ampliar e consolidar sua identidade, agora numa edição de amplo alcance. Lino relata que, ao receber o convite da Editora, não teve dúvidas, buscou outros educadores, outras referências e outros interlocutores e pesquisadores, outros intelectuais da área para atualizar e avançar ainda mais sobre o tema e sobre suas potencialidades formativas.

Na apresentação dessa obra encontra-se um parágrafo estrutural. Diz assim:

(...) o documento de 1988 tinha cumprido seu papel. Fazia-se, necessário, pois, não a sua publicação, e sim o resultante de uma nova síntese provisória que explicitasse os significativos avanços objetivos na compreensão da problemática, bem como o grau de radicalidade alcançado no trato da matéria em apreço, na perspectiva por nós batizada, posteriormente, de *Crítico-Superadora*. (Autores, Coletivo de, 1992, p. 10).

Aqui se encontra o *leitmotiv* da primeira definição do que se firmou como uma concepção de Educação Física e de seu Ensino no Brasil, a perspectiva *crítico-superadora*. Adiante buscaremos avaliar o grandioso projeto dessa original e corajosa abordagem da Educação Física.

Na sequência do texto a apresentação destaca um resumo biográfico dos autores deste Coletivo: *Carmem, Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht*. Enfim. A apresentação destaca a vida e a atuação de cada um desses autores, no sentido de que as contribuições de cada um deles (as) tinha como intencionalidade a apresentação de uma nova síntese ou uma nova perspectiva da fundamentação e de sua metodologia, da Educação Física e do Ensino de Educação Física. Esse é o contexto da eclosão do que reconhecemos como epicentro do movimento renovador da Educação Física.

A **Introdução** da obra expressa que o interlocutor do livro é o *professor de educação física* em suas condições reais de atuação na escola, bem como se dirige aos futuros docentes da área, pretendendo auxiliar na compreensão da área de estudo e do

campo de trabalho da Educação Física. Rejeita a concepção de uma lista prática de receitas ou de um manual de propostas de exercícios e jogos.

Mais do que isso, deve fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente. A apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. (Autores, Coletivo de, 1992, p. 17).

Para nossa compreensão essa é uma premissa fundante dessa leitura do mundo e dessa proposição de Teoria e Prática da Educação Física e de seu ensino. A constante reelaboração dos saberes e dos conhecimentos, a autoria de suas próprias práticas e as leituras políticas coerentes da prática social são os meios e as bases de formação constante de docentes e de profissionais da Educação Física. O livro fundamenta-se na afirmação de que a Educação Física é um campo didático-pedagógico que se expressa na dialética tensionada entre teoria e prática, e não estritamente como partes e segmentos clivados e antagônicos. Busca oferecer as condições para o entendimento de uma teoria pedagógica sobre a Educação Física<sup>11</sup> e gerar condições para a apropriação autoral desses conceitos, categorias e práticas para a elaboração consciente de uma mediação educacional e escolar desses conteúdos e disposições.

#### **1.6. A Educação Física para além do movimento renovador e sua dialética histórica no Brasil: dois projetos em disputa.**

A realidade da educação brasileira exige contextualizações políticas criteriosas. Não há possibilidade de adequada compreensão das identidades orgânicas do sistema nacional de educação do Brasil sem considerar as matrizes políticas de nossa identidade histórica, como sociedade colonial, como monarquia imperial escravocrata e como república centralista tutelada.

Para dar conta de uma nova leitura da realidade educacional do país teremos que registrar uma transformação grandiosa com a dialética das lutas que recuperaram o *estado democrático de direito*, ao final do século XX. No transcorrer dessas duas décadas e meia de vivências e de enfrentamentos institucionais, estendidas para o presente século, a

---

<sup>11</sup> Seguem-se os quatro capítulos que compõem a obra, versando sobre a identidade da Educação Física entre o desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal, sobre as potencialidades de uma nova síntese da Educação Física Escolar, sobre a Metodologia da Educação Física Escolar e sobre o tema da Avaliação do Ensino-Aprendizagem no campo da Educação Física Escolar. São capítulos abertos que ainda nos inspiram e exigem novas interpretações e novas sínteses.

conjuntura política mundial e a realidade política do Brasil testemunharam movimentos e deslocamentos estruturais que precisam ser apreendidos com rigor.

A luta por uma escola que seja concebida sob a categoria de “direito a estar na escola e direito a aprender na escola” é de muito recente reconhecimento e proclamação, inaugurada pela Constituição de 1988. Entendemos que essa dimensão da prática escolar e da formação pedagógica para o alcance da *justiça social* ainda não é plenamente compreendida e nem ao menos amplamente encaminhada no universo das práticas formativas atuais. Essa possibilidade seria a inspiração de realizar um percurso formativo de amplitude, com sustentação na compreensão científica e histórico-crítica da prática da Educação Física e da atuação dos profissionais, alunos, gestores e cidadãos, em vista da autonomia e do esclarecimento, sobre si e sobre o mundo, como nos lembra Nunes (1987):

(...) Ao introduzir-se na apreensão sistemática da cultura, a reflexão quer dar ao homem uma consciência crítica de seu tempo e uma responsabilidade pessoal e social. Esta postura crítica é uma abertura segura que suspende qualquer dogmatismo. Compreender a realidade como dialética, como correlação de forças conservadoras e de transformação, em todos os níveis e estruturas, mentais, sociais, econômicas e morais, eis uma apreensão crítica da realidade proposta pela Filosofia. (Nunes, 1987, p. 101).

Retomamos aqui a metáfora da encruzilhada histórica e política que anunciamos nas proposições iniciais de exposição sistemática desse trabalho reflexivo. O Brasil experimentou, no campo das políticas públicas de Educação, em pouco mais de quatro turbulentas décadas, a produção de duas grandes propostas de Educação, decorrentes dos projetos políticos e sociais em constante enfrentamento. A necessária clareza sobre essas duas proposições matriciais nos ajuda a compreender igualmente o tensionamento sobre a busca de consolidação da hegemonia, nos limites dos espaços de atuação da ordem burguesa.

Por um lado, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação passou a ser a mais destacada dimensão de demandas sociais, ansiando por mudanças e por transformações estruturais, em função do descalabro que encontrava-se a educação pública e particular, desde a incompetente e desastrosa ditadura civil-militar (1964-1985) e suas reformas educacionais, notadamente a partir da promulgação da Lei 5.692/1971, que estruturou os perfis do então denominado conjunto de modalidades de ensino chamados de Primeiro Grau (08 anos) e de Segundo Grau (03 anos). A tarefa da reconstrução do *estado democrático de direito*, após a Constituição Cidadã de 1988, era de buscar superar a herança autoritária da educação engendrada na ditadura militar,

solidificada pela negação ampla e constante, desde o período colonial, dessa prática social e desse direito como direito subjetivo e social.

A *primeira grande* construção de uma política pública e de uma intrincada matriz curricular e pedagógica erigiu-se ao redor do ideário neoliberal, representado pela eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e de seu alinhamento da economia e do desenvolvimento político-social do Brasil ao Consenso de Washington (1989), então em ascensão e em processo de intensificação de sua hegemonia. A gestão de Paulo Renato Costa Souza (1995-2002) à frente do Ministério da Educação, economista vinculado ao Banco Mundial, e de sua equipe de trabalho, seria responsável pela implementação de um conjunto de dispositivos e de medidas reformistas na educação brasileira, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, com forte acento neoliberal, alinhado à experiência das reformas educacionais em curso, na Espanha de Felipe Gonzalez (1982-1996) e nos Estados Unidos da América, além de alguns outros países que assumiam a identidade neoliberal em expansão.

Essa matriz político-curricular e educacional, hoje definida por Freitas (2020) como a reforma empresarial da educação no Brasil, ficou conhecida pela expressão “*Pedagogia das Competências e Habilidades*” (LDBEN, 1996), uma denominação extraída de um autor francês, Phillipe Perrenoud (Universidade de Genebra), que exerceu larga influência nos planejamentos educacionais dessa vertente e dessa tendência educacional, no mundo como um todo e no Brasil, em especial.

A Pedagogia das Competências e Habilidades sustenta-se sobre a concepção de Educação como expressão de uma espécie de *capitalismo social*, variante da Teoria do Capital Humano (Theodor Schultz, 1962), com acentos na prática de avaliação, hoje hegemonizada por uma avaliação em larga escala identificada pela sigla Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), na indução por bonificações, na definição de metas produtivistas e de resultados moldados pelos ajustes empresariais para a gestão da Educação, com a proposição de conteúdos mínimos e com a definição de propostas grotescas como *educação empreendedora* ou *matemática financeira*, entre outros simulacros do tipo. Essa matriz curricular permanece vigente, com diversas disposições e com eficientes mecanismos de configuração dos discursos e das práticas sobre a Educação do Brasil.

Na mesma conjuntura, ou em continuada a esta, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2016) foram criadas condições de abertura de uma nova atuação conceitual, educacional, legal e jurídica, num intervalo de 14 anos, até a consumação do golpe jurídico-parlamentar de 2016, que retirou a Presidenta Dilma Rousseff de suas funções e colocou no poder o conspirador Michel Temer (2016-2018) abrindo espaços para todas as demais medidas de exceção e para a dinâmica dos cruéis e inescrupulosos acontecimentos perversos que temos registrado em nossa história recente.

Essa identificada nova conjuntura política (2003-2016) produziu uma possível *segunda matriz* de políticas públicas de Educação e foi capaz de gerar as condições da criação de uma segunda proposta de organização educacional e curricular no sistema nacional de educação do Brasil. Essa segunda tendência passou a ser reconhecida pela denominação de *Pedagogia do Direito à Educação e Pedagogia dos Direitos de Aprendizagem (2007-2016)*. A relativamente curta experiência de construção dessa matriz político-pedagógico-curricular fundou-se, entre outras tantas possíveis lutas identitárias, na concepção basilar de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2009), com derivações para as políticas curriculares de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, de práticas escolares para a Educação Inclusiva, para a Educação Integral, para a Educação Indígena e Quilombola, para a formação de políticas públicas para a Pessoa Com Deficiência (PCD's), entre outras, reunindo dimensões de intersectorialidades políticas com todas as demais políticas públicas e sociais sobre o *ethos* do acolhimento, da humanização e da produção de cidadania, universal, pluralista e coletiva. Essa matriz político-curricular encontra-se presente, como motivação histórica e política, no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) que teria vigência até 25 de junho de 2024, e que acabou tendo seus efeitos estendidos até 31 de dezembro de 2024, pela lei 14.934 de 2024, bem como na Lei Brasileira de Inclusão (lei 13.146/2015), e em muitos outros dispositivos legais e jurídicos que normatizam a Educação em nosso país sob essa intencionalidade.

Tivemos que, sucintamente, recuperar essas duas trilhas históricas e seus respectivos nichos políticos para fundamentar a posição atual da Educação Física, da formação de graduandos para o mundo do trabalho, seja nos espaços fora da escola, como bacharéis, seja na escola, como professores da Educação Básica (licenciados), seja ainda no Ensino Superior, como pesquisadores e formadores.

Temos a suposição de que é tarefa nossa a possibilidade de produzir as condições de realizar a produção de pesquisas, de efetuar a ressignificação de conceitos, de estabelecer a retomada de categorias, analíticas e interpretativas, que redimensionem a Educação Física, que redirecionem teoria e a prática formativa da Educação Física para uma nova possibilidade, para a criteriosa formação científica, técnica e social, e para o entendimento da dinâmica da sociedade e de suas contradições. A formação humanista e científica, de profundidade teórica e de amplitude, histórica e política, é o caminho de nossa proposição de uma renovadora identidade para Educação Física e para os grupos e os sujeitos que se articulam ao redor de sua dinâmica. Continuar ou reproduzir somente conhecimentos técnicos, pragmáticos e utilitaristas, numa recomposição neotecnicista, não parece ser o melhor horizonte para milhares de jovens que buscam essa singular e promissora formação. No dizer de Gadamer (1977):

(...) à grande maioria dos membros da sociedade, que ingressaram na estrutura profissional, são transmitidos apenas aqueles elementos de conhecimentos especializados que são relevantes para o cumprimento de funções em contextos de ações claramente determinadas. (Gadamer, 1977. p. 142).

O projeto formativo que busca articular a formação em Educação Física sob a concepção ontológico-social, com todas as suas disposições institucionais e curriculares, poderia ser a expressão de uma nova identidade para a atuação do formando em Educação Física, dos profissionais e dos gestores, dos agentes desportivos e sociais, na direção de constituir relações sociais justas e humanizadas, solidárias e sustentáveis, democráticas e participativas, gerando elementos éticos e epistemológicos que apontem para a dignidade de toda pessoa humana, para a adoção de princípios de respeito às diferenças sociais, étnicas, culturais, para a promoção da igualdade de gênero e para a projeção de valores coletivos, superando o individualismo, buscando questionar e superar as desigualdades econômicas vigentes.

Depois de mais de quatro décadas de produções críticas e autocríticas, buscando aprofundar a superação da identidade conservadora que trazia sobre si, decorrente das marcas e das articulações políticas de sua constituição histórica, a Educação Física alcançou uma soberana e autônoma identidade, em partes e em setores de sua situação institucional, acadêmica e política no Brasil. Como em todo processo histórico, permanecem vigentes muitos de seus constituintes conservadores e outros tantos grupos, sujeitos e protagonistas reconstituíram suas escolhas reacionárias, numa contraposição reducionista e distante dos processos históricos progressistas. A tensão histórica é nosso

terreno político e nossa arena epistemológica. Vitor Marinho de Oliveira (2011) nos alerta no sentido de:

As funções da educação física, porém, não se esgotam no seu relacionamento com o indivíduo. Este não deve ficar isolado do contexto no qual está inserido, pois corre o risco de transformar num simples paciente (agora no sentido social) das forças que interagem à sua volta. A educação física, apesar de ser uma atividade essencialmente prática, pode oferecer oportunidades para a formação homem consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve. Mas pode, também, gerar o conformista. (Oliveira, 2011, p. 109-110).

A teoria e prática da Educação Física na perspectiva da ontologia social emancipatória poderá ser uma nova motivação, crítica e autocrítica, para a produção de novas identidades do campo e da área do conhecimento e da prática social da Educação Física e de suas intervenções sociais e acadêmicas.

A sociedade brasileira, amparada na Constituição Federal de 1988, tem atravessado os desafios históricos, através dos protagonismos de vanguardas sociais; amplos e diversos movimentos que lutam pela conquista, manutenção e implementação efetiva dos direitos basilares para todas as pessoas, de sorte que se faça possível radicalizar a democracia e sacralizar o direito à Vida, à igualdade e à diversidade que dela decorre. A Educação Física, os Esportes de natureza emancipatória e a gestão humanizada de todas as instâncias sociais podem constituir trincheiras de resistência e de afirmação igualitária e radicalmente democrática.

Situamos uma tensa disputa política em curso na sociedade brasileira contemporânea, que sustentam dois grandes projetos no campo da Educação. Por um lado, permanece hegemônica a concepção que hoje é definida por Freitas (2020) como a *reforma empresarial e neoliberal* que se estabeleceu no Brasil desde os anos iniciais da década de 1990, quando se afirmam as bases do Consenso de Washington (1989) em diversas economias periféricas, entre as quais encontrava-se o Brasil, prisioneiro de um regime de exceção, a perversa ditadura militar de 1964 a 1985. A reforma empresarial da educação brasileira desenvolveu discursos e práticas de alienação e de inculcação de palavras de ordem para justificar o avanço de seus tentáculos sobre a escola pública, sobre a formação de professores da Educação Básica, sobre a organização curricular das escolas da Educação Básica, sobre a privatização acelerada do Ensino Superior, sobre a legislação que regulamenta os graus e modalidades de diversos e diferentes níveis de ensino, entre outras coisas. A reforma empresarial da Educação brasileira tem notadamente uma leitura de menosprezo político pela prática pedagógica da Educação Física, acentuada pelo

desprezo inquestionável que carrega sobre as ciências sociais e humanas. Essa prática política neoliberal, em diferentes momentos, descaracteriza a Educação Física como campo epistemológico e até mesmo como campo pedagógico, erigindo uma interpretação pragmática de proposição de exercícios corporais repetitivos, com acentos lúdico-consumistas, distante das desafiadoras compreensões de uma Educação Física humanizadora e de amplitude omnilateral numa perspectiva de totalidade concreta.

Compreender essa proposta de patente descaracterização dos avanços da Educação Física Crítica e acentuar a prática educacional e pedagógica de uma Educação Física omnilateral, isto é, integral, como educação integral da pessoa humana, em todas as suas potencialidades – afetivas, cognitivas, emocionais, socioambientais, psicossociais e sociopolíticas, éticas e morais, estéticas e culturais - é uma prática política de resistência e de transformação social.

### **1.7. A Educação Física como ontologia *práxico-crítica*.**

Consideramos que o *movimento renovador* da Educação Física é um marco político, mais do que unicamente histórico. As produções desse momento histórico foram fundamentais para uma ampliação da necessidade crítica de repensar a identidade da Educação Física e de suas singularidades epistemológicas e políticas. Um ambiente de questionamento da Educação Física, até então tomada como se tivesse uma única e soberana identidade, derivada do mundo da Saúde e nos limites das Ciências da Natureza, parece ter tomado os pesquisadores vanguardistas e os novos intelectuais integrados ao campo, que abriam novas sendas e horizontes, analisando novas fontes para a Educação Física no conjunto das transformações estruturais que aconteciam em todas as dimensões da prática social e política do Brasil.

Ao estudar esse longo e exigente processo histórico compreendemos algumas de suas contradições e nos convencemos ainda mais de suas inúmeras virtudes. Ocorre-nos que talvez pudéssemos identificar um momento no qual pairava uma dúvida sobre a identidade da Educação Física. Uma espécie de *dúvida metódica* passou a reger as produções de muitos autores daquele momento criativo. Entendemos por *dúvida metódica* o recurso inventado por Renê Descartes (1596-1650) para expressar o fundamento de seu novo *discurso do método*, com o qual pretendia, e de fato conseguiu, abalar as formas de pensar até então hegemônicas, no alvorecer da Idade Moderna. O elemento básico da



*dúvida metódica* consiste em desconfiar, em propor uma suspensão do juízo anterior, para iniciar o questionamento estrutural transformador, com as anunciadas novas formas e novas proposições de pensar. Ao propor que se desconfiasse das premissas chamadas antigas, a *dúvida metódica* abria espaços para a nova forma de pensar, para supostamente chegar às ideias claras e distintas que fundassem, racionalmente, as novas categorias de pensar. Não pretendemos aqui descrever a tipologia cartesiana, mas sim acentuar a proposta da *dúvida metódica*, uma suspensão de confiança nas bases do passado com a finalidade de fundamentar a necessidade de uma nova configuração da área e do tema a ser transformado. A *dúvida metódica* é uma etapa do método identificado como cartesiano. Não se confunde a *dúvida metódica* com a *dúvida radical*. Para Descartes a *dúvida radical* seria o encerramento do debate ou do possível diálogo lógico. A *dúvida*, nesse caso, com uma definição de ser *metódica*, toma a forma de suspensão de juízo, em vista de negar as possíveis fragilidades, na direção de encontrar um novo e suposto conhecimento, inabalável e pleno.

Somente assim podemos entender as obras de Medina (1984) *A Educação Física Cuida do Corpo...e “Mente”*, usando uma expressão que soa, ainda hoje, quase que como uma denúncia bombástica, capaz de abalar o senso comum, manejada editorialmente para causar espanto e instigar os interlocutores a pensar que a Educação Física, em suas expressões anteriores, teria faltado com a verdade, teria sido uma prática unilateral; o título sugere que, sobre a integridade da relação *corpo* e *mente* haveria uma lacuna, a Educação Física, quanto à dimensão humana para além do corpo, e ainda assim, com um determinada visão biologista de corpo, seria uma espécie de *mentira*, de flagrante falta com a verdade. Não se refere aqui à dimensão antropológica da mente, mas insinua que a Educação Física é composta de inverdades. Não é essa a conclusão que chegamos ao final dessa densa e conceituada obra. Trata-se de um criterioso estudo e de um veemente convite para produzir uma Educação Física de integralidade, superando os reducionismos biologistas e positivistas.

O mesmo se dá com a leitura, atenta e parcimoniosa, da notável obra de Castellani Filho (2013) *Educação Física: a história que não se conta*. Somente ao ler o título dessa conceituada e referencial produção ficamos com um questionamento interno e com um certo espanto, pois sugere que há algo escondido, insinua o título que a Educação Física padece de segredos ou de não-transparências, que precisamos conhecer historicamente, iluminar e esclarecer. Temos essas duas obras como fundamentais para entender o esforço

de superar as marcas da Educação Física até aquele momento. São obras que configuram o que entendemos por um rico e necessário momento da renovação da Educação Física no Brasil, o crucial momento da expressão da *dúvida metódica* da epistemologia e da ontologia social da Educação Física.

Daí decorre nossa assertiva ao que consideramos como o momento de proposição de uma nova *epistemologia social* e de uma nova *ontologia social* para a Educação Física, efetivada pelo trabalho do consagrado livro assinado pelo Coletivo de Autores, que não mais expressa um espanto ou uma provocação do mesmo teor das obras inspiradas no momento da *dúvida metódica* da Educação Física. Já há condições objetivas de apontar proposições, de reconhecer sujeitos e de apontar possibilidades, teóricas e práticas, para a transformação da Educação Física. O título da obra já sugere proposições afirmativas, promissoras, distante das desconfianças e dos curiosos trocadilhos verbais e mentais anteriormente praticados. Já não há mais a prevalescência da negação, na direção de acentuar o que a Educação Física *não é*, ou o que não seja, ou ainda o que não deva ser ou sua variante, o que a Educação Física não fez, até mesmo o que a Educação Física esconde. Agora, nos parecer, é uma ação afirmativa, no sentido de definir, de atribuir juízos e aquilatar valores, num sentido deontológico, - o que Educação Física deve ser, o que a Educação Física pode ser, o que é necessário que ela possa ser, o que é sugerido para que ela seja. São duas atitudes distintas que marcam a virada propositiva da Educação Física, para além da *dúvida metódica*.

Desta consideração interpretamos como esclarecida e correta a identificação sociopolítica do movimento de pesquisadores e de intelectuais da Educação Física que se definem como participantes de uma concepção denominada *crítico-superadora*. O conceito ou categoria da *crítica* remete à epistemologia social marxiana e marxista. Marx (2014) trouxe da filosofia alemã a categoria reconhecida como “crítica”. Encontramos esta categoria no pensamento de I. Kant (1724-1804), notadamente em suas duas grandes obras, a *Crítica da Razão Pura* (1781) e a *Crítica da Razão Prática* (1788), além de presente em outros textos singulares de Kant. Em Hegel (1770-1831) encontramos uma amplitude e um rigoroso aprofundamento histórico do conceito de *crítica*; a “crítica” da Filosofia, a “crítica” do Direito e das Leis, para ficar em alguns dos temas hegelianos. Em Marx (2013) a categoria da “crítica” assume um lugar central, como a *investigação criteriosa sobre a produção social de cada coisa ou fenômeno*. Marx aponta a *crítica* da filosofia do Direito, a crítica da economia política, a crítica da religião e da família, a

crítica da filosofia, entre tantas outras. Com Marx (2013) a categoria *crítica* assume dimensões estruturantes, de totalidade, de conjunto, de omnilateralidade dialética, na epistemologia social e na política.

Em Lukács esta categoria assume papel proeminente. A questão da *crítica* parece ser uma expressão de qualificado alinhamento ao percurso da filosofia marxiana e de muitas das derivadas filosofias marxistas. Definir-se pela forma de trabalhar a investigação da realidade a partir da categoria da *crítica* consiste em buscar passar pelo crivo do método materialista dialético e de compreender os percursos e as contradições do materialismo histórico, para proceder a certa investigação e interpretação de determinados fatos, acontecimentos, dimensões e processos da realidade.

Assim, quanto à sua consequente definição política, essa concepção de Educação Física assume-se como *crítica*, isto é, como um esforço de interpretar criteriosamente as relações, os interesses, os dispositivos, as teorias e as práticas da Educação Física, até então reconhecidas, a partir de uma abordagem que desvendaria as relações sociais, os interesses econômicos, as expressões institucionais e os alinhamentos políticos e ideológicos, da prática social da Educação Física até então.

A expressão que busca dar uma perspectiva de prática política, de intencionalidade e de busca de reconfiguração ou refundação da Educação Física parece ser o sufixo-*superadora* -. Sempre cabe um comentário, o verbo *superar* é transitivo direto, sempre exige um complemento, a definição do que se tenciona lograr superar. Nesse sentido haveria necessidade de ampliar a compreensão dessa palavra, pelo seu caráter estruturante de uma visão de mundo e de uma nova interpretação da Educação Física. Quando se define o alcance da expressão *crítico-superadora*, pensamos que possa haver necessidade de indicar o *que* se busca superar, quais são os sujeitos e as práticas que a concepção, com autonomia e autoridade, busca ou deseja superar. A expressão *crítico-superadora* é um substantivo composto que busca efetuar o movimento dialético de realizar a *crítica* de determinadas práticas e concepções e tornar-se, afirmativamente, a própria *superação* dessas práticas e teorias criticadas e política e historicamente identificadas

O *movimento renovador* buscou a superação da afirmação histórica conservadora da Educação Física. Um movimento histórico e político pode transformar uma concepção dominante de uma área ou de um fenômeno social através de proposições e de debates criteriosos e coerentes. Esse movimento, na esfera da amplitude da Educação Física, ficou

conhecido como “Educação Física Crítica”. A dinâmica dessa reconceituação esteve presente nos debates que tomaram conta da Educação Física, nas décadas de 1980 e 1990, como nos asseveram Hungaro & Sousa (2008), na direção da reconceituação da área, da produção de sua autocrítica e no encaminhamento de possíveis rupturas e mudanças de escolhas:

A preocupação da Educação Física com a temática da política social, no Brasil, é extremamente recente. Ela está articulada a um processo de renovação dessa área inaugurado na década de 1980. (...) Inúmeros acontecimentos denotam o espírito dessa época: o movimento pela Anistia; a produção artístico-cultural da época; o movimento pelas Diretas Já, entre outros. A Educação Física, uma área historicamente articulada a interesses conservadores, inicia um processo de articulação com essa luta de muitos setores da sociedade brasileira e inicia a constituição de um projeto de “intenção de ruptura” com a sua trajetória conservadora. Importantes publicações de inspiração “autocrítica” fomentam a constituição desse projeto de “intenção de ruptura”. (Húngaro, E. Sousa, W. 2008, p. 104).

Esse marco é muito importante para nossa pesquisa, de modo a fundamentar nosso recorte cronológico e buscar considerar que, em nossa visão, ainda nos encontramos nessa intencionalidade matricial, na direção de lograr superar a dinâmica da gênese conservadora e de constituir interpretações e mediações teórico-práticas de avanço em novas atuações políticas e sociais de modo a constituir diversificadas fundamentações epistemológicas e políticas para a prática social e escolar da Educação Física.

Sobre a contribuição da história da educação para com o campo da educação física no Brasil, Oliveira (2011) faz dois importantes destaques:

(...) indagar sobre a fertilidade da história da educação para compreensão e o questionamento das bases do saber acadêmico da educação física no Brasil seria um desafio não isento de problemas. Primeiramente, porque é reconhecido que as ciências sociais e humanas são as “primas” pobres deste campo de conhecimento que insiste, historicamente, em ser acessório do campo médico. Segundo, porque no interior da própria história da educação não há consenso se ela é um campo autônomo, uma especialidade da pedagogia ou da história. (Oliveira, 2011, p. 203).

Essa questão encontra-se, ainda, aberta e necessária. As Ciências Humanas e Sociais, de modo geral, ainda lutam constantemente para a definição e a defesa de suas identidades e de suas necessárias afirmações, no corolário dos interesses que perpassam as diferenciações entre campos de investigação e as consequentes autoridades acadêmicas ou reconhecimentos sociais, mesmo no campo científico mais específico.

Temos clareza de que a produção de pesquisas em Educação Física avançou largamente nos últimos anos e décadas, como podemos comprovar com a pesquisa nos bancos de teses e de dissertações disponíveis, no avanço dos Programas de Mestrados e

Doutorados, na amplitude de eventos e de publicações temáticas, com algumas crises e outros retrocessos, como acontece em todas as áreas do conhecimento humano. No entanto, requer-se cada vez mais que haja estudos e militâncias para acentuar a produção social dos conhecimentos científicos, bem como de sua inolvidável dimensão de compromisso social e de engajamento na direção e superar as condições políticas que marcam e que reproduzem as desigualdades sociais, e que mantidas, nos diferenciam e nos exploram.

Trata-se de um imperioso dever, o de esclarecer as condições históricas e políticas que marcaram a concepção dominadora e autoritária da Educação Física em nossa trajetória histórica e institucional, para lançar as possibilidades de superação desse estado de coisas. A transformação da Educação Física será obra dos próprios pesquisadores e estudiosos dessa área, a buscar conhecer as condições que nos precederam e a lograr transformar as condições de projeções de resistências e de afirmação de novas possibilidades políticas e epistemológicas para a formação e a pesquisa em Educação Física no Brasil.

A abertura de uma possibilidade histórica de renovação da identidade da Educação Física, de superação de suas marcas conservadoras tradicionais foi realizada numa conjuntura na qual muitas demandas e lutas se travavam no Brasil para a busca de reconstrução e mesmo de reconquista do *estado democrático de direito*, como afirmamos ao longo dessa exposição de nossa pesquisa, depois da tenebrosa ditadura civil-militar que perdurou de 1964 a 1985. O *movimento renovador* representava esse ethos de mudanças, de crítica histórica e de proposição de horizontes democráticos e participativos, como era a atmosfera que tomava grande parte da sociedade brasileira.

Em nosso tempo atual, transcorridos 40 anos desse momento histórico, temos necessidade de analisar os desdobramentos desse movimento no campo da Educação Física, no processo de representação social dessa área de conhecimento e dessa prática social, na formação de profissionais, na produção da pesquisa e no legado que esse movimento despertou, constituiu e inspirou. Seria muito pertinente realizar uma pesquisa somente para dar conta desse tema. Não temos aqui essa possibilidade institucional, que deve ser reservada para outro desafio de pesquisa. No entanto, para apontar a riqueza e a diversidade que se seguiu a esse movimento renovador buscaremos apontar algumas

tendências e desafios propostos para o campo epistemológico social e ontológico social de formação da Educação Física nessas décadas consequentes.

Buscaremos abordar, no capítulo seguinte, algumas grandes disposições institucionais derivadas desse *movimento renovador*, com seus desdobramentos políticos, suas produções acadêmicas e sociais, as influências nas políticas públicas de formação de educadores e de profissionais de Educação Física, bem como os enfrentamentos, ainda abertos, com outras tendências e outras abordagens político-pedagógicas.

Com essas sinalizações consideramos que o presente capítulo desse estudo expressa amplamente as finalidades de apresentar contextos e fundamentações que nos serviram de base histórica e política, de explicitação de nossas categorias e de nossas intencionalidades reflexivas, a serem desdobradas nos capítulos seguintes. No capítulo segundo dessa relatoria de pesquisa, que vem a seguir, temos a intenção de apresentar nossa leitura do pensamento filosófico de György Lukács, nossa fonte principal de pesquisa, suas principais categorias de análise e suas referências epistemológicas e ontológico-sociais para uma abordagem específica da Educação Física.

## **CAPÍTULO II – O MARXISMO E A CONCEPÇÃO DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYORGY LUKÁCS (1885-1971) E SUAS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA REVOLUCIONÁRIA.**

Buscamos ancorar nossa interpretação histórica da Educação Física na potencialidade igualmente histórica e política de produzir uma *nova ontologia social da Educação Física*, de natureza *crítico-emancipatória*, a partir das lições de Gyorgy Lukács (1885-1971), original filósofo e destacado jurista húngaro, reconhecido como um dos mais proeminentes pensadores da Filosofia Crítico-Dialética do século XX. Como filósofo, voltado para a investigação da natureza da Filosofia, de pensar as coisas e os fenômenos numa dimensão de *totalidade*, Lukács revitalizou a Filosofia e o próprio método dialético de análise das ciências humanas e sociais. Influenciou a dialética da ação política. Uma primeira inspiração reside precisamente no reconhecimento da impossibilidade de compreender seu pensamento se não tomarmos esta categoria de totalidade como ponto de partida e, dialeticamente, como esperado ponto de chegada, tal como se expressa na conceituação de um determinado pôr teleológico:

É claro que jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser que se trata. E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextrincável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc. nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente; [...] (Lukács, 2013, p. 41).

Esse é o propósito do presente capítulo: buscar situar o pensamento de Gyorgy Lukács na tradição filosófico-política do marxismo, desde suas origens e, sobretudo, passando pelas suas transformações estruturais no transcorrer do século XX para, nessa interpretação, explicitar suas originalidades, e lograr entender suas categorias e articulações epistemológicas e políticas. Somente depois de efetivamente chegar a uma possível e criteriosa compreensão de seu pensamento buscaremos aproximar uma interpretação das mesmas categorias no campo da Educação Física.

## **2.1. A concepção filosófico-política marxista, algumas tendências e correntes**

A compreensão da identidade, da amplitude e historicidade do Marxismo é uma questão política fundamental, sobretudo em nosso tempo e sociedade. Movimentos históricos, disputas políticas e contraposições entre intelectuais e suas ideias permeiam o espectro do Marxismo em sua constituição ideológica e política. O Marxismo, de modo geral, é o conjunto de teorias e de práticas, de diferentes naturezas e alcances, que se origina a partir da articulação entre os movimentos modernos da classe operária ou trabalhadora, na luta por reconhecer sua identidade e reivindicar seus direitos, com a atuação orgânica de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1894), expressos no campo da economia, da política, da arte, da organização sindical e partidária, do direito e em todas as demais esferas na realidade humana social contemporânea.

Todavia, a despeito de sua riqueza teórica e prática, não há como, numa pesquisa na qual empreendemos este estudo acadêmico, pontual e fundamentado em um autor de referência, abranger a pensada totalidade e a destacada amplitude do Marxismo em sua constituição histórica e política. Limitar-nos-emos a realizar uma possível recomposição referencial de movimentos matriciais, suas principais tendências e correntes.

Como elegemos como fundamento de nossa pesquisa o pensamento de um intelectual que se destacou no âmbito da filosofia e da concepção de mundo marxista, Gyorgy Lukács, temos relativa necessidade de justificar nossa compreensão sobre o Marxismo e sobre sua significação histórica, filosófica, política e ideológica, em nossa pesquisa e em nossa visão de mundo e sociedade. Ainda que não seja possível uma abordagem de larga extensão ou até mesmo com esperada profundidade, seja para grandeza e abrangência do campo marxista, seja pela exiguidade de tempo posto para a finalização da presente pesquisa, buscaremos retratar aqui alguns importantes tópicos para, ao final, justificar nossas escolhas e alinhamentos com o marxismo e com suas possibilidades revolucionárias.

O mundo em que vivemos é o mundo do capital, prevalecem em nossa realidade as relações determinadas pelo modo de produção capitalista. Emergindo das relações do feudalismo medieval, a modernidade burguesa assumiu as feições de uma nova etapa da história econômica, política, social e cultural das sociedades humanas, erigindo um novo modo de produzir, de pensar e de organizar a vida coletiva, reconhecida como a constituição da era moderna. O historiador Eric Hobsbawm (1917-2012) dedicou grande parte de sua vida a estudar e a buscar compreender a dinâmica da emergência, dos



movimentos de afirmação e as transformações decorrentes de constantes crises da sociedade moderna, da denominada era do capital. Buscamos sua orientação para realizar essa necessária contextualização de nosso estudo e de suas determinações estruturantes.

A tradição filosófica burguesa não define o marxismo como propriamente uma filosofia, muito menos como uma visão de mundo. Na maioria das vezes a produção teórico-política criada e posteriormente derivada de Karl Marx (1818-1883) e de Frederich Engels (1820-1894) são assumidas como “sociologias ou ideologias” circunstanciais ou pontuais, no cerne de conjunto dos autores burgueses. Não era de se esperar outra coisa que não fosse essa leitura, vinda dos intelectuais burgueses e de seus servidores, sempre postos a significar a realidade histórica e política a partir de seus determinantes de classe.

No entanto, para nossa linha de reflexão, histórica e política, o Marxismo é a expressão da consciência histórica e igualmente política da classe trabalhadora, que emerge como força política na sociedade moderna e que, de diferentes formas e com polissêmicas intencionalidades, avança para a produção global de uma transformação estrutural das formas de viver, de pensar e de produzir a vida em nossa realidade. Os trabalhadores, como classe social, são os protagonistas históricos dessa visão de mundo e de suas fidedignas expressões em todos os campos de atuação humana; o mundo do trabalho, a arte, a ciência, o lazer, a cultura e a educação, entre outras dimensões.

As ideias e os movimentos de afirmação das teses e das premissas marxistas iniciaram-se pela Europa, no bojo das revoluções burguesas liberais, que abriram espaço para os movimentos organizacionais de diferentes categorias proletárias no final do século XIX e no transcorrer do século XX. A afirmação vitoriosa da Revolução Soviética em 1917 abriu uma página distinta na história mundial, constituindo a possibilidade de triunfo de um projeto novo de totalidade, abrangendo o campo da economia, da organização da sociedade e da cultura, proletária e comunista, isto é, a partir de uma concepção de produção e de distribuição dos bens e das riquezas, das necessidades e das possibilidades humanas em comum. O revolução bolchevique de 1917 marca um momento pleno de transformação estrutural das relações sociais, políticas e culturais, das sociedades contemporâneas.

O itinerário dos movimentos e das ideias marxistas difundidos em muitos lugares e países da Europa foi diferenciado em cada um desses países e de suas condições de emergência e finalidade política. O marxismo na Itália teve uma determinada origem e uma singular defesa nos circuitos operários de Turim e de Roma, sendo conduzido pelos

movimentos que se desenvolveram desde o final da Idade Média, na diversidade das economias e culturas que marcam a amplitude da cultura italiana; na França, em Paris, Lyon e a região da Alsácia-Lorena e nas demais cidades industriais em desenvolvimento essas ideias e formas de organização política efetivaram-se com outra dinâmica; já em Londres, Birmingham e Liverpool e outras cidades industriais inglesas os movimentos sindicais e políticos conduziram lutas e enfrentamentos por direitos sociais e econômicos, além de brandir bandeiras pelos direitos civis e políticos. Em cada uma dessas experiências tivemos lideranças e disposições teórico-políticas diferenciadas para a decifração das condições de dominação e de exploração a que estavam submetidos os trabalhadores e suas famílias, bem como de proposição de formas políticas de conquistar o poder e de suposta ou possivelmente exercê-lo na direção dos interesses dos trabalhadores.

Poderíamos aqui fazer uma longa digressão histórica e singular sobre essa temática, mas não é esse o propósito de nossa pesquisa, nesse momento. O que nos parecer ser fundamental consolidar é a premissa de que o pensamento marxiano, em diferentes momentos históricos e em diversificadas condições geográficas, políticas e sociais, na transição do século XIX para o século XX, na Europa e nos demais continentes que compõem nosso mundo, tornaram-se igualmente singulares, diversos e diferentes, decorrentes de complexas identidades, propostas e composições. Não se pode dizer que haja uma única ou monolítica tendência ou expressão do ideário marxista.

A título de contextualização podemos reconhecer o esforço dos diferentes movimentos e das principais ideias do que se define hoje como Marxismo, a partir das grandes internacionais operárias que formam, juntas, o esforço organizacional da diversidade das lutas dos trabalhadores na nova ordem burguesa, posta para o século XIX, e de suas lutas e dificuldades em superar as condições objetivas de exploração e de dominação a que se descobriram submetidos. As transformações na economia e na política estruturaram o que entendemos por Modernidade, com o protagonismo de uma nova classe social, a burguesia, que se afirmaria sobre a estratificação social e política do feudalismo questionado e superado. O palco desses acontecimentos é a Europa, e o período de cumulativas lutas e de enfrentamentos culmina no revolucionário século XVIII. O continente europeu vira a avassaladora força dos levantes liberais em diversos países, com enfrentamentos de toda sorte e natureza entre as condições de vida e de produção do Antigo Regime e a proposição de novas forças políticas e ideológicas, decorrentes do triunfo da Revolução Industrial (1780) e das matrizes da Revolução

Francesa (1789) e Revolução Americana (1776), para permanecer na tríade estruturante desta nova ordem. A burguesia afirmava sua posição de classe e engendraria, através das novas relações de produção, a emergência da classe trabalhadora ou classe operária.

Um longo e exigente processo de tomada de consciência de classe se expressa em diversas frentes de lutas na Europa, concentrando-se na Inglaterra, na França e nos Países Baixos, no transcorrer dos séculos XVII e XVIII, levadas a cabo por lideranças, teorias e estratégias de compreensão das novas relações de trabalho e de organização jurídica da nova sociedade. No socialismo utópico, líderes como Louis Blanc (1811-1882) e Robert Owen (1771-1858), entre outros, promoveram ideias e levantes urbanos, estimularam igualmente as lutas no campo, ideias de negação da ordem burguesa e de busca pela superação das exploratórias condições dos trabalhadores explodem em todos os lugares nos quais se organizam fábricas, centros de comércio e de trocas, regiões de produção, de bens e de matérias primas, produzindo um gigantesco movimento de agitação, encontros e protestos.

Esse ambiente de mudanças e de exigentes e tensas transformações foi brilhantemente descrito por Hobsbawm (1982) quando escreve:

No início de 1848, o eminente político francês Alexis de Tocqueville tomou a Tribuna na Câmara dos Deputados para expressar sentimentos que muitos europeus partilhavam: “Nós dormimos sobre um vulcão...os senhores não percebem que a terra treme mais forte?”. Mais ou menos no mesmo momento, dois exilados alemães, Karl Marx com trinta anos e Friedrich Engels com vinte e oito, divulgavam os princípios da revolução proletária para provocar aquilo que Tocqueville estava alertando seus colegas, no programa que ambos tinham traçado algumas semanas antes para a Liga Comunista Alemã e que tinha sido publicado anonimamente em Londres, por volta de 24 de fevereiro de 1848, sob o título (alemão) de Manifesto do Partido Comunista, “para ser publicado em inglês, francês, alemão, italiano, flamengo e dinamarquês”. Em poucas semanas, ou, no caso do Manifesto, em poucas horas, as esperanças e temores dos profetas pareceram estar na iminência da realização. A monarquia francesa tinha sido derrubada por uma insurreição, a república proclamada e a revolução europeia tinha iniciado. (Hobsbawm, 1982, p.29-30).

A Primeira Internacional (Associação Internacional dos Trabalhadores) foi criada e em grande parte liderada por Karl Marx (1818-1883), propriamente. Ocorreu em Londres, em 1864, convocada pelos trabalhadores das indústrias têxteis e siderúrgicas de diversos países europeus, com a presença e atuação de delegações de operários poloneses, franceses, suíços, italianos, alemães, além dos ingleses, que estiveram presentes nesse encontro, nos quais os trabalhadores ocupavam cada vez mais a identidade social e exigiam seus direitos políticos. Nessa reunião internacional saía vitoriosa a estratégia de união dos trabalhadores de todo o mundo, a afirmação da ditadura do proletariado, a

condenação da propriedade privada dos meios de produção como mediação para a mudança do mundo, o acirramento das lutas em frentes de greves e de ação política e militar, entre outras bandeiras. Sua proposição organizacional era a criação e multiplicação de sindicatos e de partidos socialistas, na direção do enfrentamento de classes em cada país, na ordem política em movimento. O mesmo Hobsbawm (1982) ilustra o alcance dessa organização sindical e política internacional, que abria novos horizontes para a luta da classe operária europeia e mundial, quando afirma:

Era organizada pela Associação Internacional dos Trabalhadores, a Primeira Internacional de Karl Marx (1864-1872). A verdade de que “os trabalhadores não têm pátria”, como o Manifesto Comunista colocava, pode ser debatida. (...) A Internacional, fundada em Londres e rapidamente passada às mãos capazes e Karl Marx, começou com uma curiosa combinação de líderes sindicalistas ingleses insulares e liberal-radicais, misturados ideologicamente com militante sindicalistas franceses bem mais esquerdistas, e um *staff* de velhos revolucionários do continente de visões bem variadas. (...) Marx e seus seguidores confrontaram (e derrotaram) os seguidores do “mutualismo” de Proudhon, artesãos anti-intelectuais e com uma consciência e classe militante, para depois enfrentar o desafio de Mikhail Bakunin (1814-1876) e sua aliança anarquista. (...) a grande mobilização da classe trabalhadora, da qual a Internacional era parte e de certa forma coordenadora, já havia de qualquer forma se estabelecido. Portanto, como se veria, as ideias de Marx haviam triunfado. (Hobsbawm, 1982, p.128-129).

Esta constatação nos permite dizer que a atuação de Karl Marx e de Friedrich Engels no conjunto orgânico dos movimentos políticos e econômicos liderados pelas diversas e complexas categorias sociais da classe operária emergente é uma intervenção revolucionária e esclarecida, nascida da compreensão profunda das contradições da sociedade burguesa e deliberadamente expressa na direção da superação de seus tentáculos e de suas formas de exploração e dominação.

O Marxismo não é uma ideologia ou uma filosofia idealista, à semelhança das antecedentes filosofias que buscavam “interpretar o mundo”, mas sim a orgânica e emergente consciência histórica da classe trabalhadora em sua constituição como tal e em seu papel histórico e político de emancipação e de transformação revolucionária. É ainda impressionante a força da síntese de Hobsbawm ao definir o protagonismo do pensamento de Marx no conjunto das forças proletárias e sociais de seu tempo, bem como na condução subsequente que o mesmo realiza em sua conjuntura. Vejamos:

Talvez a razão principal pela qual tantos partidos como esse hastearam a bandeira vermelha de Karl Marx tenha sido porque ele, mais do que qualquer outro teórico de esquerda, lhes tinha dito três coisas que pareciam igualmente plausíveis e animadoras: que nenhum melhoramento previsível, dentro do atual sistema, mudaria a situação básica dos trabalhadores como tais (a sua “exploração”); que a natureza do desenvolvimento capitalista, que ele longamente analisara, tornava a derrubada da presente sociedade e sua

substituição por outra, nova e melhor, bastante incerta; e que a classe operária, organizada em partido de classe, seria a criadora e herdeira de um glorioso futuro. Desse modo, Marx oferecia aos operários uma certeza, análoga àquela oferecida anteriormente pela religião, de que a ciência demonstrava a inevitabilidade histórica de seu futuro triunfo. No que se refere a isso, o marxismo era tão eficaz que, mesmo os que se opunham a Marx, dentro do movimento, adotavam em larga medida sua análise do capitalismo. (Hobsbawm, 1988, p.191).

Constata-se que a atmosfera das décadas seguintes aos movimentos liberais de 1848 era de esperanças numa visão de mundo e de sociedade, de economia e de política, que trazia em si algumas categorias que apontavam a possibilidade de construção de uma nova sociedade, a partir dos trabalhadores e de seus interesses, reunindo elementos de diferentes origens, mas com a hegemonia da clareza teórica, organizacional, propositiva e unilateralmente protagonizada pelo proletariado. Não temos aqui como desenvolver as contradições da conjuntura que abalaram os alicerces da Primeira Internacional, destacadamente a derrota da Comuna de Paris (1871), o “fantasma” dos enfrentamentos nacionalistas e o terror da guerra, que viria no século seguinte, mas que se anunciava no horizonte das desigualdades patentes das nações europeias neste fim de século.

A Segunda Internacional Operária realizou-se em Paris, em 1889, depois do fracasso da Comuna de Paris (1871) e do declínio de muitas lutas proletárias em diferentes estados e nações europeias. O ideário social-democrata foi vitorioso nesse segunda internacional que aconteceu seis anos após a morte de Karl Marx (1883). A social-democracia acentuava a necessidade estratégica de avançar nas conquistas dos direitos sociais e trabalhistas, assim reconhecidos até hoje, e de inserir na democracia burguesa os supostos *germes* do socialismo. Abandonava, por assim dizer, a condenação da propriedade privada dos meios de produção e a tese da ditadura do proletariado, de forma bélica e militar. A segunda internacional teve um amplo e grandioso efeito organizacional de conquistas e de formação de sindicatos e de partidos nacionalistas, sociais-democratas, em diferentes países europeus. As lideranças liberais e anarquistas tinham dado lugar a palavras de ordem de conciliação e de alianças de classes, com o intuito de garantir direitos e melhores condições para os trabalhadores. Quando se erguia o medo da guerra, anunciada em todas as frentes de negociações complexas sobre recursos energéticos, fronteiras e negócios, além de causas “nacionais”, dividia-se a classe operária e seus líderes. A clareza de Hobsbawm (1988) ainda nos impressiona:

A guerra mundial viria, mas ninguém, nem sequer o melhor dos profetas, entendeu realmente que tipo de guerra seria. E quando o mundo por fim chegou à beira do abismo, os responsáveis pelas tomadas de decisões, incrédulos, se lançaram a ele. Os grandes e novos movimentos socialistas eram

revolucionários; mas, para a maioria deles, a revolução era de certa maneira o resultado lógico e necessário da democracia burguesa, que deu a uma parcela da população cada vez mais numerosa o poder de decidir sobre outra, cada vez mais reduzida. E, para os que esperavam a verdadeira insurreição, tratava-se de uma batalha cujo objetivo só podia ser, num primeiro momento, instituir a democracia burguesa como etapa preliminar de algo mais avançado. (Hobsbawm, 1988, p. 25).

Temos aqui o dever de lembrar que a social-democracia, enquanto uma forma de ideologia política e de organização político-partidária nasceu dos movimentos proletários e populares, sindicais e organizacionais, do século XIX. Desta forma, trata-se sempre de um imperioso dever lembrar aos que acusam o marxismo de fracasso, a tarefa de estudar as diferentes frações e tendências de suas criações e contradições, antes de acusar como superado ou incapaz de mudanças reais. A classe trabalhadora, através das contraditórias movimentações de suas lideranças políticas e sociais, sempre esteve presente em todas as transformações estruturais da sociedade contemporânea, ainda que em muitos desses momentos tenha sido subtraída e enganada.

A Terceira Internacional foi convocada após o triunfo da Revolução Soviética de 1917, ocorreu em Moscou em 1919, com a reposição da tese da ditadura do proletariado, da organização de partidos comunistas em diferentes países e a reafirmação da vitória do proletariado pela dinâmica própria da história, a partir da vitória dos bolcheviques em Moscou. Com a morte de Vladimir Ilyich Ulianov, conhecido pelo apelido de Lenin (1870- 1924) no ano de 1924 e a chegada ao poder de Joseph Stalin (1878-1953), que permaneceria como líder supremo do país até sua morte, a Terceira Internacional afirmava-se como a proclamação da força dos trabalhadores e de sua potencialidade transformadora das sociedades e das economias contemporâneas, a partir da experiência paradigmática russa ou soviética. O percurso e a dinâmica da Terceira Internacional são fundamentais para entender a história do século XX, a participação da URSS na vitória bélica sobre o Nazismo em 1945 e na constituição da Guerra Fria, que era o nome da política mundial que prevaleceu após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Esse quadro é importante para compreendermos a diversidade dos ideários marxistas. Há ainda a atuação de Leon S. Trotsky (1879-1940), um dos líderes militares e teórico destacados, ao lado de Lenin, da revolução soviética de 1917, e que foi perseguido e, mais tarde, assassinado a mando de Joseph Stálin, depois de uma fuga para a Finlândia e do exílio em Paris e, posteriormente, na Cidade do México, em 1940. O trotskismo, como é reconhecido o pensamento derivado das teses e categorias de L. Trotsky, condena as duas concepções anteriores, consideradas marxistas, a concepção

social-democrata e a concepção burocrático-militar soviética. Afirma o ideário *revolução permanente* e abre-se a uma transformação estrutural da economia e da política. Trotsky convocou a Quarta Internacional dos Trabalhadores, que deveria acontecer em Paris em 1940, mas que até agora ainda não foi oficialmente realizada, a não ser em encontros preparatórios sazonais. Sua morte ou seu assassinato abalou profundamente o ideal marxista no mundo, como vimos na obra organizada por Eric Hobsbawm e na criteriosa publicação dos 12 volumes de sua *História do Marxismo* (1998).

A concepção histórico-política definida como Marxismo sempre necessita superar as visões reducionistas e acusatórias, própria dos autores e dos grupos políticos adversários, nas conjunturas políticas recentes. O Marxismo sempre se firmou como uma visão de mundo crítica, no cenário das sociedades e das culturas capitalistas e, mesmo quando vitoriosa e hegemônica em movimentos políticos contemporâneos, manteve seu lastro crítico e até mesmo autocrítico, com momentos e realidades de exceção. O Marxismo, por assim dizer, é a mais vigorosa produção teórico-prática da contemporaneidade, com inúmeras versões políticas e estratégicas na dinâmica histórica recente.

No dizer de Sartre (2002) o Marxismo é a mais avançada concepção de mundo da atualidade, *enquanto subsistirem as condições objetivas históricas que lhe deram origem*, pois para ele o Marxismo é a “totalização do saber contemporâneo”. A diversidade de enfoques teóricos e estratégicos dos movimentos marxistas explica a amplitude de suas concepções e de suas inúmeras tendências no mundo atual, decorrente sobretudo das mudanças e das transformações políticas efetivadas no século XX, tanto no período entre a primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra (1939-1945), mais ainda nas décadas posteriores e sequenciais desse acontecimento referencial. O Marxismo teve uma amplitude internacionalista, como podemos ver no itinerário das internacionais operárias. O Marxismo sempre se afirmou nas lutas europeias, com diferentes conjunturas e lideranças, emergiu na realidade asiática com a marcante Revolução Chinesa liderada por Mao Tse-Tung (1893-1976), no Vietnã de Ho Chi Min (1890-1969), no Laos (1975), no Camboja (1975-1990), para ficar nos principais movimentos. Também esteve presente nas lutas anticolonialistas africanas, sobretudo em Angola (1975), na ruptura das colônias portuguesas em África nos anos 1970 e 1980. Esteve igualmente presente nas Américas, destacando-se a Revolução Cubana de 1959, embora muitos grupos e movimentos marxistas tivessem presença em diversos países, como o Brasil, México, Argentina, Bolívia, Chile e Venezuela, com a revolução bolivariana, para identificar os principais

movimentos. As ideias e os movimentos políticos de inspiração marxista sempre foram duramente combatidas em todas as frentes de luta e de enfrentamentos políticos estruturais. O realidade dominante burguesa não admite nem reconhece a emergência histórica e orgânica do pensamento e dos movimentos políticos marxistas.

Mesmo quando se refere ao Brasil, há necessidade de muitos outros estudos para recuperar e recompor o itinerário das ideias, movimentos e produções políticas e sociais das ideias marxistas no Brasil. Nossa organização como uma economia moderna é tardia, diante do longo e penoso tempo da colonização mercantilista (1500-1822) e do anacrônico império escravista e escravocrata (1822-1889). Haveria necessidade de aprofundamento dessas duas etapas de nossa histórica dominação política e social, mas não temos este tempo e propósito nessa tese. O que podemos reconhecer é que as marcas desse processo colonialista e escravocrata estão presentes na representação política de nossa história, a nos impelir a reconhecer e superar tais dispositivos.

A industrialização e a urbanização tardia do Brasil dão-se com a necessidade de substituição das importações decorrentes da conjuntura que prepara, executa e continua após a deflagração da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Bens de natureza primária são produzidos em alguns centros urbanos, com a presença de acentuado crescimento de setores da indústria têxtil, indústria de alimentos, fabricação de couros, vidros e porcelanas, entre outros marcam a industrialização incipiente em São Paulo e no Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX, quando se deu a eclosão dos movimentos revolucionários marxistas na Rússia de 1917. Lideranças anarquistas e liberais estão presentes nos primeiros passos da emergente classe operária no Brasil, tais movimentos podem ser hoje analisados pelas memórias sindicais e registros da atuação sindical em alguns enfrentamentos próprios, tais como as greves de 1917 e 1919 em São Paulo. O contato com as ideias de Marx e de Engels era quase nulo, pela ausência de livros, pela distância dos movimentos sindicais dos referenciais organizacionais da classe operária, pela repressão e pela ausência de formação política de muitas dessas lideranças práticas e emergenciais. O Marxismo passou a ser conhecido inicialmente no Brasil a partir da eclosão da Terceira Internacional Operária e sua estratégia de promover a divulgação das lutas políticas pelo mundo todo. As determinações dos congressos que marcaram a estratégia de implementação dos ideais marxistas-soviéticos, até chegar ao Brasil, vieram pela Argentina, como nos ensina Carone (2004):

(...) o Manifesto Comunista, de Marx e Engels, Las enseñanzas de las revoluciones, de Henri Barbousse, La Revolución y la muerte, de Raymond Lefebvre (...) Teses y resoluciones del Tercer Congreso de la Internacional



Comunista; Impressiones de um viaje a la Rusia soviética, de A. Alejandrowski; Dos cartas a Romain Rolland e Uma obra gigantesca cumplida por gigantes (carta dirigida a Jean Louguet), ambos do Capitão Jacques Sadoul. Todos eles (livros) aparecem sob responsabilidade de Publicación Oficial de La Internacional Comunista (Sección Argentina). Desta maneira, a IC funcionava num país do Terceiro Mundo, pioneiristicamente, porque o PC argentino, fundado precocemente em 1918, é capaz de se organizar e se irradiar imediatamente, o que permite que se forme o primeiro foco marxista na América Latina e de onde, sem dúvida alguma, se irradia pelo Brasil. As fontes marxistas na época da fundação do PCB (março de 1922) são, assim, variadas. Elas se baseiam na literatura vinda da Rússia, ou difundidas através de edições soviéticas, mas impressas na Suíça, em francês, ou ainda no material argentino. (Carone et alii, 2004, p. 39).

No aspecto teórico-político reconhecemos a originalidade dos movimentos marxistas, nos diferentes lugares e conjunturas de sua emergência e presença. Na Alemanha, além dos movimentos político-partidários que ocorreram, vimos triunfar uma importante tradição filosófico-política reconhecida como a Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt, com destacados filósofos e marcantes leituras políticas dos fenômenos sociais do século XX. Vejamos a ação de Karl Korsch (1886-1961), Theodore Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Eric Fromm (1900-1980), Herbert Marcuse (1898-1979), Jürgen Habermas (1929), Alfred Smith (1873-1944), Walter Benjamin (1892-1940), Hanna Arendt (1906-1975), para permanecer nas principais produções, que referem-se, singularmente, aos constructos e referências da metodologia marxista, ainda que com diversidade de apropriações e com diferenças de interpretações entre si. Na França a Escola des Annales foi o grupo político e filosófico de maior destaque marxista, fundado por Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944) em 1929, cada um a seu modo e a seu tempo, sempre em posições políticas referenciadas aos movimentos que aconteciam na União Soviética e na China, que eram os mais destacados projetos político-estatais marxistas, cada um a seu modo, metodologias e estratégias. Na Itália, no período entreguerras vimos emergir o Marxismo de Antônio Labriola (1843-1904) e de Antônio Gramsci (1891-1937), com conceitos, categorias e interpretações marxistas originais, a partir da realidade cultural e até territorial da Itália e suas peculiaridades. Na Inglaterra emerge o Marxismo de E. Thompson (1924-1993) e de Eric Hobsbawm (1917-2012), na França destaca-se o pensamento de Louis Althusser (1918-1990), de Jean Paul Sartre (1905-1980) e de Henry Lefebvre (1901-1991), para continuar nos principais.

Nossa intenção consistiu em apresentar as linhas gerais da diversidade do Marxismo em sua constituição histórica e política recente. Longe de ser uma suposta “ideologia” superada e anacrônica, como sugerem alguns autores burgueses, o Marxismo é a consciência crítica de nosso tempo e de nossa realidade econômica e política, tal como

nos apontam os estudos e as afirmações de muitos pesquisadores e líderes de nosso tempo, como Michel Apple (1942), István Mészáros (1930-2017) e outros tantos de seus destacados continuadores.

Temos hoje reconhecido o alavancamento de uma tendência, muitas vezes explícita, outras vezes tácita, autodefinida como “pós-moderna” ou até mesmo como “pós-estruturalista” que abdica de uma concepção de mundo dialética, histórica, politicamente comprometida com as transformações do mundo e da histórica. Retornam a uma negação do marxismo e, em nome de sua suposta superação, afirmam premissas irracionais e pré-modernas, são antimarxistas. Vejamos o que nos assevera Stábile (1999):

Nas academias, tornou-se uma espécie e bom senso intelectual rejeitar o marxismo e seus métodos *in totum*, como “totalizantes” (porque procuram explicar a sociedade através de seu modo de produção – o capitalismo), “reduativos” (porque as estruturas econômicas supostamente moldam as estruturas jurídicas, políticas e culturais) ou “universalizantes” (porque, presumivelmente, a classe molda a consciência. (...) O “social” é desmontado e transformado em “discursivo” e, as relações sociais, em padrões linguísticos. Ao defender as diferenças, relações individualizadas de poder são enfatizadas, com exclusão de sua interconexão sistêmica de poder, o mesmo acontece com o modo capitalista de produção. A consequência desse foco micropolítico é que a política de identidade passa a fundamentar-se no “estilo de vida”, consumo, etc, o individualismo substitui a política de interesses comuns e de luta social coletiva. (Stábile, 1999, p. 151-152).

Fizemos essa breve excursão histórico-política para buscar entender o pensamento marxista e sua amplitude e diversidade, além de sua atualidade e fecundidade revolucionária e transformadora. Essa contextualização é fundamental para situar o pensamento de Gyorgy Lukács (1885-1971) e de compreender a dialética de sua atuação. O marxismo não é uma ideologia artificial, posta pelas cabeças de iluminados ou um conjunto político, científico e bem-intencionado, de proposições conjunturais. O marxismo é a consciência histórica e política da classe trabalhadora, na busca de decifrar as condições objetivas do mundo do capital e intentar desenvolver as formas de suas superação e efetivar sua transformação. O marxismo é a leitura e a ação política de supressão das categorias e das mediações do capitalismo, para a apresentação orgânica de novas relações de produção e de organização das forças políticas na direção de contemplar os interesses dos trabalhadores.

## 2.2. Gyorgy Lukács e a “ontologia do ser social”: filosofia e política

Nosso interlocutor estrutural, na presente pesquisa, é a busca de compreender e de apropriarmo-nos do criterioso pensamento de Gyorgy Lukács (1885-1971). Não é uma pretensão ingênua nem uma consideração diletante: sabemos da dificuldade de compreender em plenitude o pensamento deste eminente filósofo marxista húngaro. Mesmo na Europa, no pós-guerra, seu pensamento e sua obra permaneceram por longo tempo em condições secundarizadas. A universidade, como instituição social, passava ao largo do pensamento de Lukács. No Brasil, esta distância e desconhecimento acentuava-se ainda mais. O predomínio de uma tradição marxista-leninista e stalinista, nos movimentos políticos de esquerda e nas manifestação da emergente classe trabalhadora no Brasil, nos primórdios do século XX, concluem este cenário aprofundando a distância e o relativo abandono ou desconhecimento do pensador húngaro. As poucas obras traduzidas, as traduções duvidosas e difíceis acentuavam ainda mais esse distanciamento.

Podemos situar o pensamento de Lukács, para iniciar a reflexão, como autor de uma dupla crítica: ao reducionismo economicista das disposições do pensamento stalinista e aos estreitos empirismos praticados pelo neopositivismo lógico. Sua obra clássica, a “Ontologia do Ser Social” (Lukács, 2012), pode ser compreendida como uma reflexão que nos abre a possibilidade de superação de aporias economicistas e de dilemas empiristas estreitos. Com uma rica leitura da conjuntura mundial do século XX e dos movimentos conceituais das internacionais operárias e do próprio movimento do pensamento de Marx e de Engels, por assim dizer, no seu tempo e no transcorrer do século XX, Gyorgy Lukács não se apresentava como um autor de fácil acolhimento e de ágeis apropriações. Seu texto é essencialmente *filosófico*, isto é, voltado para a dialética da totalidade, da visão de conjunto e da dinâmica de integralidade, que costumeiramente define os estudos e obras de cunho filosófico. Escreveu esta obra na década de 1960, mas a mesma somente foi publicada em 1984 e 1986 na Europa. No Brasil somente foi publicada em 2012.<sup>12</sup> Todas essas razões apontam para a ampla dificuldade em estudar nosso autor e sua obra, decifrar suas categorias principais e buscar integrá-las na interpretação de um projeto político-pedagógico prático-emancipatório para a Educação Física, nossa seara de ação e objeto de estudos na presente exposição.

---

<sup>12</sup> A obra foi publicada em dois volumes, pela Boitempo Editorial, São Paulo, 2012 (volume I) e em 2013 o volume II.

Um dos reconhecidos amigos de Lukács, um orgânico interlocutor de seu trabalho, assim descreve sua criteriosa produção filosófica, Nicolas Tertulian (1996):

A publicação integral, em sua versão original, da última grande obra filosófica de G. Lukács, *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*, se deu num período que parece ter sido pouco propício a uma recepção favorável. Dois grandes volumes foram publicados pela editora Luchterhand, o primeiro em 1984 e o segundo em 1986, ou seja, vieram à luz tão-somente treze e quinze anos após o desaparecimento do pensador: trata-se, pois, verdadeiramente, da obra póstuma de Lukács. Na ocasião em que "o desmoronamento do marxismo" é apresentado, com grande espaço na mídia, sobretudo da França e da Itália, como fato evidente, o paradoxo quis o comparecimento da *Ontologia* de Lukács, a mais ambiciosa e a mais importante reconstrução filosófica do pensamento de Marx que foi possível registrar nestes últimos decênios. (Tertulian, 1996, p. 54-69).

Entendemos que, em razão de ser pouco conhecido e muito mais ainda, de ser pouco lido e estudado, tivemos que exercer uma relativa ousadia e reunir alguma coragem, no transcorrer do presente percurso expositivo, como uma propedêutica forma de ampliar o estudo da atuação de Lukács, definida como uma produção crítica e de totalidade, muito próxima do ideal da *Paideia*<sup>13</sup>, para desenvolver nosso estudo e investigação nesse trabalho doutoral em Educação Física. Nosso autor e interlocutor categórico expressa, muitas vezes, a compreensão de que o pensamento de Marx foi historicamente alterado pela lógica do stalinismo e de seus movimentos, como nos lembra ainda Tertulian (1996):

Lukács tinha perfeita consciência do extremo empobrecimento sofrido pelo pensamento marxista durante a época staliniana. Aos seus olhos, o stalinismo consistia não apenas em um período de "profunda desumanidade" e de crimes, mas também num conjunto de concepções teóricas que havia pervertido a própria natureza do pensamento de Marx. Deste modo, a *Ontologia do ser social* representa um gigantesco esforço para examinar, passo a passo, as categorias fundamentais do pensamento marxiano, a fim de restituir-lhe a densidade e a substancialidade, revelando ao mesmo tempo as raízes da sua degradação devida ao stalinismo. Obra de síntese, concebida no curso dos anos 1960, a *Ontologia* pretendia ainda precisar os pontos do debate que havia agitado o pensamento marxista nos últimos decênios. (Tertulian, 1996, p. 57).

---

<sup>13</sup> Gyorgy Lukács nasceu em Budapeste, na Hungria, em 1885, e morreu na mesma cidade natal no ano de 1971. Viveu mais de 10 anos na Alemanha e outros 20 anos em Moscou. Graduado em Direito e Filosofia, com Doutorado nas duas áreas, tornou-se professor de Estética e Filosofia da Cultura na Universidade de Budapeste. Filiado ao Partido Comunista Húngaro em 1918, permaneceu até a morte na militância política. Escreveu sobre Lenin e Stálin, foi representante partidário e dirigente, nunca fugiu às responsabilidades e aos desafios da história e da atividade política. Foi preso, exilado e algumas vezes silenciado, mas construiu uma obra de envergadura, com as categorias de *totalidade* e de integralidade, um autor próximo da concepção de *Paideia*.

Para a corajosa apresentação, nesse estudo, de uma possível compreensão da possibilidade de uma *nova ontologia social da Educação Física* sempre se torna necessário compreender que G. Lukács é um teórico-crítico orgânico, isto é, um novo tipo ideal de intelectual e constitui-se num filósofo essencialmente marxista. Baseamo-nos nos estudos de Cesar Augusto Nunes (2021) quando define que:

(...) Lukács é, antes de tudo, um filósofo. Como tal, trabalha com as ferramentas da Filosofia, os conceitos e as categorias, as escolas e os sistemas, os juízos de realidade e de valor, enfim, com as mediações da Filosofia Clássica. No entanto, mesmo trabalhando as categorias e as mediações filosóficas, Lukács constitui uma original leitura da Filosofia, no século XX, produzindo uma forma de fazer Filosofia e de ressignificar suas categorias e conceitos a partir de um lugar criteriosamente novo: a realidade prática da vida social, política e econômica, do tempo histórico, isto é, o ponto de partida é a materialidade da existência. Lukács é um filósofo do mundo contemporâneo, que trabalha com exímia destreza, a produção de discursos, de teorias e de narrativas de natureza essencialmente filosóficas, a partir de um princípio material e histórico, a vida social, singular e coletiva, do ser humano em meio a seus desafios políticos e culturais. Mesmo atuando no transcorrer da organização da economia e da política comunista soviética Lukács produziu significativas obras de crítica, de questionamentos políticos e filosóficos que demandam o reconhecimento de sua originalidade. (Nunes, Cesar Augusto, 2021, p. 87).

Na mesma trilha, acentuando a necessidade de compreender sempre a dimensão de *totalidade*, veementemente repetida, na dialética da prática social, isto é, da luta política e da organização das atividades humanas, do trabalho ao pensamento, da cultura, à saúde e arte, não podemos deixar de considerar os motivos de sua atuação, como lembra seu criterioso amigo Tertulian (1996):

O filósofo apresenta aí, pela primeira vez num contexto sistemático, a crítica ao neopositivismo, voltada, por exemplo, para alguns dos escritos de Carnap ou ao *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein. O neopositivismo lhe aparece como o avalista filosófico do reino da manipulação. Pode-se até afirmar que o fato de voltar-se para a ontologia constitui, para ele, uma enérgica reação contra certa hegemonia do neopositivismo no cenário filosófico: diante das tentativas de homogeneização cada vez mais explícita da vida social, submetida aos imperativos do cálculo e da quantificação, a ontologia do ser social pretende dar destaque à heterogeneidade e à diferenciação extremas do tecido social, opondo uma negação clara ao confisco do indivíduo e à manipulação. (Tertulian, 1996, p. 58).

Essa afirmação aponta algumas das principais densidades do pensamento de Lukács. A escolha pela *ontologia*, uma estrutural parte da Filosofia, não é uma escolha aparentemente neutra. Consiste em buscar superar a estreiteza da formação positivista e neopositivista que assolava a filosofia ocidental de modo geral e, bem particularmente, o próprio marxismo. O vigoroso texto crítico de Lukács (2003), na direção de nos legitimar na intencionalidade de aspirar uma nova ontologia da educação física, a ser

social e politicamente engendradora, na trama das disputas de toda sorte, constituiu-se como fundamento de nossa intenção reflexiva:

Somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elemento do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade. Esse conhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista) que acabamos de caracterizar, para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade. Essa totalidade concreta não é de modo algum dada imediatamente ao pensamento. “O concreto é concreto” diz Marx, porque é síntese de várias determinações, portanto a unidade do múltiplo. (Lukács, 2003, p. 76-77).

Desse modo, a escolha que fizemos desde a apresentação de nossas intencionalidades investigativas, da trilha conceitual e metodológica derivada do pensamento de Gyorgy Lukács, não se reduzia a uma opção da vontade espontânea, tratava-se da adoção de consideração de sua natureza política, materialista e dialética, de seu crivo epistemológico e histórico, da compreensão de que seu vigoroso pensamento dispõe da potencialidade crítico-emancipatória da totalidade, de modo a articular que a luta, tomada aqui como enfrentamento teórico e político, se faz em todas as esferas da ação humana, na dinâmica política da sociedade de classes. Ainda nos inspiramos em Cesar Augusto Nunes (2021), quando afirma:

(...) Lukács destaca-se por apresentar sempre a concepção de *totalidade*, de conjunto e de radicalidade, de suas concepções, o que precisamente configura a prática da Filosofia. Para este autor húngaro, a Ontologia, isto é, o estudo do ser das coisas, define-se pela busca de compreensão das práticas sociais, nas quais erige a centralidade do *trabalho* e da *linguagem*, como constituintes humanos, e desta condição social depreende a compreensão da identidade do humano. O homem é a produção social do homem. A compreensão do movimento da história deve ser encontrada na totalidade dos fenômenos que marcam a experiência humana em sociedade. Deste modo, é preciso compreender a dialética que se integra no campo econômico, nas artes, na cultura, na música, no Direito, na Educação, na Ética e em todas as demais instâncias do agir humano. A ontologia do ser social é uma obra que acentua a totalidade da constituição das relações humanas, sempre em sociedade, mas como efetivas repercussões igualmente na subjetividade e na singularidade. (Nunes, Cesar Augusto, 2021, p. 89).

Essa afirmação nos permite propor à Educação Física uma efetiva e real superação de sua clivagens identitárias, pela orgânica apreensão de sua realidade material, a partir das condições simples e comuns do acontecer da vida das pessoas, na luta pelo existir de cada dia, no trabalho, na convivência cotidiana, no deslocamento, na apreensão de efetivas necessidades materiais e sociais. A base social da vida é a possível base da Educação Física e de todas as demais formas e instâncias de educação e de expressão da condição humana. Deparamo-nos, diversas vezes, com a criteriosa categoria de Lukács - a totalidade -, para o qual a realidade social é marcada por complexas integrações e

articulações, que não podem ser inferidas somente com as lógicas da economia e da ideologia, necessitando serem penhoradas na *luta política*, como destaca seu crítico (1996):

Sublinhando com força a heterogeneidade de cada um dos complexos em relação ao outro, incluindo aí os mais intimamente interligados (por exemplo, o Direito e a Economia) e afirmando a lógica irreduzível de cada um, Lukács exclui definitivamente a concepção retilínea e monolítica do progresso histórico. Desse modo, o filósofo pode tomar distância tanto do determinismo de tipo fatalista - que sob a forma de economicismo tem dominado, há muito tempo, na forma corrente do marxismo - como das filosofias da história de caráter teleológico. O que lhe interessa, essencialmente, é o desenvolvimento desigual dos diferentes complexos sociais, delineado por Marx em um texto famoso: ele continua, por exemplo, a recordar que a lógica do Direito e a lógica da Economia não são de modo nenhum perfeitamente compatíveis, uma vez que as relações jurídicas são o resultado de uma opção relativamente autônoma, que nunca é um simples epifenômeno das relações econômicas; ou então observa que progresso econômico e progresso moral de modo algum coincidem, dado que a lógica do desenvolvimento econômico e a autoafirmação da personalidade humana às vezes são assimétricas, porque cada uma delas tem uma trajetória e uma legalidade própria irreduzível (o que 'não exclui as conexões em nível profundo, uma vez que um projeto ético que faça abstração do estado das relações de propriedade dificilmente pode ser concebido. (Tertulian, 1996, p. 58).

Essa potencialidade analítica e política do pensamento de Lukács (2003), foi o que nos motivou constantemente para tomá-lo como interlocutor magistral desta pesquisa, que ora apresentamos em sua versão final, como categoria que nos ofereceu a possibilidade de compreender a teoria e prática da educação física, de modo a dar conta do real e do concreto que a diversidade da existência nos interpela. Muitos dos fenômenos que estão intrincados em nossa diversidade de vida são tomados pelo pensamento autorreferenciado como *pós-estruturalista* como deslocados e fragmentários, merecendo uma necessária deserção da história e um preclaro abandono da visão de totalidade. Não aceitamos essa inversão. O pensamento lukacsiano reúne condições de compreender a dialética de todas as expressões de nossa diversidade, as tensões entre subjetivo e o estrutural, sem precisar renunciar à história, do espaço real, da territorialidade política e da diversidade social. O marxismo lukacsiano reúne potencialidades para interpretar as vivências e diferenças da vida prática, social e subjetiva, individual e coletiva. O ser humano é a dialética da condição humana. Vejamos:

A questão da compreensão unitária do processo histórico surge necessariamente com o estudo de cada época e de cada setor parcial, entre as coisas. E é aqui que se revela a importância da concepção dialética da totalidade pois, é inteiramente possível que alguém compreenda e descreva de forma correta os principais pontos de um acontecimento histórico, sem que por isso seja capaz de compreender esse mesmo acontecimento naquilo que ele realmente representa, em sua verdadeira função no interior do conjunto

histórico ao qual pertence, isto é, sem compreendê-lo no interior da unidade do processo histórico. (Lukács, 2003, p. 83).

Esse texto nos remete à necessidade de firmar a *historicidade* como categoria fundante de compreensão de um determinado dado ou fenômeno da realidade. Assim buscamos interpretar que a superação da ruptura identitária da Educação Física somente seria possível de ser vislumbrada, ou reconhecida inicialmente, para ser superada por movimentos reais e dialéticos, a partir dessa imersão histórica, necessariamente política. Assim, ao lado de nossa prática investigativa, temos acompanhado a compreensão da necessidade de refundar ou de defender a *refundamentação* das ciências da Educação Física, sobre um referencial de totalidade, de amplitude e de integralidade sobre a condição humana. O ser humano é integralidade; reúne corpo e espírito, razão e emoção, motricidade, biogenicidade, psicologia, subjetividade e afetividade; tudo isso constitui sua *omnilateralidade*, entre todos os aspectos de nossa existência singular e social. Esta identidade plena da pessoa humana é o fundamento de todas as ciências e deve ser também o fundamento da pesquisa e da atuação nesse campo que estudamos e buscamos amá-lo, definir e compreender: a educação física.

A área da Educação Física, na qual atuamos, poderia ter, em nosso tempo histórico e em consonância com os referenciais que reunimos na presente pesquisa, não por força de nosso trabalho ou de nossa proposição, mas sim pela força intrínseca de sua dimensão histórico-crítica e político-pedagógica, uma promissora oportunidade histórica para redefinir sua identidade e para fortalecer os esforços sociais na direção de formar profissionais e agentes educacionais para uma nova atitude e uma nova identidade institucional e política de um profissional integral, que compreenda a condição humana, subjetiva e social, como detentora de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, voltado para a igualdade, para o respeito às diferenças e à promoção da igualdade entre todas as pessoas. Este foi o fundamento desta investigação: trazer para a área da Educação Física a sensibilidade e a formação epistemológica e política na área exigente da Ontologia Social.

A economia e política dessa etapa do capitalismo mundial, na qual estamos mergulhados, parecem operar uma deserção da reflexão e um desmoronamento da vontade. Afirma-se a onipotência do capital e de seus tentáculos e interesses. Mas, para a consequente resistência política requer-se a definição previa de uma contestação reflexiva e social. Não há como engendrar uma nova realidade *práxica*, isto é, prática e real, sem



uma leitura teórica abrangente, decifradora e esclarecida, que se efetiva na dinâmica da ontologia social consequente. Pensamos como Wood (2001), quando reconhecemos que:

(...) o conceito de globalização desempenha hoje um papel tão proeminente na ideologia capitalista precisamente porque agora se precisa de poderosas armas ideológicas para mascarar e mistificar essa cada vez mais direta e óbvia convivência. (...) Ainda que a atual crise global coloque um freio na globalização neoliberal, como agora parece possível, ela não terminará com a universalização do capitalismo e as crescentes contradições que dela resultam e o capital continuará precisando da ajuda do Estado para navegar nas turbulentas águas da economia global. (Wood, 2001, p. 120-121).

Essa denúncia supõe que tenhamos que desenvolver lastros críticos radicais sobre o desenvolvimento da economia e sobre o novo papel *rentista*, de garantidor das rendas dos círculos exploradores, definidos para o Estado, no mundo global. Se tal realidade se apresenta como *trágica*, reforça-se ainda mais esse mal-estar e esse torpor, quando nos debruçamos sobre a clareza da assertiva de nosso saudoso professor Gamboa (2003), que nos alerta para uma imperiosa explicitação:

Como desdobramento desse novo jogo de forças e essa nova racionalidade, os Estados nacionais, diminuídos e impossibilitados pelas volumosas dívidas com o setor financeiro internacional, assumem a doutrina do “capital humano” e as diretrizes do Banco Mundial, transferindo para os setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas, das políticas educacionais e dos investimentos em educação. Dessa forma, a educação, entendida no ideário iluminista como um direito para todos e uma forma de construção das sociedades nacionais, hoje, perante a crise da racionalidade iluminista e dos Estados-Nação, só tem sentido como um investimento nas habilidades e competências técnicas dos indivíduos, visando seu melhor desempenho no mercado de trabalho, ou como um bom negócio para os investimentos capitalistas na venda de uma nova mercadoria para a qual, potencialmente, tem uma grande massa de consumidores necessitados de treinamento técnico-profissional. (Gamboa, 2003, p. 99-100).

Esse é o cenário de apresentação de nossa interlocução com o pensamento de Gyorgy Lukács. A caracterização da violência e da diversidade de acesso aos bens necessários para a sobrevivência, a desigualdade estruturante do capital, as causalidades de sofrimento e de degradação das condições de vida são os aportes que a realidade nos oferece. Vivemos uma época de abissais diferenciações na apropriação das conquistas científicas e tecnológicas, uma minoria tem acesso e usufruto de todos os bens e todas as possibilidades proporcionadas pela racionalidade produtiva atual, mas a grande maioria dos agrupamentos humanos do planeta não tem acesso às mínimas condições de sobrevivência, de dignidade no trabalho, de provimento de recursos alimentares e energéticos necessários. Criteriosos estudos e abundantes dados socioeconômicos demonstram essas contradições econômicas e sociais, políticas e materiais atuais. Os oito

bilhões de pessoas que povoam esse planeta azul estão atravessados pela lógica necrófila dos interesses do capital. A contextualização de nosso atual tempo do capital exige a continuidade da igual compreensão da obra de Lukács e da singularidade de sua crítica filosófica e política.

### **2.3. A trajetória existencial e histórico-política de Gyorgy Lukács e de sua identidade na concepção marxista de mundo, sociedade e realidade**

Para entender a trajetória de Lukács precisaremos fazer recuperações contextuais e aproximações interpretativas, necessariamente corajosas e leais. A **Escola de Budapeste** é a denominação de uma tradição política e refere-se a um agrupamento de estudiosos e a um conjunto de pesquisas sobre o marxismo que necessita sempre de honesto escrutínio e de adequada contextualização. Nessa escola poderemos situar a trajetória filosófica e política de Gyorgy Lukács. Essa é a tarefa que buscaremos desenvolver nesse tópico.

Há diferentes possibilidades de efetuar uma análise crítica da produção teórico-prática do marxismo, enquanto visão de mundo, enquanto filosofia política e enquanto proposição histórico-política de transformação estrutural do capitalismo, desde sua eclosão revolucionária nos inícios do século XX até a crise complexa do modelo soviético, ocorrida com a estigmatizada expressão “a queda do muro de Berlim”, que aconteceu em 1988. Para a realização de qualquer balanço crítico dessa trajetória e da sua significação, epistemológica e política, requer-se a pressuposição da categoria central do *método*, da referência teórico-metodológica presumida ou definida.

Gyorgy Lukács é um autor que viveu organicamente as múltiplas contradições do século XX. Seu terreno histórico é a conjuntura da Europa, protagonizada entre duas gigantescas e destrutivas guerras mundiais, de amplas consequências para todas as dinâmicas e transformações das realidades históricas e políticas em curso. Além de duas guerras mundiais, este século viu emergir o triunfo da revolução proletária russa, em 1917, de inspiração marxista-leninista, na criação do que se reconheceu como um conjunto de sociedades, economias e realidades políticas sob a identidade da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Já nos dedicamos, neste mesmo capítulo, a uma recuperação das identidades dos diferentes marxismos, nascido das diversas

proposições da dinâmica das internacionais operárias que atravessaram os séculos XIX e XX, chegando até nosso ainda opaco século XXI.

A trajetória de Gyorgy Lukács, nascido em Budapeste, na Hungria, em 1885, no epicentro desses acontecimentos, e falecido na mesma capital, em 04 de junho de 1971, somente poderá ser criteriosamente compreendida se tivermos a clareza dos eventos e das mudanças vertiginosas que esse tempo histórico e político engendrou. Se não levarmos em conta esse contexto histórico, político e social, não conseguiremos compreender a dialética da existência e da atuação política de Gyorgy Lukács. Essa premissa aproxima-se do famoso enunciado paradigmático de Delos, na Grécia Antiga, a asseverar: *Conhece-te a ti mesmo!* – no sentido de buscar expressar a principal disposição do pensamento lukacsiano – não há como vislumbrar conhecer G. Lukács se não retomarmos as características sociais que constituíram seu próprio ser. Ou seja, assumir integralmente a interpretação ontológico-social do próprio autor da ontologia social.

Hoje não há dúvidas de que o pensamento de Lukács transformou-se numa referência basilar para a compreensão do que reconhecemos como sendo o legado e o acervo do marxismo do século XX e, igualmente, de suas tendências e continuidades no século XXI. Sua formação em Filosofia e Direito, sua atuação no campo do Teatro e das Artes, da Literatura e da Estética, sua proximidade com autores modernos ou modernistas, sua convivência com círculos anarquistas e sua intensa produção teórico-crítica, junto à sua militância político-partidária, sua atuação regrada em cargos públicos, sua incontestável e corajosa atuação política revolucionária, em frentes de lutas e na clandestinidade, seu pensamento criativo e arguto, sua incansável capacidade de trabalho formativo, teórico-prático, sua originalidade categoria filosófica ressignificada são muitos dos elementos que condensam sua amplitude e sua potencialidade.

Lukács estudou na Universidade de Budapeste, de 1904 a 1908, e ali atuou em grupos socialistas e em atividades de arte e teatro, fazendo parte do grupo Thalia, de 1904 a 1908. Conviveu com o destacado líder anarco-sindicalista Ervin Szabó, com Georges Sorel, com Henrik Ibsen e Gerhart Hauptmann. Esteve na Universidade de Berlim, na Alemanha, entre os anos de 1906 e 1910 convivendo com Georg Simmel. Estudou ainda na Universidade de Heidelberg em 1913, tornando-se amigo de Max Weber e de Ernest Bloch. Nesse intenso processo de formação inicial Lukács conheceu a Filosofia, notadamente a história da Filosofia, leu Platão, certamente devorou as deidades

germânicas, Immanuel Kant e Georg Frederich Hegel, Nietzsche, Dilthey e Dostoiévski, entre outros. Retornaria anos mais tarde a Budapeste, em 1915 e nessa Universidade criaria ao seu redor um grupo de estudos e de debates de inspiração socialista, no qual participaram Karl Mannheim e Bela Bartók, entre outros. É possível entender que Lukács era uma pessoa profundamente integrada a seu tempo e esteve sempre sensivelmente ligado aos fenômenos e aos desafios de seu espaço, de sua época e de seu mundo.

Dois acontecimentos interrompem essa vertiginosa trajetória formativa de G. Lukács, a eclosão da primeira guerra mundial (1914 -1918) e o triunfo da Revolução Russa de 1917. Em 1918 Lukács entrou para o Partido Comunista da Hungria e exerceu o cargo de Comissário do Povo para a Educação e a Cultura, na emergente República Soviética da Hungria, experiência de governo efêmera que acabou derrotada pela reação húngara conservadora, três anos depois, obrigando Lukács a fugir para Viena, na Áustria, cidade na qual teria que viver clandestinamente, mas acabou sendo preso, somente não foi extraditado para a Hungria conservadora, o que seria uma sentença de morte, graças aos esforços de intelectuais como Thomas Mann e de seu irmão Heinrich Mann, tal como descrevem seus biógrafos.

Em Viena, e no transcorrer dos anos seguintes, Lukács buscou analisar, aprofundar e fundamentar os escritos filosóficos de Lenin, a quem admirava e do qual nunca se apartou. A obra mais importante desse momento histórico de Lukács foi o livro *História e Consciência de Classe*, publicado originalmente em 1923. Importante se faz ressaltar que, na Alemanha, reunia-se um conjunto de jovens intelectuais que igualmente buscavam desenvolver o pensamento marxista a partir de categorias e articulações históricas e filosóficas. O movimento de jovens estudantes de Frankfurt, que mais tarde seria identificado como a Escola de Frankfurt, começou em 1922 com uma semana paradigmática destinada a pensar as possibilidades da revolução dos trabalhadores na Alemanha, liderada pela publicação de uma outra obra na mesma direção, *Marxismo e Filosofia*, de Karl Korsh. Essa publicação seria repudiada por Zinoviev, líder soviético, no quinto congresso do *Comintern*, em julho de 1924. Permaneceu exilado em Berlim até 1933, produzindo textos e realizando criteriosas leituras sobre a condição política da Hungria, em permanente militância pela revolução proletária.

Com a ascensão política do Nazismo na Alemanha Lukács mudou-se para Moscou, cidade na qual viveria até 1945. Com o fim da segunda guerra mundial (1939-

19945) e a nova geopolítica que determinava a integração da Hungria ao bloco soviético, Lukács retornaria a seu país para fazer parte do novo governo em formação, nesse momento sob a batuta stalinista. De 1946 a 1950 Lukács atuou no Partido Comunista da Hungria. Sua função, como era reconhecido pela sua qualidade acadêmica, consistia em assessorar o Departamento de Propaganda do Governo de Matyas Rakosy. Esse período de sua atuação é de crucial importância para a compreensão das condições objetivas nas quais se encontrava. Entre 1948 e 1949 Lukács defendeu que a qualidade da atuação acadêmica e literária dos intelectuais revolucionários deveria vencer esse debate pela sua diferença, e não pela imposição de expurgos administrativos. Isso lhe custaria o mesmo expurgo e a condenação ao ostracismo político, prática comum stalinista, sendo somente reintegrado ao Partido em 1953.

O Partido Comunista da Hungria elegeu Imre Nagy em 1956, para liderar a continuidade do processo revolucionário. Os círculos soviéticos de Moscou apoiavam outras forças políticas locais e opuseram-se a Imre Nagy. Lukács aceitou ser ministro nesse novo governo, correndo sérios riscos diante da instabilidade militar e política daquele momento. Lukács defendia que o Partido Comunista deveria ter relativa autonomia e integrar criteriosas coalizações com os demais partidos de esquerda húngaros. Como ministro defendeu e auxiliou a refundação no novo Partido Comunista Húngaro sobre bases participativas e novas práticas de ações persuasivas. Defendia um novo modo de alinhamento do Partido com a União Soviética, de modo a garantir autonomias e decisões que pudessem contemplar as características locais singulares. Apontava a necessidade de articulação de todos os grupos e movimentos socialistas, propondo um acordo com o Partido da Social-Democracia da Hungria, temendo exatamente a fragmentação e o enfraquecimento. A fragilidade do novo partido foi rechaçada por Janos Kadar em novembro de 1956.

Lukács foi perseguido e por pouco não foi executado como “traidor” em razão de suas exposições de ideias, diferentes do dogmatismo stalinista. Foi deportado, juntamente com outros ministros do governo Imre, para a Romênia, conseguindo retornar a Budapeste somente um ano depois, o que seria novamente uma nova salvação, pois muitos deportados jamais retornariam. Depois de 1956 seus alunos e demais interlocutores foram presos, alguns fugiram para o Ocidente e Lukács voltou-se para a academia. O seu livro *A Destruição da Razão* era o argumento de acusação, de que Lukács

tivera questionado o stalinismo como distorção irracional do pensamento marxista. Essa acusação atravessaria sua vida política e acadêmica daí em diante.

São acontecimentos difíceis de se recuperar. Há muitas posições fechadas que colocam duras críticas a esse movimento de Lukács. Deveria ter expressado mais claramente suas convicções, abdicou de suas ideias, fugiu do debate, teve medo da repressão? São questões que a nossa distância histórica não consegue alcançar. O fato que se destaca é que Lukács sempre esteve no centro dos acontecimentos históricos e culturais de sua conjuntura política, não teve medo ou efetivou recuos degradantes. Lukács fez uma autocrítica de suas posições ou produziu o necessário para manter-se vivo e em dignidade? Foi reintegrado ao Partido Comunista, no qual permaneceu até sua morte em 1971. Nos levantes de 1968 na França e na Primavera de Praga, no mesmo ano, Lukács expôs duras críticas aos rumos do pensamento e do modelo de ação política soviéticos.

A identidade e as singularidades do processo político da Hungria, tanto na integração às repúblicas socialistas lideradas pela União Soviética no transcorrer do século XX quanto nas conseqüentes lutas marcantes que foram desencadeadas nesse país, quando o núcleo soviético stalinista perdia sua centralidade, são dados de bastidores fundamentais para entender o pensador Gyorgy Lukács. Trata-se de um necessário esforço na busca da contextualização das decisões pessoais e sociais, bem como somente na decifração desses contextos se pode compreender os pretextos de cada vida e de cada atuação social, acadêmica e política, de sujeitos históricos de referência, como Lukács.

Ao final de sua vida Lukács repetiria inúmeras vezes sua intenção de atuar na direção de contribuir para um possível “renascimento do marxismo”, pautando suas produções teórico-práticas para o campo que, em sua reflexão sistêmica, seria o núcleo, o centro, o fundamento estrutural do pensamento de Karl Marx, ou seja, a sua original e insuperada expressão de uma *ontologia materialista* (Netto, 2002). Autores retratam, igualmente, o esgotamento acentuado de sua saúde física e psíquica, em razão da agudização acelerada de um câncer pulmonar e o falecimento de sua companheira Gertrud Bortsteiber, em 1963 (Lessa, 2002). Os acontecimentos sociais e políticos são tecidos pela dialética da materialidade da vida cotidiana, sem necessariamente ser preciso desarticular uma coisa da outra.

Esses fatores precisam ser considerados para entender a produção de Gyorgy Lukács nas décadas finais de sua vida. Lukács iniciou sua original produção teórico-

prática na intenção de fundamentar uma ética de natureza marxista. Para tanto, voltou-se com rigor para o pensamento de Marx (1818-1883) e de seu tempo. No entanto, com o passar de seus estudos e de aprofundamentos, reiteradas vezes debatido com seus interlocutores próximos, o autor percebera a necessidade de um *a priori* metodológico, de um pano de fundo mais consciente e sólido, para não cair no idealismo deontológico comum, muito próprio das filosofias burguesas de natureza idealista, invariavelmente criticadas por Lukács, em muitos de seus textos e interlocuções. Era necessário fundamentar uma *ética materialista numa ontologia materialista*, para não repetir a genérica e abstrata proclamação de Immanuel Kant, reduzidas estas disposições a imperativos categóricos de intencionalidade universalista e abstracionista.

Junto aos manuscritos de Lukács, que deram fundamento à publicação de seu texto clássico, a obra chamada **Para uma Ontologia do Ser Social**, efetuada inicialmente em 1984, comumente reconhecida pelos especialistas lukacsianos como “Grande Ontologia”, como também contribuíram para a produção da “Pequena Ontologia”, identificada com a obra “Prolegômenos a uma ontologia do ser social”, publicada em 1986, foram encontrados inúmeros textos, contendo muitas notas e diversos fragmentos sobre Ética, demonstrando que o autor pretendia escrever uma obra temática nesse campo, depois da necessária fundamentação ontológica. Lessa (2015) afirma que essas notas foram publicadas pelo *Lukács Archivum* de Budapeste, no ano de 1994. O próprio Sérgio Lessa liderou a publicação dessas notas pelo Instituto Lukács, no Brasil, com uma preciosa tradução e com uma apresentação criativa e esclarecedora dos contextos desses estudos ou registros. Como Lukács é um autor ainda pouco conhecido, lido ou interpretado em nossa tradição filosófica e política, tornou-se necessário recuperar essa breve biografia política e existencial de nosso personagem. Inspiramo-nos na assertiva de Wellen (2015) quando reconhece:

Da mesma forma, se os valores e a própria constituição da subjetividade humana não fossem levados em conta nas suas relações contraditórias e de respostas aos pressupostos materiais que as lastreiam, a análise da história se expressaria de forma mecânica e determinista. Foi nesse sentido, tanto para evitar o idealismo, como para afugentar o mecanicismo, que Lukács buscou analisar de que forma essas condições materiais se relacionam e incidem nas objetivações humanas e na constituição da subjetividade, procurando apreender esses elementos não de uma forma externa ou metafísica, mas a partir da sua própria ontologia. (Wellen, 2015, p.19).

Lukács (2013) perseguiu, a partir de uma concepção materialista, histórica e concreta, a intenção de alicerçar a análise ontológica do desenvolvimento do ser social.

As condições de produção desse intento, a amplitude teórica do pretendido, bem como as condições pessoais de enfermidade do pretendente, produziram efeitos contraditórios no universo dos estudiosos daquele contexto. Além das caracterizações das condições objetivas e iminentes dos seres sociais, como base de suas possibilidades de respostas às condições objetivas, Lukács admitia uma concepção de *causalidade* no devir das condições materiais objetivas, e essa categoria lhe custaria muitos debates e alguns dissabores. Para compreender a objetividade imanente das condições sociais haveria necessidade de considerar distintos níveis de dependência entre tais esferas, em tensão dialética, como aquelas entre objetividade e subjetividade, ou entre liberdade e necessidade ou, ainda, entre causalidade e teleologia. À ontologia social materialista caberia investigar os distintos níveis de dependência que consubstanciam a vida social. Wellen (2015), ainda, nos esclarece nessa profunda distinção, ao ilustrar a dialética de Lukács:

Assim, as diversas esferas dos seres (desde o ser inorgânico, passando pelo ser orgânico e, enfim, chegando ser social), ao passo que se encontrariam em relações de complexidade, também seriam demarcadas pela dependência gradativa (LUKÁCS, 2013). Foi, nesse sentido, que Lukács (2014a, p. 150), visando demonstrar o grau de dependência do ser social perante as causalidades presentes nas circunstâncias históricas, utilizou a seguinte expressão: “o homem é um ser que dá respostas” (...) Essas palavras, extraídas de uma entrevista que o autor deu em 1966, vêm acompanhadas da seguinte explicação: “um ser que dá respostas é um ser que reage somente às alternativas que lhe são colocadas pela realidade objetiva” (idem). E, ao desenvolver essa premissa, se Lukács apresenta críticas ao neopositivismo (por igualar as legalidades natural e social), ele também critica a concepção metafísica da relação entre liberdade e necessidade. Assim, para não cair nessas concepções teóricas que fraturam a análise da dinâmica da história, Lukács (idem, p. 151) procurou apresentar algumas indicações concretas: na realidade existem conexões causais que operam de modo espontaneamente causal e existem conexões causais que são postas em movimento, de um modo particular, sobre a base de uma iniciativa teleológica, sem com isso perder seu caráter de necessidade causal. (Wellen, 2015, p. 21).

Como autor de referência, num campo altamente marcado por disputas ideológicas e políticas, que se distinguiram por alinhamentos político-conjunturais diante do legado marxista tomado como oficial, algumas categorias de Gyorgy Lukács foram acusadas de serem coordenadas deterministas e até mesmo imputadas como indutoras de políticas repressoras. Muitos autores, alinhados ao conjunto de intelectuais que são identificados como pertencentes à Escola de Budapeste teceram críticas contundentes às obras finais de Gyorgy Lukács. Destacam-se dois autores, do núcleo orgânico da Escola de Budapeste, que fizeram uma leitura ampla e profunda desses textos de Lukács, acentuando sua originalidade e sua fidelidade ao método marxista, contrapontos - e aos



demais que tinham acusado Lukács de determinismo categórico - Nicolas Tertulian e Guido Oldrini. Temos buscado fundamentar nossas pesquisas sobre as categorias do pensamento lukacsiano nesses autores próximos e abertos à compreensão da trajetória complexa e, muitas vezes contraditória, de seu mestre.

Tomamos ainda a referência de Wellen (2015), quando afirma:

E, se esses autores (Tertulian e Oldrini) buscaram aprofundar e defender as análises maduras de Lukács, os antigos integrantes da Escola de Budapeste seguiram o rumo do ocidente capitalista, se distanciando cada vez mais daquela concepção teórica e política defendida pelo seu antigo mestre. (Wellen, 2009, p.23).

Essa diferenciação foi fundamental para nossa compreensão do pensamento de Lukács e de sua importância para a identificação da vitalidade crítica do Marxismo. Nosso autor esteve envolvido no estudo orgânico, na compreensão criteriosa do método marxista e, ao mesmo tempo, integrado a um mundo em movimento, a uma totalidade concreta que lhe exigia definições e escolhas conjunturais e arbitrárias. No entanto, em cada momento histórico e a cada desafio, Lukács se apresenta por inteiro, com a densidade da filosofia e a sensibilidade da militância política. São essas as duas coordenadas que definem a originalidade e a potencialidade analítica e interpretativa do pensamento lukacsiano e expressam sua vitalidade categórica e política. Essas coordenadas poderão ser fundamentais para a compreensão da identidade epistemológica e da dinâmica formativa da Educação Física em nossa intencionalidade investigativa.

#### **2.4. Categorias e conceitos do pensamento lukacsiano e sua atualidade**

Quando o pesquisador Quintão (2020) afirma que a educação física, segundo ele, “autodenominada marxista e crítica”, foi trabalhada através de diferentes *marxismos*, numa alusão possível à diversidade de enfoques que há na tradição marxista, parece-nos, numa primeira impressão, que se trata de uma afirmação relativamente simples e definitiva. No entanto, não é assim que vemos essa questão, muito menos essa afirmação. Temos repetido ao longo de nossa tese que, para compreender a dialética histórica e a amplitude do pensamento marxista requer-se um acentuado tempo de estudos, uma relativa clareza metodológica, o laborioso escrutínio de rigorosas fontes e a honestidade histórica e política. A rigor, para falar com propriedade do desenvolvimento histórico,

político e filosófico do marxismo necessariamente se supõe uma prévia adesão a essa visão de mundo

A relação da Educação Física com a tradição marxista já foi objeto de muitos estudos, de amplos debates, de enfrentamentos diversos e de lutas ferrenhas de toda sorte. No entanto, essa é uma questão aberta, ainda hoje, para estudar e compreender a dinâmica e a produção histórico-política do Marxismo, é preciso o concurso de criteriosas análises, históricas e políticas, e adequadas e honestas classificações ou categorizações de pensadores, análises radicais de trabalhos teóricos, de movimentos políticos e da relação desses estudos, produções, autores e temas com a dinâmica da própria trajetória histórica do pensamento marxista, seja quando do dinamismo da Primeira Internacional Operária (1864), da Segunda Internacional (1889) ou da Terceira Internacional de 1917 e de suas consequências. Já expusemos esses movimentos no início do presente capítulo.

A questão do entendimento e da concepção ampla do significado histórico e político do Marxismo, na história política do século XX e nas atuais condições do século XXI, é um debate de primeira necessidade de esclarecimento, para nossa proposição de estudos. Pretendemos analisar a orgânica relação da Educação Física com o vigoroso pensamento filosófico e político de Gyorgy Lukács, que definimos ao longo desse estudo como um autêntico pensador e militante marxista do século XX. Nossa intenção, ao partir da definição da educação física como prática social e como campo de formação, abre possibilidades para o reconhecimento de diferentes escolas teóricas, de uma diversidade de autores e de uma amplitude de concepções no ensejo de identificar a viabilidade dessa relação, entre Marxismo e Educação Física.

Já afirmamos que o trabalho de pesquisa, em nossa escolha epistemológico-política prévia, deve ser realizado de acordo com um pressuposto metodológico que leva em consideração a visão do mundo, as relações entre a ciência e a sociedade, a economia e a cultura e, dentro dela, as relações de poder e de representação ideológica e filosófica. Um ponto importante para buscar fazer uma análise histórico-política consiste exatamente em igualmente buscar decifrar os dados de bastidores, as estruturas subjacentes, o que está escondido, os fatores e causalidades que estão por trás dos condicionantes econômicos e materiais, de modo a esclarecer o que se reconhece na *praxis* social, tal como ela se apresenta. Podemos ainda pressupor a questão, quais são os interesses que a ideologia articula no seio de uma determinada sociedade e na conjuntura de um

determinado momento histórico. Essa análise é possivelmente a primeira grande aproximação teórico política que se possa fazer dos estudos histórico-filosóficos de natureza marxista.

Tomamos o criterioso estudo de Lubomir Sochor (1987), presente no volume 09 do texto organizado por Eric Hobsbawm (1992) *História do Marxismo*, publicado no Brasil em 13 volumes, entre os venturosos anos 1980 e 1990. Além de ser um conjunto de textos históricos, essa publicação reúne uma crítica histórica sem par, de natureza filosófica e política, demonstrando seu caráter de testemunho e de vitalidade teórico-prática.

O artigo que se traduziu em nossa base referencial se intitula *Lukács e Korsh: a discussão filosófica dos anos 20* (Sochor, Lubomir. **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 13-75). A leitura e apropriação desse texto nos forneceu uma criteriosa contextualização política e filosófica da identidade e da trajetória do pensamento e da atuação de Gyorgy Lukács, sendo necessária a pontuação de alguns itens que já fazem parte de nossa compreensão epistemológica e política desse autor, reiteradas vezes assumido como protagonista de nossa pesquisa e estudo.

Os dois fenômenos, intrincados entre si, que embasam as décadas iniciais do século XX são a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e as causalidades que lhe deram origem e dinamismo, e a emergência da Revolução Russa de 1917, com seus processos e implicações, internas e externas à Rússia. O cenário geográfico é a Europa e suas diferentes experiências históricas, políticas e filosóficas. O autor começa a redigir seu trabalho destacando que a conjuntura política das décadas iniciais do século XX não continha uma preocupação nuclearmente *exegética* do Marxismo, uma visão de mundo, um pensamento, uma metodologia em processo de elaboração, um pensamento ainda pouco conhecido, em razão até mesmo da não-publicação de textos referenciais de Marx e de Engels, que só foram publicados após a vitória da revolução soviética nos anos subsequentes a esse acontecimento, além de conjunturas diversas e contraditórias nas organizações políticas da Europa. Os movimentos operários europeus eram diversos e desarticulados entre si, de modo que os esforços das internacionais operárias, a principiar pela convocação da Primeira Internacional, de 1864, efetivada pelo próprio Marx, buscavam dar uniformidade, união, integração e otimização de forças e de recursos na direção do processo revolucionário. Os temas eram de natureza de esclarecimentos da

economia, de proposição militante, de produção de estratégias e de ação política, predominantemente, nessas décadas iniciais do século XX

Buscar orientar a luta dos trabalhadores, para chegar ao poder, compreender a dinâmica do capital financeiro, decifrar as formas de acumulação do capital, explicitar estratégias de enfrentamento, são os temas que parecem hegemônicos na produção teórico-prática dessa conjuntura. Sochor (1987) afirma que se contrapunham duas tendências no pensamento marxista da época, essa primeira, denominada por ele como “restrita”, era a que alinhava-se à crítica da economia política, definia a concepção materialista da história como fundamento científico e afirmava essa ciência como a dinâmica da luta de classes e de suas finalidades últimas: o poder aos trabalhadores. Nesse grupo destacam-se algumas demandas para uma complementação do Marxismo na interpretação da história, da filosofia política, da ética e de demais dimensões do pensamento filosófico-político clássico.

Já os autores reconhecidos como alinhados a uma concepção “ampla” do Marxismo não consideravam ser necessário fazer quaisquer alinhamentos a autores ou filosofias “burguesas”, considerando que o Marxismo já continha plenamente uma teoria da história e uma economia política, sem precisar de sistemas ou de autores diversos de si mesmo. Sochor (1987) afirma que na décadas de 1910 e 1920 não aparecem obras filosóficas e originais no âmbito do Marxismo. Ele destaca a singularidade da atitude do próprio Lenin, que escrevera *Materialismo e Empirocriticismo*, como um ponto fora dessa análise, pois Lenin, no exílio, estudou com profundidade o pensamento de Hegel e assumiu que deveria fazer aprofundamentos em seus escritos, em reconhecimento da fragilidade e algumas de suas proposições e da própria visão de mundo de muitos de seus companheiros. Assim se expressa nosso interlocutor:

Portanto, o autêntico quadro da evolução filosófica de Lenin difere profundamente do quadro rígido e ossificado que dela nos oferece a escolástica filosófica leninista, que termina por atribuir em filosofia uma absoluta imobilidade intelectual. Em Lenin – como em qualquer outro pensador – existem naturalmente um movimento e uma evolução que implicam necessariamente correções críticas e a superação de posições filosóficas anteriores. (Sochor, 1987, p. 15).

A dura conjuntura dos enfrentamentos políticos dessas duas décadas igualmente explica a encruzilhada teórica e política desses anos nebulosos. A derrota dos movimentos revolucionários proletários na Alemanha, na Áustria, na Hungria e até mesmo na Itália apresenta-se como outro contexto fundamental para a leitura de nossa proposição de

entendimento do pensamento de Lukács. Sobre os dois autores que são objeto dos estudos de Sochor ele afirma:

A derrota da revolução europeia, no caso de alguns intelectuais comunistas, canaliza a energia dos mesmos, não empenhada na ação prática, para a atividade teórica. Isso certamente pode ser dito a proposta de G. Lukács e K. Korsh. A derrota da revolução privou-os de qualquer função de governo; e de comissários revolucionários, retornaram à sua atividade de estudiosos. Na expectativa, ainda plena de esperanças, de uma nova onda, eles se esforçaram por elaborar filosoficamente, o que esperavam de uma época revolucionária e de uma nova ordem social. (Sochor, 1987, p.15).

A interpretação criteriosa de Sochor destaca que Lukács e Korsh mantiveram, juntos, uma admiração exemplar pela atuação de Lenin, como pensador militante e estrategista revolucionário. Buscaram seguir sua dialética atuação, no sentido de entender que Lenin interpretara o pensamento marxista no tocante à ação política e ao Estado, bem como dera indicadores para a atuação revolucionária prática, como organização dos trabalhadores na busca do poder proletário. Reconheciam que era necessário realizar a interpretação orgânica do pensamento de Marx, agora voltando-se para aspectos antes não identificados ou trabalhados, era possível debater a teoria do conhecimento, a ética, a estética e a ontologia, - para ficar nos principais campos - a partir dos pressupostos do pensamento marxista.

No desejo de realizar em filosofia o que Lenin realizara na teoria do Estado e da revolução – renovar o marxismo e dar-lhe um novo significado revolucionário – eles descobrem páginas desconhecidas ou incompreendidas da obra de Marx, colocam novos problemas (dos quais nenhum marxista tomara anteriormente consciência, voltam às fontes no sentido verdadeiro da palavra, ou seja, aos próprios fundamentos da teoria. Elaboram assim uma concepção tão original que, com a destruição da *vulgata* marxista, provocam uma violenta reação de recusa não somente – como esperavam - por parte dos revisionistas e dos marxistas ortodoxos da Segunda Internacional, mas dos próprios revolucionários com os quais, ao contrário, pretendiam concordar. (Sochor, 1987, p.16).

Esse contexto político e esse ambiente marxista pode nos ajudar a compreender a adesão de Gyorgy Lukács ao marxismo, ao final da primeira guerra mundial. Merleau-Ponty define Lukács como o original criador do que ele denominou como Marxismo Ocidental ou Marxismo Europeu, para lograr distingui-lo do Marxismo soviético. Cremos ser necessária uma criteriosa análise das diferenças que há entre os diversos autores que muitas vezes são elencados nessa denominação. Karl Korsh e Gyorgy Lukács parecem ter algumas premissas contextuais e políticas comuns, mas há autores que partem de premissas diversas e muitas vezes, contraditórias e contrárias. Os dois autores que são analisados por Sochor (1987) compreendiam relativamente com alguma profundidade, a trajetória histórica e a organização categórica e sistêmica da filosofia clássica alemã.

A primeira grande etapa de inserção militante e de produção teórica de G. Lukács no pensamento marxista efetiva-se entre 1918 e 1926. A coletânea de ensaios sobre a dialética materialista que Lukács publicou em Berlim em 1923 está certamente entre as obras teóricas marxistas mais importantes do século XX. Muitos desses artigos tinham sido publicados na imprensa húngara e alemã, são textos diversos entre si, alguns marcados por uma análise conjuntural exigente e aberta. Foram reunidos numa coletânea chamada *História e Consciência de Classe*, de 1923, marcando profundamente esse primeiro período marxista de Lukács. Em 1925 ele publicaria uma análise ao *Manual de Bukharin* sobre o Materialismo Histórico e em 1926 destaca-se a publicação de seu texto sobre *Moses Hess e os problemas da dialética idealista*. Sochor (1987, p.18) afirma que depois da publicação desses textos, estritamente filosóficos, Lukács expressaria uma espécie de “renúncia à filosofia, da autocrítica do início dos anos 1930 e da nova orientação do então sentido da história literária, de uma sociologia da literatura e de uma estética marxistas.” São acentuações que nos permitem entender o movimento temático e político de Lukács, no sentido de reconhecer sua plena compreensão das condições objetivas de seu tempo e de seu contexto, e ter a coragem de manejar as disposições que se fazem necessárias, em cada contexto, para dar entendimento e continuidade ao ideário *práxico* marxista.

No prefácio de 1967, quando da edição italiana de seu livro, o próprio Lukács escrevera que a redação do seu livro *História e Consciência de Classe* ocorrera em 1922, sendo depois acrescentados dois textos analíticos, um sobre Rosa de Luxemburgo e outro sobre o conceito de *reificação*, e conclui que “(...) História e Consciência de Classe representa, do ponto de vista literário, a conclusão e a síntese de meu período de desenvolvimento que se inicia nos últimos anos da guerra” (Sochor, 1987, p.18).

Para nosso estudo é de suma importância reconhecer essa primeira e intensa fase de produção teórico-prática de Gyorgy Lukács sobre a temática da filosofia marxista e suas possibilidades e potencialidades transformadoras. Nosso estudo busca entender e apropriar-se das categorias de Lukács para a recomposição da dialética histórica na transformação das condições objetivas da realidade, na dinâmica da sociedade capitalista atual e, dentro dela, encontrar possibilidades para a integração das categorias de transformação ontológica e social das práticas e teorias da Educação Física.

Sochor (1987) nos auxilia mais uma vez ao elencar, num parágrafo magistral, as originalidades categóricas e as frentes de trabalho teórico-prático, intelectual e político, de Lukács, ao afirmar:

Nos ensaios filosóficos, Lukács formulou alguns conceitos fundamentais que lhe parecem restituir o núcleo autêntico da teoria do materialismo histórico de Marx: trata-se, antes de mais nada, do conceito de totalidade concreta, da identidade sujeito-objeto na práxis social, do conceito de consciência de classe e do de reificação. Entre as ideias fundamentais desse trabalho, devem-se considerar a original definição do marxismo própria de Lukács, a limitação da dialética à história com a consequente recusa da dialética da natureza de Engels, a interpretação do conceito de ideologia como falsa consciência e, finalmente, a ideia de historicidade do próprio materialismo histórico, que não é concebido como teoria universal da história humana em geral, válida para todo o passado e o futuro da humanidade, mas como teoria capaz de explicar apenas as “leis naturais” – historicamente transitórias – da formação econômico-social capitalista. (Sochor, 1987, p. 19).

Ficamos detidos longamente nessa análise categórica inspiradora, para entender a amplitude e a integralidade da Obra de Lukács, nesse nosso estudo contextual e político. Destacamos as seguintes disposições categóricas reconhecidas na obra de Lukács:

- a) O conceito de totalidade concreta;
- b) A identidade sujeito-objeto na práxis social;
- c) O conceito de consciência de classe;
- d) O conceito de reificação;
- e) A original definição de Marxismo;
- f) A identificação da dialética histórica;
- g) A recusa da conceituação de dialética da natureza;
- h) A superação da interpretação da ideologia como falsa consciência;
- i) A historicidade da realidade;

Essas categorias, apontadas acima, prescrevem um consistente programa de estudo, exigente e criativo, pois estão plenamente imbricadas no campo sistêmico e amplo da Filosofia Marxista, organicamente produzida pelo pensamento e pela prática do autor que nos inspira na pesquisa que temos a honra de finalizar. Não teremos como nos debruçar sobre *todas* estas categorias, intrincadas entre si, mas buscaremos desenvolver nossa apropriação e interpretação das principais ilações que possam, a partir delas, depois, no terceiro capítulo, nos auxiliar na compreensão da Educação Física, nosso objeto de estudo. Essas categorias serão as inspirações que buscaremos integrar e desenvolver na compreensão da *omnilateralidade* da Educação Física e de sua potencial disposição de integralidade e de totalidade, como campo de prática social e como campo formativo.

Essas categorias estarão apresentadas e interpretadas no item seguinte de nossa tese em exposição.

Desta forma, reafirmamos que a visão de mundo e as categorias e conceitos do Marxismo nos fundamentam na pesquisa que realizamos. A pergunta que nos esclarece melhor, neste momento, até mesmo pela atualidade do pensamento de Lukács consiste em buscar definir a orgânica potencialidade revolucionária do pensamento *práxico* de Marx e de sua atuação real em nossa sociedade atual. O que seria a possível definição da ortodoxia marxista? No conjunto, amplo, diverso e pluralista do pensamento marxista, da amplitude igualmente reconhecida dos estudos sobre as categorias marxianas e seus contextos, o que seria, para nós, a base orgânica de uma relativa segurança no caráter deontognoseológico de nossa pesquisa? E o próprio Lukács nos esclarece e inspira quando afirma:

De fato, mesmo admitindo-se – sem conceder – que as investigações mais recentes tivessem provado, indubitavelmente, o caráter materialmente errado de certas afirmações de Marx em seu conjunto, todo marxista “ortodoxo” sério poderia, sem problema, aceitar tais resultados, recusando inteiramente algumas teses de Marx, sem renunciar por um só minuto à sua própria ortodoxia marxista. O marxismo ortodoxo não significa um “ato de fé” nesta ou naquela tese de Marx, e nem mesmo a exegese de um livro “sagrado”. No que se refere ao marxismo, a ortodoxia se refere exclusivamente, ao método. (Lukács, 1967, p.2).

Em tempos tão obscuros, nos quais a consciência de classe encontra-se prostrada, com o triunfo da ideologia capitalista alienante e com o volume e intensidade das práticas exploratórias reificantes e desumanizadoras, a proposição da atualidade e da potencialidade do *método marxista* reúne força revolucionária para recompor a tarefa histórica de fazer ciência, na dialética da totalidade concreta, e propor a superação das formas atuais de opressão e de escamoteamento da realidade. O pensamento de Lukács nos convida a nos reposicionar e nos impulsiona a retomar as categorias centrais do método marxista, de modo a desvendar os meios e formas com que a formação dominante insiste em esconder e inverter, para que, com a teoria e a prática política tenhamos a possibilidade de recuperar o protagonismo revolucionário de nossa condição humana, subjetiva e coletiva, como classe proletária. A radicalidade do reconhecimento da dialeticidade da história, demonstrando que o próprio marxismo reúne as condições de sua autocrítica, nos parece uma premissa saudável de um pensamento promissor e revolucionário.



Não é possível avançar sem buscar reconstituir os conceitos estruturais e estruturantes, isto é, as categorias centrais do pensamento de Gyorgy Lukács, para a continuidade de nossa exposição. Não é uma tarefa fácil a compreensão criteriosa do pensamento de Lukács. Gyorgy Lukács expressa uma cultura clássica, uma criatividade constante e uma habilidade de expressão lógica e intencionalmente didática. Muitas de suas obras são contextuais, isto é, nasceram de cenários e de contextos próprios, surgiram de pretextos políticos e reflexivos demandados pela conjuntura de sua existência, de seu tempo e dos projetos em disputa em seu mundo e realidade.

Lukács é um filósofo, no sentido igualmente clássico do tempo, se tomarmos a filosofia como um saber de *conjunto*, de *radicalidade* e de *totalidade*, que não se define pela mesma definição de ciência que perdurou na modernidade. A filosofia conservou sobre si a compreensão do mundo de amplitude ou de totalidade. As ciências, desde a emergência da modernidade, de modo geral, dividiram-se em objetos singulares e práticas metodológicas, empiristas ou abstratas, de unicidade e de unilateralidade.

Tornou-se fundamental, para esta etapa de nossa exposição, buscar demonstrar os passos e os compassos de nossa investigação sobre o pensamento de Gyorgy Lukács, no sentido de esclarecer suas articulações matriciais e buscar apresentar nossa compreensão de seu pensamento. Uma leitura e uma interpretação de um autor como Lukács é somente uma atuação parcial, embora tenhamos a intenção de compreender seu trabalho igualmente como uma totalidade.

Um dos conceitos centrais no pensamento de Gyorgy Lukács é o conceito de “**pôr teleológico**”, que exige de nossa parte uma compreensão basilar. O filósofo húngaro define o pôr teleológico como a própria ação humana, planejada, mediada por meios e intencionalmente pensada para um determinado fim. É o que distingue o ser humano de outros animais. Somente o ser humano é capaz de pensar uma ação, de reunir os meios para executá-la e intencionalmente definir possíveis resultados ou impactos de seu agir. O “pôr teleológico” é a categoria lukacsiana de fundamento ontológico e material do trabalho humano. O ser humano é o único ser que tem a capacidade de pensar um determinado processo, de criar as mediações para executar esse pensamento e de prever ou definir finalidades para sua ação, racional e metódica, que não é meramente instintiva ou determinada biologicamente. O agir segundo determinadas finalidades é o fundamento da radical condição do ser humano, consciente, racional e capaz de escolher, nesse sentido

primeiro, é a ação livre do homem sobre seu mundo e seu entorno ou contexto. A categoria de “pôr teleológico” envolve a racionalidade e a consciência, a ação e a liberdade humana. Nesse sentido, imbrica na definição ontológica de *trabalho*. Sua definição clássica assim se apresenta:

O trabalho é a forma originária da práxis, o modelo de todo pôr teleológico consciente, que se realiza mediante a objetivação e mediações causais. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição. Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. (Lukács, 2013, p. 64)

Como podemos constatar, essa definição de trabalho não se reduz a uma dimensão de uma suposta atividade, de mera ação material, mas expressa plenamente a própria ontologia da condição humana. Mas adiante Lukács (2013) completa esta premissa com singular brilhantismo, falando sobre a categoria ontológica do trabalho, quando conclui que:

(...) O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si em um ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais e em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios. (Lukács, 2013, p. 267).

A categoria de “pôr teleológico” expressa-se como o fundamento da definição da *praxis* humana, para Lukács, que é o trabalho. Nesse sentido, o ser humano transforma o mundo, a partir da natureza e cria a cultura, segundo determinados sentidos e propósitos, segundo necessidades, intenções e finalidades. A ação consciente e racional do homem define a *praxis* humana, sempre tomando aqui o conceito dialético e marxista de *praxis* como articulação orgânica entre teoria e prática, como cultura, como ação e produção derivada do ser e do agir humanos.

A categoria de “pôr teleológico”, definida como a qualidade ou a potencialidade humana de definir racional e anteriormente uma finalidade, antes de realizar uma ação, expressa como eixo central de sua teorização sobre a realidade humana, criada por Lukács, deriva da criteriosa síntese entre o pensamento de Hegel, que destaca a categoria de *consciência* e a nuclear categoria de *trabalho*, definida como base do pensamento de Marx. Ao integrar essas duas dimensões na explicitação de sua categoria analítica e interpretativa de “pôr teleológico”, Lukács define igualmente a categoria central e basilar

de sua proposição de uma *Ontologia do Ser Social*. O “pôr teleológico” é a categoria central e fundante da *Ontologia do Ser Social* de G. Lukács. A capacidade racional e intencional do ser humano é a caracterização orgânica dessa expressão, diferenciando ontologicamente os seres humanos da dimensão instintiva e biológico-deterministas, própria dos animais.

Somente com a compreensão da categoria de “pôr teleológico” podemos definir o conceito igualmente central de *praxis*, no pensamento de Lukács. Nosso autor aprofunda a compreensão materialista e marxista de trabalho para definir a práxis como a ação consciente na direção das transformações estruturais da sociedade e da realidade. A praxis é a dimensão da ação humana sobre o mundo, englobando o trabalho e todas as demais dimensões que nascem da omnilateralidade da condição do homem, a saber, a arte, a cultura, a política, a ética, a estética, a ciência e todas as demais disposições coletivas e singulares. Não se reduz a praxis ao conceito de transformação material, operada pelo trabalho, mas engloba toda ação consciente humana, que efetive-se através da intenção esclarecida, que justifique a adoção de um conjunto de mediações e que expresse igualmente uma intencionalidade transformadora, pensada a partir de resultados, impactos ou de satisfação de necessidades e de propósitos, singulares e intersubjetivos ou coletivos. Assim expressa Lukács esta potencialidade interpretativa, vindo da constatação das transformações da natureza e da sociedade:

Nesse sentido, as tendências das diversas espécies de ser, também por nós já pesquisadas, podem trazer uma contribuição metodológica bem determinada. A ciência atual já começa a identificar os vestígios da gênese do orgânico e nos diz que, em determinadas circunstâncias (ar, pressão atmosférica etc.) podem nascer complexos extremamente primitivos, nos quais já estão contidas em germe as características fundamentais do organismo. [...] Além do mais, a teoria do desenvolvimento dos organismos nos mostra como gradualmente, de modo bastante contraditório, com muitos becos sem saída, as categorias específicas da reprodução orgânica alcançam a supremacia nos organismos. [...] o caminho da evolução maximiza o domínio das categorias da esfera da vida sobre aquelas que baseiam sua existência e eficácia na esfera inferior do ser. No que se refere ao ser social, esse papel é assumido pela vida orgânica (e por seu intermédio, naturalmente, o mundo inorgânico). (...) Entretanto, nesse ponto está excluído de antemão o recurso experimental às passagens da vida predominantemente orgânica à socialidade. É exatamente a penetrante irreversibilidade do caráter histórico do ser social que nos impede de reconstruir, por meio de experiências, o *hic et nunc* [aqui e agora] social desse estágio de transição. O máximo que se pode alcançar é um conhecimento *post festum*, aplicando o método marxiano, segundo o qual, a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior, de sua direção de desenvolvimento, das tendências de seu desenvolvimento. (Lukács, 2013, p.42).

A categoria denominada “pôr teleológico” é o fundamento da praxis social humana. O ser humano é o único ser que pensa e que transforma a natureza segundo determinadas necessidades e para cumprir objetivos racionalmente compreendidos, deste modo a praxis humana nasce do trabalho humano. É o trabalho humano a materialidade do “pôr teleológico” e é igualmente esta capacidade de transformar as coisas e o mundo a centralidade expressiva da praxis. A possibilidade de efetuar com clareza sua ação, isto é, de definir consciente e esclarecidamente o seu “pôr teleológico” na direção da transformação social constitui a base da práxis social.

A consciência da historicidade da realidade e da omnilateralidade da condição humana fundamenta e circunscreve o “pôr teleológico” como base da praxis social. Agindo em sociedade, pela natureza política criada pela realidade propriamente humana, o homem amplia o pôr teleológico para diferentes e ampliadas esferas do mundo prático-emancipatório, abrangendo a ética, a ciência, a arte (estética) e a cultura, além da economia e da política, pois todas essas dimensões nascem e se originam organicamente do trabalho humano, base de tudo e de toda realidade consciente e teleológica.

Quando as condições objetivas, políticas, econômicas ou ideológicas, privam o homem de seu reconhecimento como sujeito e como protagonista de pôres teleológicos, reconhece-se a objetividade da *alienação* e da *reificação*, categorias estruturais do pensamento de Marx, criteriosamente assumidos por Lukács e originalmente atualizados em seu sistema de pensamento e de ação política. O homem reificado, apesar de ser o real produtor da realidade, não reúne as condições de reconhecer-se como sujeito de seu trabalho, é aquele que não expressa o pôr teleológico de si e para si. Ele se torna uma “coisa”, o que explica a etimologia da expressão *reificação*, isto é, a *coisificação* do sujeito. Na relação alienada e exploratória de produção, própria do capitalismo e de seu metabolismo, o produtor, o homem que produz não se reconhece como tal, ao contrário, o mesmo aparece como *coisa* e as *coisas*, os objetos, as *mercadorias* produzidas pelo agir humano aparecem como *fetiches*, como se reunissem em si qualidades próprias, que foram efetivamente atribuídas pelo trabalho humano, mas que não retratam mais a ação dos trabalhadores, tomando características em si como se fossem a *anima* das coisas próprias. A reificação do sujeito e a fetichização da mercadoria são polos de uma situação de alienação, própria da dinâmica do capital e de sua matriz de produção.

Para Lukács, somente o homem consciente de si, sujeito de pôres teleológicos, reúne as condições objetivas e ideológicas para estabelecer as mediações para a transformação do mundo, para empreender a praxis social transformadora. E, na condição de alienação, a potencialidade transformadora do trabalho humano se anula, e a reificação operada pela exploração igualmente sufoca e nega a capacidade de ser sujeito de pôres teleológicos. A reificação e a alienação produzem a incapacidade de transformar a experiência, singular e coletiva, do trabalho intersubjetivo e social, em sua amplitude, não reunindo condições de se traduzir essa experimentação ou ação em linguagem e em mediação de consciência e de práxis.

Entre as demais importantes categorias do pensamento de Lukács figura também a expressão de “ter voz, ser sujeito histórico” e sua contraposição, a realidade de “**ser mudo**, não expressar sua voz autêntica”. A comparação ou metáfora da voz aparece em muitos autores do século XX. Vamos lembrar, para iniciar, as constantes reflexões de Paulo Freire (1921-1997) referindo-se aos “esfarrapados do mundo, sem vez e sem voz” (Freire, 1998) em muitos de seus escritos. A condição de ser esclarecido e sujeito político como aquele que fala ativamente, como aquele que tem voz, é uma afirmação didática e política. Ao mesmo tempo, aquele que não conhece a realidade em que se encontra submetido, que não vê as contradições de seu mundo e de seu entorno, acaba sendo alguém incapaz de dizer uma palavra sobre sua situação, e esta pessoa é considerada como incapaz de dizer-se ou de dizer do mundo, é um **ser mudo** diante de sua realidade histórica e de seu suposto porvir político.

Nessa situação o homem, para Lukács, se transforma em um **ser mudo**, isto é, incapaz de dizer, de falar, de exprimir a sua realidade, de expressar sua experiência e de escolher a praxis social transformadora. A condição da mudez ontológica e política deduz-se da alienação e da reificação operada pela dinâmica perversa do capital. A categoria de **ser mudo**, ou de um indivíduo mudo, tomada por Lukács, expressa a condição de ser alienado, de ser reificado, de ser que não reconhece a substância racional de seu agir no mundo. O indivíduo mudo somente se vê como coisa, submetido e subordinado plenamente às determinações históricas e políticas de seu entorno, sem capacidade de questionamento e de decisão, de escolha ou de superação de tal condição. É um sujeito negado em sua capacidade de ser sujeito, um indivíduo que não se reconhece como sujeito ativo da história e como autor e produtor da realidade e da praxis humana. Assim expressa-se contundentemente o filósofo húngaro:

(...) quando observamos o surgimento do ser humano já não mais **mudo**, encontramos-nos, portanto, diante do mesmo problema que indicamos ao constatar o desenvolvimento das faculdades humanas e de suas contradições (...) (Lukács, 2013, p. 403, **grifos nossos**).

As relações exploratórias e alienantes, reificantes e fetichistas, causam no ser social uma negação de seu existir e de seu ser, de modo que o sujeito histórico e político perde sua voz, torna-se incapaz de exprimir sua originalidade de ser criador e instaurador de pores teleológicos esclarecidos, não se vê como sujeito social criador e autor. Essa condição de alienação percebe o movimento do mundo como relação entre coisas, reificadas e reificantes, sempre parciais e desconexas, sempre dotadas de supostos poderes e determinações, e não se reconhecem como sujeitos, desse modo o homem alienado se vê **mudo** diante da totalidade. Para Lukács a tomada de consciência de seu existir e a definição de seu ser histórico são expressões da práxis social transformadora. Nessa tarefa o homem trabalhador assume sua centralidade de sujeito e recupera sua voz histórica para efetuar a transformação sempre aberta das condições da sociedade.

Gyorgy Lukács pode ser interpretado como um pensador que atuou, como já afirmamos, diante dos desafios de seu tempo histórico e nos limites e possibilidades de suas escolhas políticas e sociais. Podemos reconhecer uma fase filosófico-literária propriamente dita, antes da imersão de nosso autor na praxis e no pensamento marxista, tal como se compreende hoje. Em sua juventude, em seus estudos filosóficos e culturais (literários) iniciais, protagonizados pelas duas obras publicadas antes de 1918, *A Alma e as Formas* e *Teoria do Romance*, é perceptível em sua arquitetura categórica e conceitual as influências de G.F. Hegel, de Immanuel Kant e de S. Kierkegaard, que medeiam suas análises e interpretações sobre arte, estética, subjetividade e existência, sobre a tragédia e a literatura, sobre a estrutura social do romance e de sua temporalidade, para situar somente as grandes questões. Já na fase marxista, reconhecida a partir de 1918, identifica-se a importância de suas obras, tanto pela publicação das obras ainda desconhecidas de Marx, e de Marx e Engels, que passaram a constituir o que se define hoje como o Marxismo Clássico, com a centralidade de sua publicação, a obra *História e Consciência de Classe* (1923).

Além de muitas outras obras e destacadas interpretações do processo histórico e político da trajetória do Marxismo no seu tempo, Lukács entrega uma ontologia marxista que nos fornece as possibilidades de compreender a condição humana, subjetiva e social, no transcorrer de sua vida e de sua militante atuação política. A *Ontologia do Ser Social*,

obra construída a partir de décadas de acúmulos reflexivos e vivenciais, na esfera política e na atuação acadêmica, é considerada como sua maior criação, como um trabalho de sistematização original e uma atualização irrepreensível da ontologia marxista, resgatando a centralidade do trabalho e a concepção de praxis social, com a expressão categórica dos pôres teleológicos, engendrada entre os anos de 1950 e 1971. Esta última etapa é o objeto contextual e filosófico de sustentação de nossa pesquisa, em processo de exposição.

A obra de Lukács é grandiosa e complexa. Seus conceitos e suas categorias sincronizam as tradições filosóficas clássicas e integram, vital e originalmente, as produções histórica derivadas do avanço crítico e político do Marxismo. Lukács acentua sua crítica ao *irracionalismo filosófico*, como ele chama, que teria tomado conta dos debates e das produções do campo no transcorrer do século XX, em sua opinião, com o destaque da Fenomenologia, do Existencialismo e, de outro lado, pelo impacto das ciências da natureza nas ciências humanas e sociais, decorrentes da hegemonia do pensamento positivista vigente, no transcorrer do século XIX para o século XX.

Gyorgy Lukács é autor de uma vasta e contundente produção, no século XX. Seu trabalho, criterioso e original, influenciou profundamente o pensamento filosófico de natureza *crítica* no transcorrer do século e depois dele, chegando até nossos dias. Podemos dizer que sua filosofia realizou uma *silenciosa influência* em muitos pensadores críticos do século XX, em diversas e amplas áreas de atuação, nas Ciências Humanas e Sociais. A obra de Lukács renova a compreensão da Estética, agora assumida a partir da natureza realista e materialista, influencia a produção de uma epistemologia de alcance e de base marxista e revitaliza uma teoria social de identidade marxista.

As principais categorias que podem ser identificadas na criteriosa produção de Gyorgy Lukács, abaixo identificadas, a título de realizar uma tipologia de amostragem da amplitude de sua produção e de seu sistema de pensamento-ação, com a intenção de centralizar nas principais categorias, postas para a integração crítica com nosso objeto de pesquisa, a possibilidade de realizar um novo projeto político-pedagógico, de natureza integral e emancipatória, para a Educação Física, nosso campo de atuação e de estudo.

A categoria que mais identifica o pensamento de Lukács é a categoria de **totalidade**. Não se trata somente de um recurso de dimensionamento, como é próprio do reducionismo positivista, mas sim de uma concepção de leitura e de apreensão da

realidade. Em primeiro lugar da realidade em si, como objeto de apropriação do pensamento, depois trata da realidade social, compreendida como um conjunto de múltiplas dimensões, complexas, contraditórias e dinâmicas. Não se concebe a totalidade como uma categoria abstrata, imóvel e supostamente inerte. A categoria de totalidade expressa a dialeticidade do método marxista e a sua finalidade social e política.

A atualização promovida pelo pensamento de Lukács com o conceito marxista de **reificação** é outro elemento basilar de seu pensamento sistêmico. A alienação, processo econômico e ideológico de negação da realidade e de ocultamento da leitura consciente do ser no mundo e de sua autoria como criador e produtor da realidade, igualmente produz uma representação invertida da realidade, na lógica do capitalismo, apresentando a realidade como se fossem “coisas”, autônomas e com suposta própria vida, embora sejam produzidas pelas formas de produção do capitalismo. A alienação é o processo que impede a produção e a difusão da consciência de classe dos trabalhadores e, assim, impede igualmente a construção da praxis social transformadora, emancipatória e revolucionária.

Buscamos integrar as duas polaridades da conceituação de **Praxis** e de **Pôr Teleológico**, constantes no pensamento de Lukács. Sua obra impressiona pela importância causal e nuclear que seu pensamento reserva à categoria de **trabalho**, como base que funda a sociedade. Os homens vivem em uma integração política, como expressava Aristóteles, pelo trabalho, é o trabalho, a capacidade de agir e de transformar a realidade, a natureza definidora da condição humana. O trabalho é o fundamento da praxis social, porque trabalham os homens *se humanizam* e pelo trabalho expressam a consciência de si no mundo, em sua filosofia:

No processo de humanização do homem, surge – mediada pelo caráter alienado de toda práxis humana -, antes de tudo, uma consciência social dos homens, e a extensão de suas singularidades naturais sempre existentes para uma individualidade constitui o resultado de um demorado desenvolvimento socioeconômico, no qual a complexidade crescente da divisão social do trabalho, a complexidade cada vez maior das tarefas propostas aos homens singulares por tais complexos, transmuta sua singularidade natural gradativamente em individualidade social (Lukács, 2013, p. 487).

O trabalho é a expressão orgânica do pôr teleológico realizada pelo ser humano, o agir segundo determinados fins, o pensar-agir com relação a meios e finalidades é a expressão do trabalho e a característica que funda a praxis humana e a praxis social. Essa criteriosa integração categórica é a base do pensamento de Gyorgy Lukács. Para a melhor compreensão da dimensão da praxis, no pensamento de Lukács, nos baseamos na rica e



didática obra de István Meszaros (1930-2017) sobre o pensamento e a significação histórica e política de Lukács para o pensamento filosófico e para o marxismo. Assim se expressa o filósofo húngaro:

A gênese ontológica dessa relação aparece, por um lado, já em cada fato do trabalho, cujas ramificações e cujos refinamentos, cuja mudança de função, devem ser sistematicamente visibilizados na análise da economia e da superestrutura. Por outro lado, esse complexo original da socialidade possui por sua essência um caráter histórico. Assim como o próprio trabalho enquanto motor decisivo da humanidade e do homem não é uma facticidade fixa, mas um processo histórico, assim também devem ser vistos como estágios dinâmicos do processo histórico desse devir homem todos os momentos do desenvolvimento da humanidade, por mais variados que sejam, por mais autônomos que aparentem ser, sendo, na realidade, mediados de muito longe e elevados a uma autonomia relativa. (Lukács, 2013, p. 400).

A centralidade do trabalho demonstra claramente a genuína interpretação marxista de G. Lukács, destacando sua originalidade no transcorrer do século XX, de modo a fundamentar nossa compreensão de que, a despeito de ideologias que buscam suprimir esta centralidade, de natureza burguesa, temos que lutar, no conjunto mesmo das forças progressistas, com posições que titubeiam e fragilizam esta peculiar categoria marxista, sem a qual inexistiria o próprio marxismo.

Uma categoria muito importante para a nossa reflexão e para a própria identificação da originalidade de Lukács no conjunto do pensamento marxista reside na forma de compreender o conceito de **ideologia**. Lukács não compreende o conceito de ideologia somente como inversão da realidade, como consciência falsa do mundo, como negação da dialética das dimensões da realidade ou da sociedade. Para ele a ideologia pode ser também expressão prática da luta de classes, momento de síntese reflexiva necessária para orientar os movimentos da praxis social revolucionária. Essa categoria lukacsiana assume cada vez mais um lugar estratégico na recomposição crítica do pensamento marxista. É preciso retomar que “não há prática revolucionária sem teoria revolucionária” (Lenin), reassumindo a necessidade de esforços teóricos para conhecer, desvendar as contradições do capital e apontar possíveis decisões e escolhas, históricas e reais, para a retomada da luta pela emancipação política dos trabalhadores. Vejamos:

A questão principal é, por conseguinte, que o surgimento de tais ideologias pressupõe estruturas sociais, nas quais distintos grupos e interesses antagônicos atuam e almejam impor esses interesses à sociedade como um todo como seu interesse geral. Em síntese: o surgimento e a disseminação de ideologias se manifestam como a marca registrada geral das sociedades de classes. (Lukács, 2013, p. 441).

Cada vez mais aparece a necessidade de integrar os conceitos de teoria e prática na categoria marxista de práxis, que busca articular organicamente essas tensas e complexas dimensões do real. A ideologia é, para Lukács, uma forma de expressão ontológica. Ao negar a concepção de “falsa consciência” Lukács destaca a importância do estudo e da compreensão da cultura como expressão de realidades contraditórias, numa sociedade de classes, e quando assim compreendida pode ser assumida como base material de atuação política dos proletários e da defesa de seus interesses.

Uma das mais importantes categorias do pensamento de Lukács expressa-se no alcance semiológico de **Estética**. A concepção burguesa de Estética é muito idealista e abstrata, em seu trajeto histórico. Lukács chama o campo da Arte como forma e expressão da totalidade do fenômeno ontológico social. A Arte é expressão da realidade social e dimensão estrutural da totalidade. Como professor de Estética Lukács desenvolve criteriosas reflexões sobre o ser da arte, sobre sua dimensão ontológica e política e aponta a necessidade de reconstituição e reintegração da arte, a partir das características do realismo ontológico, ao conjunto das lutas e das transformações da praxis social. Lukács critica duramente o Modernismo, como movimento artístico burguês, por fragmentar a realidade e, dessa forma, induzir a uma compreensão fragmentária e clivada experiência humana, subjetiva e social.

O pensamento sobre Arte, de G. Lukács, aponta para a compreensão de que o irracionalismo que tomou conta das reflexões filosóficas e políticas após 1848, quando eclodiram lutas revolucionárias burguesas e destacados movimentos proletários em luta pela sua emancipação, teria a função social de esconder das massas revolucionárias sua força, clareza e vitalidade política. O pensamento do crítico marxista romeno Lucien Goldmann (1913-1970) nos ajudou a compreender a dimensão da Estética no pensamento de G. Lukács, bem como nos deu condições de superar as interpretações idealistas e burguesas que tínhamos sobre a produção e a prática da arte no conjunto das buscas omnilaterais da Educação Física que almejamos defender e afirmar.

Mesmo depois de sua morte (1971) seu pensamento continuou a causar impressões e suscitar amplos debates e originais interpretações. Hoje é possível reconhecer um relativo abandono ou secundarização de seu trabalho nos anos que marcaram suas últimas décadas de existência. Mas, depois de transformações igualmente complexas na esfera da história política e social do século XX, sua obra vem recebendo

a cada ano novas indagações, novas edições e novas interpretações, sobretudo pela retomada das categorias de totalidade, historicidade e práxis social. Igualmente tem sido importante retomar a crítica de Lukács ao irracionalismo que, segundo ele, apoderou-se da Filosofia, notadamente com a atuação e destaque de autores que se transformaram em ícones do que, mais tarde, haveriam de ser reconhecidos como pós-modernos ou mesmo como pós-estruturalistas. Temos a compreensão da influência que o pensamento de Lukács operou em Theodor Adorno (1903-1969) e Fredric Jameson (1934-2024), sobretudo, nesse campo temático. O cerne da crítica lukacsiana, de que o irracionalismo filosófico esvazia a potencialidade ativa do sujeito e busca anular a compreensão da força propulsora da história e que, desse modo, acaba por obscurecer a praxis revolucionária e obstaculizar a consciência política das massas, é um dos grandes temas de nosso tempo. Mas, esta luta é para outro tempo e possivelmente, outra pesquisa.

O pensamento de G. Lukács é, muito fortemente, a inspiração para uma prática social revolucionária. Sua categoria de totalidade e de historicidade nos remete sempre ao conjunto complexo das formas econômicas e sociais, políticas e jurídicas, ideológicas e práticas, da composição da realidade. Trata-se de uma filosofia que acentua a importância da Arte e da Cultura, abrindo espaços para a significação de uma cultura contra-hegemônica e de uma arte de denúncia e de proposição de avanços críticos humanizadores, e não repete a paralisante condenação de toda arte como *arte burguesa e alienada*, tal como se expressa uma determinada visão estreita do marxismo, pois numa sociedade de contradições estruturais os trabalhadores e os subalternizados igualmente são capazes de expressar na totalidade de sua prática as formas de pensar e de agir, de viver e de lutar por outra forma de realidade.

A obra de G. Lukács, que efetuou duras críticas à fragmentação produzida pela Modernidade, no conceito de sujeito e na expressão da totalidade, reduzindo-a ao indivíduo e à competição, mas, isso não permanece somente nessa premissa, seu pensamento alcança um outro ponto, igualmente nos ajuda a criticar a insuficiência irracional da Pós-Modernidade, em seu espectro de negação da história e de anulação do sujeito, bem como na propalada negação da teleologia e da racionalidade de base totalizante.

A categoria de totalidade expressa-se como um conjunto, um todo estruturado por mediações históricas, como unidade dialética na qual as partes se transformam

reciprocamente. A categoria de totalidade é dinâmica, capaz de mudar com o tempo a partir dos movimentos políticos e reais instigados pela luta de classes e pela praxis humana, racional e organizada.

## **2.5 Lukács, Marxismo e Educação Física: os passos e articulações necessárias**

Nossa intenção consistiu em buscar realizar, no presente capítulo, uma criteriosa contextualização política da produção social e das determinações que circunscreveram a atuação e a produção do pensamento de Gyorgy Lukács, nos movimentos e nas ideias do século XX, em seu tempo histórico e em sua realidade. Trata-se da necessidade de buscar compreender as mudanças e as contradições do mundo, como um todo, notadamente no cenário europeu e, na mesma dinâmica, buscar identificar a localização do pensamento de Lukács nas emergentes identidades do marxismo do século XX. Apresentamos as linhas gerais do desenvolvimento do marxismo naquela conjuntura histórica, seguindo uma interpretação considerada clássica, pareada às realizações das internacionais operárias, com algumas indicações possivelmente genéricas para identificar os movimentos marxistas da Ásia e dos demais continentes, estes apresentados de maneira tópica e descritivamente.

Nossa intenção consistiu em buscar demonstrar a amplitude, grandeza e as singularidades do pensamento e das práticas marxistas, no transcorrer dos séculos XIX para o século XX e, nesse nosso tempo, do século XX para o corrente século XXI. Buscamos contrapor a uma abordagem banal, acusatória e frequentemente medíocre do que se compreende ou se busca definir como Marxismo, uma criteriosa e histórica reflexão, com leituras e inter-relações políticas e econômicas, filosóficas e culturais, sempre contextualizadas e interpretadas com honestidade e amplitude.

A compreensão da possibilidade de reconhecimento e de produção de uma ontologia do ser social fundamenta-se na categoria central do pensamento lukacsiano, que é propriamente a definição de *ser social*. Não se trata de uma abstração ou de um conceito generalista, mas sim representa a *dialética* e *histórica* proposição da praxis social revolucionária, quando escreve:

O ser social só tem existência em sua reprodução ininterrupta; a sua substância enquanto ser é por essência uma substância que se modifica ininterruptamente, consistindo justamente em que a mudança incessante produz de maneira sempre renovada e em constante intensificação quantitativa e qualitativa os traços especificamente substanciais do ser social. (Lukács, 2013, p. 201).

Após julgar que este capítulo possa ter dado conta dessa intenção, anunciamos que no capítulo seguinte buscaremos articular, isto é, integrar com organicidade, tais contextos e suas categorias, o Marxismo e suas singularidades e proposições, para buscar analisar e propor a força dessa visão de mundo e do pensamento lukacsiano para as transformações que buscamos antever para a Educação Física, nosso campo e objeto nuclear de estudos e de investigações.

### **CAPÍTULO III – A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL COMO FUNDAMENTO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PRÁXICO-EMANCIPATÓRIO PARA A EDUCAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.**

A produção de uma tese de doutoramento em Educação Física, que se configura como o atual momento de sistematização e de exposição de nosso percurso investigativo e interpretativo, expressa-se de duas maneiras, por assim dizer, neste momento conclusivo. Por um lado é um desafio pessoal, pelas muitas dificuldades de natureza histórica, laboral e material, que tivemos que estabelecer para reunir as melhores condições para efetuar o estudo que ora apresentamos e, por outro lado, constitui-se igualmente num desafio de natureza social e acadêmica, pois buscamos sempre compreender as contradições que cercam e definem nossa prática profissional, como professores de Educação Física, para buscar antever e lutar pela superação dos limites históricos e políticos de nossa presente atuação e lograr vislumbrar, nas contradições da prática presente, as possibilidades de transformação, da sociedade e do mundo em que vivemos e, dentro dele, da própria Educação Física, como prática social e como campo de investigação e de formação laboral e social.

Com o advento da nossa esperada e sonhada paternidade, ocorrida na primavera de 2023, nossa visão de mundo acentuou ainda a necessidade de lutar mais radicalmente, por uma nova sociedade e um novo mundo, baseados em relações de convivência e de produção humanizadora da vida, material e cultural, e este anelo se mostrou ainda mais intenso, em vista da presença indescritível de *Clara Maria* em meu existir e de minha companheira *Camila Pedroso Salaro Nunes*. São as condições objetivas e subjetivas de nossa existência que conferem sentido à nossa vida. Essa é nossa motivação existencial, filosófica e política.

O presente capítulo tem essa intencionalidade matricial: a de buscar integrar as principais categorias do pensamento de Gyorgy Lukács (1885-1971) com a atual configuração teórico-prática do ensino e da formação em Educação Física no Brasil, nossa profissão e área de pesquisa, com variações sobre os percursos e as identidades históricas em disputa, na atual realidade política, social e educacional, do mundo e do Brasil.

Para isso, apresentamos o presente capítulo como uma aurora, isto é, com a esperança de anunciar possibilidades históricas e políticas reais, postas para a tarefa social e subjetiva de constituir a realidade dialética de nosso ser na materialidade e na totalidade da realidade histórica e omnilateral que se apresenta diante de nós. Nos anos 1980 e ainda

em alguma parte dos anos 1990, consolidou-se no Brasil a circulação nas proposições de definição e de planejamento social e educacional a nomenclatura identificada como “projeto político-pedagógico”, em diversos e múltiplos debates e em diferentes e intensos enfrentamentos políticos e educacionais no país. O alcance dessa expressão buscava afirmar a necessidade de integrar a dimensão *política*, isto é, o conjunto de pressupostos de natureza política, referente aos interesses dos grupos, classes e segmentos sociais diversos e contrapostos, aludindo à compreensão das contradições da sociedade burguesa, antes mesmo de acentuar a esperada dimensão propriamente *pedagógica*, identificada como a conjunção de elementos próprios da estrutura educacional e, dentro dela, da dimensão escolar. Não se admitia a proposição de um *projeto pedagógico*, propriamente dito, para acentuar as necessárias e proclamadas mudanças e efetivamente realizar as transformações esperadas para a realidade da educação brasileira, em suas diversas frentes e modalidades, da Educação Básica à sistematização da Pós-Graduação, sem compreender a predisposição da esfera *política*, a gestão dos interesses que, em última instância, condicionam e determinam a prática educacional, curricular e escolar. Em tudo se fazia acompanhar a expressão *projeto político-pedagógico*, acentuando que a definição política precedia e condicionava a própria proposição pedagógica.

Ao final de nossa pesquisa buscamos encontrar essa mesma orgânica integração, entre a dimensão política e a dimensão pedagógica, para efetivar uma proposta possível de transformação das bases e dos dispositivos que marcam a identidade da Educação Física, em nossa cultura e sociedade, na direção de buscar reunir elementos, no nosso caso, no pensamento de Gyorgy Lukács (1885-1971), o autor que escolhemos ler e compreender, apropriar e dialogar, para apresentar possibilidades de superação, de questionamentos e de transformação da Educação Física, seja no aspecto das identidades históricas e institucionais reconhecidas, seja nas proposituras de novas e possíveis identidades e concepções teórico-práticas, que reconhecemos no conceito de *práxis* e de *práxico*, para a área e para o campo de conhecimento e de prática social que integramos entender e transformar. Ao final do presente capítulo buscaremos caracterizar melhor a superação dessas dualidades históricas pela proposição de um projeto político-pedagógico emancipatório centrado nas categorias de historicidade e de dialeticidade para nosso campo de atuação e de investigação.

Tomamos uma premissa expressa pelo lúcido pensamento de Frigotto (1998) como um horizonte, nessa intencionalidade interpretativa, quando assevera possibilidades e limites:

A metáfora de Marx de que o fundamento ou “a raiz do homem é o próprio homem”, não nos autoriza, no plano de sua obra e nos desdobramentos dados a esse respeito por autores como Gramsci e Lukács, a nos situar numa perspectiva metafísica nem do homem em geral, nem do trabalho fora das relações sociais. Trata-se, pois, de um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos. É por isso que Gramsci concebe a “natureza humana” como complexo das relações sociais. (Frigotto, 2002, p. 26).

Mesmo respeitando a proposição da dualidade autoral indicada por esse autor, não nos ocuparemos da obra de A. Gramsci (1891-1937), na presente exposição, mas sim nos deteremos no conjunto de categorias do pensamento de G. Lukács (1885-1971), razão de nosso estudo e base estrutural de nossa interpretação, sempre relacionada à proposta de transformar a prática formativa da Educação Física.

Essa é a proposta do presente capítulo de nossa sistematização investigativa: buscar apresentar as categorias, os fundamentos, ideias e conceitos de um projeto político-pedagógico da Educação Física prático-emancipatória, na perspectiva da ontologia social de Gyorgy Lukács. Esperamos que nosso esforço encontre possibilidades de acolhimento, de sinalização de possíveis avanços e transformações estruturais da Educação Física, como prática social e como campo de conhecimento e de formação humana.

### **3.1. A Educação Física como teoria e prática na perspectiva da *omnilateralidade***

Como explicamos acima, nesta parte de nossa pesquisa buscaremos acentuar algumas categorias lukacsianas, a título de proposição teórico-prática ou *prática*, voltadas para a interpretação da Educação Física em vista de suas finalidades emancipatórias. A compreensão da realidade material, em nossa visão política que embasa nosso referencial teórico-metodológico, é sempre condicionada pela nossa forma de ver o mundo a partir das categorias estruturantes que definem esta materialidade concreta da própria realidade. Isso significa dizer que vemos as coisas e o mundo a partir das categorias ontológicas e políticas que sustentam nossa própria visão de mundo. A visão de mundo que nos engendra condiciona nosso pensar e nosso ser. Sempre se requer um recurso à história para compreender nossas origens e buscar interpretar nossas próprias condições sociais objetivas, até mesmo como ponto de partida.

Na trajetória da organização das sociedades antigas, notadamente a partir de paradigmática experiência cultural grega de Atenas, desde os séculos V a.C até a emergência da Idade Média, a nascente forma de ver as coisas, como um novo tipo de



saber e de constituir significado à realidade pelos processos lógicos e gnoseológicos recebeu o nome de Filosofia. Há muitas e diversas definições sobre a Filosofia, mas a visão de mundo que nos sustenta – materialista e dialética -, exige uma determinada compreensão da emergência e origem da Filosofia como decorrente das condições materiais e políticas das sociedades antigas, como temos afirmado no transcorrer de nossa exposição. A Filosofia constituiu-se como a expressão ideológica da sociedade estamental escravocrata antiga, estabelecida sobre a escravização de natureza bélica e política, de uma *cidade-estado*, uma experiência grega original, sobre as demais. Já apontamos, no capítulo I deste nosso estudo, a compreensão da Filosofia como categoria de explicação e de justificação da emergência da aristocracia ateniense nos movimentos políticos dos séculos IV a.C a II a.C.

A democracia ateniense representaria uma nova forma política de organizar o poder e gerir os interesses das camadas escravocratas aristocráticas, exterminando a indicação para o poder pela hereditariedade das monarquias sustentadas sobre os discursos e práticas sacerdotais e mitológicas, pela concurso da razão prática e política da nova ordem estrutural que nascia da economia urbana e da realidade do governo colegiado e direto das famílias aristocráticas. A *polis* grega, como é chamada, inauguraria uma nova forma de representar os interesses políticos daquele momento, exigindo uma nova racionalidade, alcançada pela Filosofia, e uma nova materialidade da reprodução das práticas sociais aristocráticas, levada a cabo pela invenção da escola e da proposição positiva da tarefa de ler e de escrever, qualidades positivas necessárias para o triunfo na nova realidade da *polis*. A aparente efeméride da dominação política da Grécia contrasta com o alto poder de estruturação ontológica e jurídica de sua cultura e de sua forma de ver o mundo, perseverante através do séculos, como nos ensina Nunes (2020).

Platão nos legou uma categoria central para reconhecer o ser das coisas: a ontologia dualista e abstrata de sua cosmologia ou filosofia. Para essa cosmologia, uma é a realidade material, sensível e perecível, outra é a natureza da dimensão abstrata, do princípio imaterial, das ideias. Seu sistema de pensamento inaugura o que hoje reconhecemos como idealismo, a concepção de mundo que toma como categoria primeira, como um conceito *a priori* do reconhecimento da substância das coisas a definição do que seja a ideia, um princípio imaterial e imutável que seria, de certa forma, o arquétipo ontológico de tudo o que existe. No princípio era a ideia – seria a expressão categórica da concepção de mundo e da cosmologia idealista. A ideia é a forma (no sentido de definição ontológica) de tudo o que existe. Essa categoria fundante do idealismo ontológico fundamenta igualmente o idealismo gnoseológico, isto é, nessa pressuposição a ideia define o ser das coisas e a mesma ideia é a categoria que expressa o conhecimento dessas mesmas coisas. (Nunes, 2020, p. 24).

Assim, o idealismo grego, representado pelo pensamento de Platão, tornou-se a primeira ontologia ocidental sistêmica, estabelecendo o primado da ideia sobre a concepção material do mundo, da própria matéria, da realidade concreta. Essa inversão ontológico-epistemológica somente foi desvendada quando as ciências humanas definiram o conceito de *ideologia*, como falsa consciência, acentuada no transcorrer dos séculos XIX e XX. A obra de L. Feuerbach (1804-1872) *A Essência do Cristianismo* (2021), mesmo tratando da religião e da representação da divindade como fundamento da realidade, ajudou o próprio K. Marx (1818-1883) a compreender essa inversão, e igualmente contribuiu amplamente para o reconhecimento dessa inversão histórica e política expressada de maneira exemplar no pensamento de Karl Marx (2008):

(...) na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se em grilhões das mesmas. Ocorre então uma época de revolução social. Com a transformação do fundamento econômico revoluciona-se, mais devagar ou mais depressa, toda a imensa superestrutura. Na consideração de tais revolucionamentos tem de se distinguir sempre entre o revolucionamento material nas condições econômicas da produção, o qual é constatável rigorosamente como nas ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, ideológicas, em que os homens ganham consciência deste conflito e o resolvem. Do mesmo modo que não se julga o que um indivíduo é pelo que ele imagina de si próprio, tampouco se pode julgar uma tal época de revolucionamento a partir da sua consciência, mas se tem, isso sim, de explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, do conflito existente entre forças produtivas e relações de produção sociais. (...) Nas suas grandes linhas, os modos de produção asiático, antigo, feudal e, modernamente, o burguês, podem ser designados como épocas progressivas da formação econômica e social. (Marx, Karl, 2008, p. 6).

Decorrente desta determinação ontológica dualista concebe-se o mundo material como um mundo e uma dimensão secundarizada, perecível, própria da materialidade considerada imperfeita, que seria a forma de distinguir o trabalho manual, desprezado pelos gregos, escravocratas e idealistas. Exalta-se o espírito, sede da ideia, base consubstancial da alma em intersecção com o mundo das ideias, considerado e concebido como perfeito e imutável. Essa definição ontológica idealista separa a ideia do mundo concreto, exaltando-a como dimensão de imutabilidade e de plena perfeição, dotando o

*corpo* como lugar ou princípio da perecibilidade, da imperfeição, da sensação e da irracionalidade. O desprezo do corpo é o contrassenso do idealismo filosófico grego. Essa contradição, própria da sociedade escravocrata ateniense, reflete-se na filosofia dominante derivada da colonização cultural e política helenista, na exaltação das funções e das dimensões da *alma*, reconhecida como a identidade dos gregos livres, dos estamentos dominantes, em contraposição ao mundo das sensações, da representação dos corpos carregados de perecibilidades, eivados de fraquezas, de imperfeições, de intuições e de instintos, arbitrários e irracionais, decorrentes da mesma corporeidade imperfeita. Esta dualidade ontológica grega integra aspectos propriamente ontológico-gerais, metafísicos, com a proposição de uma consequente ética, ou mesmo uma deontética, uma espécie de dever-ser que derivaria da dualidade ontológica metafísica.

Assim, a ontologia ateniense, hegemônica e notadamente platônica, consolidaria uma organização e uma axiologia social sustentando-se sobre a correlação entre a exaltação das faculdades da alma, racional e abstrata, própria dos homens livres, e a dimensão supostamente desprezível do corpo, eivada de sensações e de sentimentos, próprias dos escravos e dos homens das camadas sociais inferiorizadas, das mulheres e das crianças, cada um a seu tempo e lugar na tipologia filosófica do mundo democrático dominante, com características passíveis de serem identificados nos movimentos políticos e nos processos ideológicos daquele momento histórico.

E, avançando na definição ontológica da condição humana, dualista e idealista, Platão (427-347 a.C) e, um tanto mais tarde, Aristóteles (384-322 a.C), expressam na respectiva filosofia a atmosfera de ideias e a consciência social daquela sociedade escravocrata e idealista que se erige soberana, depois da superação da monarquia ateniense de natureza escravista e mitológica. A filosofia grega da “*polis*” representa o triunfo da aristocracia escravocrata sobre a tradição monárquica sustentada pela mitologia e pelo domínio militar ou bélico dos clãs e das famílias tradicionais até então.

Por outro lado, se a alma é a sede da plenitude da perfeição, somente na alma o homem seria compreendido e decifrado em sua projetada totalidade. Cabe à natureza da alma – intelectiva –, a superação das sensações, concupiscíveis e irascíveis, isto é, eivada de sentimentos e de sensações imperfeitas, parciais e fragmentadas. Decorre que há na filosofia uma outra clivagem, entre o todo e as partes. Caberia à substância da alma a totalidade, reservando ao corpo imperfeito e às suas sensações ou instintos, as

parcialidades desconexas e arbitrárias. A alma é a totalidade, o corpo seria o reino do fragmento, da parcialidade, da finitude. Essa ontologia clivada, metafísica e maniqueísta, ainda que esse conceito seja um tanto estranho aos gregos, e ligeiramente posterior a estes, ainda pode ser identificada como a *primeira ontologia social ocidental*, passível e ser reconhecida nas diversas expressões filosóficas e educacionais ocidentais, atravessando o mundo antigo e medieval. Acentuamos aqui que o conceito de ontologia *social* não se refere ao mesmo universo semiológico, materialista e dialético, que se consubstancia no pensamento de Lukács. Afirmamos seu caráter *social* no sentido de que foi produzido por um tipo de sociedade – escravocrata, aristocrática – que consagraria um tipo de explicação do *ser das coisas*, substância aristotélica da Ontologia, metafísica e dualista, inatista e determinista.

Decorrem aqui duas dimensões da mesma ontologia dualista e inatista, que pesam muito quando imputadas à Antropologia Filosófica grega: só a alma pode conter as totalidades e as substancialidades, os corpos são depositários de experiências imperfeitas, fragmentárias e arbitrárias, regidas pelas sensações, pelos sentimentos e pela intemperança e erro. Derivada pela dualidade ontológica clivada, caberia à filosofia a investigação sobre as identidades da alma, reservando a função subalterna às práticas militares e à educação corporal, tais como as preparações próprias de adestramento e de submissão do corpo à primazia da alma e dos princípios imateriais nela existentes e somente nela reconhecidos.

Podemos reconhecer aqui a linhas gerais da ontologia e da antropologia filosófica unilateral e clivada de origem e de natureza ateniense, aristocrática e metafísica, sustentada na autoridade da filosofia clássica que lhe expressa a identidade semiológica e política. Aqui igualmente encontramos a arquetípica negação da Educação Física que se arvorasse em investigar a totalidade do ser humano, a plenitude dialética e integral da condição humana e não somente se encarregasse de analisar as parcialidades contrapostas e em contraste definitivo entre o corpo subalternizado e a alma idealizada.

Para superar essa clivagem histórica, estudos e pesquisas propõem a recuperação do conceito de Paideia e de Educação Integral, nos movimentos educacionais e culturais contemporâneos. Inúmeros movimentos, ideias, eventos e grupos sociais debatem hoje a questão da Educação Integral, no Brasil e no mundo. A Educação Integral é uma bandeira que sugere renovação, transformação e mudanças de concepção e de práticas educativas

e pedagógicas na realidade educacional do país. Tomada essa premissa, apresentamos a seguinte proposição: o que se entende por Educação Integral? Certamente tomamos o cuidado de expressar com serenidade a superação da concepção de Educação Integral com a mera ampliação de tempos e de espaços educacionais e escolares. Escola de Tempo Integral é uma coisa, Educação Integral é outra realidade que demanda estudos e exige clarezas definitivas e categóricas. A Educação Integral pressupõe o reconhecimento de que a pessoa humana é uma plenitude de múltiplas dimensões, social e subjetivamente constituídas, em processos sobre os quais as ciências sociais e humanas têm se debruçado para entender e definir, compreender e sistematizar.

A Educação Integral, na maioria das concepções atualmente vigentes, busca superar a identificação tradicional, fragmentária e unilateral, das dimensões humanas, tais como a análise reducionista da cognição, da capacidade de pensar e de raciocinar logicamente, a dimensão socioafetiva e emocional, as dimensões motoras, a sociabilidade, as disposições éticas, os conceitos e experiências de valores e de beleza, as descobertas subjetivas e grupais, as dimensões psicológicas e transcendentais, estéticas e culturais. Isso significa reconhecer que a condição humana é pluralista, plurívoca, polifônica, multidimensional, ampla e aberta, e não se reduz a aspectos parciais e unilaterais, tais como a cognição lógica, a memória e a capacidade de abstração. Igualmente o ser humano não é estritamente uma realidade orgânica biológica, regida por estímulos neurológicos e biofísicos. O ser humano é socialmente constituído, a partir de processos culturais e intersubjetivos, históricos e transgeracionais, que expressam a diversidade da vida, da existência social e dos grupos humanos entre si.

Este conceito é nuclear no pensamento sistêmico de G. Lukács. A *omnilateralidade* é a definição de integralidade, como já afirmamos no transcórre de nossa pesquisa. Significa afirmar o desenvolvimento integral, plural, múltiplo de todas as qualidades e capacidades humanas, historicamente definidas. O ser social, que é o ser humano, constitui-se pela histórica aquilatação em si das dimensões afetivas e emocionais, intelectuais e cognitivas, estéticas e culturais, prático-laborais, éticas e morais. O ser social é a junção orgânica, em si, de todas essas potencialidades. Mas, para Lukács, o desenvolvimento do metabolismo do capitalismo restringe essa plena capacidade humana de desenvolver todas as potencialidades, induzindo a um desenvolvimento *unilateral*, numa única identidade e direção, acabando por cercear e podar as demais dimensões múltiplas de todo ser.

O ser social desenvolve sua dimensão de omnilateralidade através da consciência de si e da prática social. Na obra *Para uma Ontologia do Ser Social* Lukács afirma que o trabalho é o núcleo definidor do ser social, sua base ontológica, mas aponta que a superação da unilateralidade exige uma praxis consciente e histórica. Essa afirmação nos impulsiona, como uma categoria central, para a compreensão e proposição de um projeto político-pedagógico para a Educação Física.

Essa é a dimensão de *omnilateralidade* que buscamos reconhecer e propor para a definição político-pedagógica da Educação Física. Omnilateralidade deriva do latim, uma categoria formada por dois vocábulos: “*omni*, *ia*”, que significa “tudo, todas” e “*lateralidade*”, que expressa o conceito e alcance de “dimensões, identidades, possibilidades, qualidades”. Desse modo, a categoria ontológico-social de *omnilateralidade* significa que todas as pessoas, que todos os seres humanos, cada um e cada uma, são plenos, integrais, com múltiplas dimensões e plurívocas potencialidades, dotados de qualidades singulares e coletivas, de aspectos cognitivos e psíquicos, culturais e biológicos, sociais e estéticos, econômicos e éticos, em múltiplas interrelações orgânicas e processuais.

A disposição política de fundamentar a identidade da Educação Física na categoria marxista de *omnilateralidade* nos potencializa para a superação teórica e prática da unilateralidade, da fossilização de uma ontologia inatista, metafísica ou pragmatista, clivada e maniqueísta, que opõe o biológico ao pensamento, o subjetivo ao social, que contempla de maneira estreita uma ou as duas dimensões como incompatíveis, ou qualificadas de diferentes significações. Entendemos que essa compreensão pode ser pensada, na direção da qual nos assevera Nunes (2024) quando expressa:

A compreensão da Educação Integral requer sempre uma análise de natureza histórica e filosófica. A integralidade que reconhecemos no processo educativo fundamenta-se na condição da omnilateralidade de nossa ontologia social, de nossa condição humana, singular e coletiva. Ou seja, todos nós somos seres integrais, não somos seres parciais ou unilaterais. A integralidade de nosso ser é o fundamento filosófico de uma concepção pedagógica de educação integral. Nascemos e constituímos-nos como seres humanos no processo cultural e histórico. Recebemos cuidados, informações, conhecimentos, símbolos e valores, teorias e práticas, no transcorrer de nossa existência, de maneira ampla, multidiversa, pluralista, sempre possível de ser reconhecida a partir de uma visão de totalidade, numa compreensão de conjunto. Isso significa dizer que a vida é integral, a vida é total, o processo e o existir humano é de conjunto, é dinâmico, plurívoco, polifônico, multidimensional. Nós, em nossa existência, desenvolvemos experiências, auferimos conhecimentos, constituímos sentimentos, disposições sociais, culturais, éticas e políticas, numa perspectiva de integralidade, isto é, como formação da vida inteira, como “*Bildung*”, como

“Paideia”. Só o ser humano é capaz de produzir significados integrais para sua existência. (Nunes, 2024, p. 15).

Assim, podemos entender que todos os seres humanos são omnilaterais, isto é, carregam em si dimensões e realidades diversas, plenas, nascidas da condição humana histórica e social, isto é, produzida pelas condições sociais, econômicas, culturais, políticas, materiais e simbólicas, arbitrariamente integradas e combinadas em um processo dinâmico e dialético, de mútuas determinações e reciprocidades, sempre aberto e em movimento, todos são únicos e diversos, são potenciais sujeitos em todas as promissoras disposições dos sentidos e da cultura, da natureza e da sociedade, da subjetividade e da intersubjetividade, dos processos diversificados e plenos de sentido nascidos da prática social. A definição e busca da *omnilateralidade* é a primeira categoria de uma prática formativa crítico-emancipatória inspirada na perspectiva da ontologia social da Educação Física.

### **3.2. A condição histórica da Educação Física – a *historicidade*.**

Aprendemos com Marx & Engels (2007) que a “história é a única ciência”. Essa expressão, repetidas vezes, é usada como reforço enfático de muitos debates e de enfrentamentos decisivos em algumas conjunturas. No entanto, esta expressão de Marx expressa uma categoria central da visão de mundo materialista, dialética e histórica, advinda do marxismo: tudo o que existe somente poderá ser compreendido na sua dimensão de concretude, materialidade e historicidade. A *materialidade* diz respeito à consideração da substância de nosso ser e de nosso existir, e a *historicidade* afirma a peremptória condição de existirmos em sociedades, em agrupamentos sociais diversos e temporalmente diferenciados, através das transformações efetivadas no mundo da economia, da política, atravessados pelos dinamismos do tempo e do espaço. A historicidade requer entender que nossa existência é premida pela condições temporais, pelas estruturas sociais e pelos determinantes de natureza política. Nesse campo o pensamento de Lukács (2003) é peremptório:

A questão da compreensão unitária do processo histórico surge necessariamente com o estudo de cada época e de cada setor parcial, entre as coisas. E é aqui que se revela a importância da concepção dialética da totalidade pois, é inteiramente possível que alguém compreenda e descreva de forma correta os principais pontos de um acontecimento histórico, sem que por isso seja capaz de compreender esse mesmo acontecimento naquilo que ele realmente representa, em sua verdadeira função no interior do conjunto

histórico ao qual pertence, isto é, sem compreendê-lo no interior da unidade do processo histórico (Lukács, 2003, p. 83).

A historicidade da condição humana, premissa da ontologia social, expressa que a Educação Física deveria ser compreendida e ressignificada através dos estudos de suas formações sociopolíticas, como buscamos realizar no capítulo I de nossa pesquisa. Sem compreender esse caráter de produção social, determinada pelos jogos de interesses e pelos movimentos de luta e conquista da hegemonia, material e ideológica, dos grupos sociais contrapostos; não se pode alcançar a explicitação política da identidade da Educação Física, com se pairasse acima das lutas e das práticas sociais e políticas. A Educação Física é um campo de formação social constituída pelos movimentos dominantes dos modos de produção e dos grupos e das classes em lutas constantes e distintas, através dos tempos e lugares.

Para Lukács a categoria de *historicidade* não se limita a reconhecer que tudo o que existe ou acontece tem propriamente uma história, num sentido genérico. Para Lukács a historicidade é uma categoria nuclear, definidora de nosso ser e de nosso existir, pois somos seres históricos, isso é constituído pelas mediações criadas e existentes no conjunto social em que reconhecemos a nós próprios, no transcorrer do tempo e das formas sociais hegemônicas. O trabalho, a política, a arte, a educação, a cultura, a economia são formas históricas da praxis humana. As estruturas sociais, a ética, os valores, são socialmente produzidos, isto é, historicamente determinados. Até mesmo nossa subjetividade é produto da praxis humana ao longo da história e das significações compreendidas no tempo. Nada existe além da dialética da história, nada é eterno ou imutável, nada é “natural”, mas sim todas as formas de existir e de ser são historicamente constituídas, a partir da correlação de forças que se expressam na dialética política da sociedade de classes.

A historicidade do ser social consiste na consciência de que o ser social é constituído historicamente, isto é, sobre bases mutáveis, dialéticas, não inatas ou deterministas. A historicidade é a marca ontológica do ser social. Voltamos a Marx – “Só existe uma ciência, a ciência da história” (Marx & Engels, 2007). Todas as formas sociais e políticas são históricas e podem ser assim compreendidas e igualmente transformadas. O pensamento racional, o pôr teleológico revolucionário, consiste em compreender que é a alienação e a reificação que “naturaliza” as dimensões do mundo e da sociedade, busca até mesmo naturalizar as instituições e imputa-lhes poderes supostamente fetichistas de



eternidade e continuidade, quando são somente manifestações ideológicas de interesses. Para Lukács, a consciência da totalidade e a historicidade exige que os sujeitos busquem as formas de quebrar essas considerações, que devem ser rompidas, que as formas de reificação e as condições de alienação sejam superadas e estabelecidas as dinâmicas da praxis social revolucionária.

A historicidade é categoria fundante da Ontologia do Ser Social, na obra de Lukács, pois tudo o que existe, existe historicamente, essa categoria fundamenta igualmente a base da liberdade humana, ao considerar que tudo o que existe foi humanamente produzido e a prática social, isto é, o que existe e o que foi historicamente produzido, é o único critério da verdade. Compreender a dimensão da historicidade significa reconhecer as formas institucionais produzidas pelas relações humanas na histórica dominante e essa compreensão se traduz numa premissa política com a condição de embasar a praxis social em disputa e construção, isto é, a proposição de agir como sujeitos conscientes como condição primeira de encaminhar as lutas pela emancipação e pela transformação revolucionária. O pôr teleológico dessa atuação consiste em compreender que a transformação da sociedade deve ser obra dos trabalhadores e de suas intervenções coletivas na sociedade de classes.

### **3.3. A concepção de *totalidade* e a Educação Física.**

Vamos iniciar por uma definição paradigmática, que certamente nos definirá uma orientação reflexiva e uma apropriação criteriosa dessa categoria do pensamento de Gyorgy Lukács para nossa reflexão interpretativa neste momento:

Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo em relação às partes, constitui a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova (Lukács, 2003, p. 57).

A modernidade, tempo de triunfo da burguesia, trouxe novas e exigentes categorias para a realidade dos grupos e dos sujeitos humanos. A afirmação da individualidade pensante, inaugurada por René Descartes (1596-1650) configura-se hoje como uma arquetípica sedimentação da visão de mundo moderna, logrando superar a concepção de mundo medieval, dependente da religião, do pensamento e da ontologia teocêntrica. Afirma-se, no pensamento cartesiano, o reconhecimento da razão individual

como fundamento da existência, numa artilosa disposição idealista, forte e consequente para firmar-se como base do racionalismo moderno decorrente deste momento de rupturas e superações, contraditórias e cumulativas.

O conceito de *indivíduo* e de *individualidade* modernos deriva deste axioma cartesiano. No entanto, as considerações que brotam dessa ruptura abrem espaços para outras significações, ampliando a categorização rígida da individualidade, para alcances mais amplos, que expressam a sociabilidade e a materialidade do mundo, na dinâmica do pensamento moderno. Na mesma direção, de afirmação das principais filosofias e das principais categorias de reconhecimento de uma ontologia moderna, ou mesmo de uma visão de mundo moderna, se dilatam pelo empirismo de Francis Bacon (1561-1626) e pela consequente síntese do pensamento de Immanuel Kant (1704-1804), filosofias que deixam marcas e fundamentos de uma ontologia igualmente social, pois o social somente poderá ser compreendido pela determinação política que o sustenta e engendra. A sociedade burguesa tem sobre si a tarefa de definir uma ontologia social que expressa o ser e a representação do ser das coisas nos interesses e nos elementos de interesses da mesma burguesia. Cada classe social expressa, através de seus meios e de suas forças, de seus representantes e intelectuais, seu ideal ontológico e ideológico.

À categoria de individualidade burguesa, revestida da matricial dualidade platônico-aristotélica, soma-se a disposição ontológica da modernidade, ainda clivada e dualista, na direção de reconhecer a razão metafísica e a razão prática, duas novas formas de definir o suposto ser das coisas e do mundo, condizentes com os interesses da burguesia emergente, em seu papel de constituir um mundo à sua imagem, semelhança e domínio pleno. Para a superação da categoria fundante da modernidade, sobrelevada sobre o conceito de *individualidade*, o pensamento marxiano e marxista constitui o conceito de *totalidade*, como nos ensina o pensador húngaro que nos motiva a esta sistematização:

Somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elemento do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade. Esse conhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista) que acabamos de caracterizar, para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade. Essa totalidade concreta não é de modo algum dada imediatamente ao pensamento. “O concreto é concreto” diz Marx, porque é síntese de várias determinações, portanto a unidade do múltiplo (Lukács, 2003, p. 76-77).

Na produção dessa nossa interpretação desse movimento de desvendamento da totalidade da realidade encontramos no pensamento de Lukács um horizonte fértil e desafiante. Para circunscrevermos corretamente o lugar que consideramos coerente, sobre a atuação e a obra de Gyorgy Lukács na trajetória e na amplitude do pensamento marxista do século XX, teremos que deixar esclarecidas algumas posições para evitar alinhamentos confusos ou equivocados, tanto de nossa parte quanto da leitura que buscamos fazer deste autor, protagonista de nossa pesquisa. Em primeiro lugar, trata-se de buscar conhecer com relativa e consequente profundidade, a tradição filosófico-histórica e política do desenvolvimento do marxismo e de seus desdobramentos teóricos, históricos, práticos e políticos. Um autor norte-americano, oriundo da Sociologia, pouco conhecido no Brasil, chamado Kevin Anderson<sup>14</sup>, fornece uma curiosa pista para o preliminar entendimento de uma classificação comum, muito usada e, na maioria das vezes, pouco correta, ao questionar a abordagem teórica, que caracteriza o marxismo do século XX, como que dividido entre duas tendências: de um lado o que se denomina como “marxismo soviético”, protagonizado por Vladimir Lênin (1870-1924), Nikolai Bukharin (1888-1938), Georgi Plekhanov (1856-1918) e Karl Kautsky (1854-1938) e, de outro, o denominado “marxismo ocidental”, reconhecido como um bloco de autores alinhado pelos pensadores G. Lukács (1885-1971), Marc Bloch (1886-1944), Karl Korsch (1886-1961) e A. Gramsci (1891-1939), para ficar entre os principais expoentes.

Para este autor, o próprio Lênin já tinha apresentado criteriosas observações críticas ao denominado marxismo ortodoxo, já no começo do século XX, por volta de 1914, o que poderia ser um argumento para alinhar o próprio Lênin ao grupo dos denominando marxistas ocidentais, próximos a Lukács e aos “frankfurtianos”. Se a questão da classificação fosse a disposição da crítica, isto seria suficiente. Com base na análise dos “Cadernos Filosóficos” de Lênin (2018), pouco estudado por boa parte da tradição acadêmica, Anderson (Anderson, 1995) teria já questionado os rumos do marxismo de sua época e proposto um necessário retorno aos fundamentos da dialética<sup>15</sup> e a uma retomada dos estudos críticos das proposições hegelianas e de suas apropriações

---

<sup>14</sup> Autor de uma tese de doutorado, intitulada “*Lenin, Hegel, and Western Marxism*” (Chicago, University of Illinois Press, 1995), pesquisa que trata de demonstrar as influências do pensamento de Hegel e de sua dialética, nos fundamentos propostos por Lênin, tese pouco conhecida no mundo acadêmico e político do Brasil e de muitos outros espaços acadêmicos contemporâneos.

<sup>15</sup> O autor situa as influências hegelianas no próprio Lênin, destacando os estudos sistemáticos daquele, tanto da obra hegeliana, quanto aristotélica, demonstrando preocupações com o a concepção criteriosamente definida como dialética, obra que Lênin não chegou a concluir, na afirmação deste autor.

Para a correta compreensão do movimento social transformador ou revolucionário, Lênin buscou aproximar a prática teórica da prática política, conceituada como *práxis* revolucionária, através da proposição de uma leitura *dialética* entre teoria revolucionária e prática revolucionária. Sua intencionalidade crítica afirmava a necessidade de radical transformação social, que igualmente reconhecia a necessidade de uma criteriosa revolução *cultural*, eixo que seria mais tarde, considerado e aprofundado pela obra de Gramsci e de Lukács. Na tentativa de avaliar a inabalada resistência da dialética hegeliana até os tempos e as práticas atuais dos movimentos sociais e políticos, parece importante considerar as contribuições de Lênin, como um dos autores que merece releituras atenciosas e retomadas esclarecidas. Lukács parece ter por Lênin uma admiração inabalável, toma seu pensamento como interlocutor privilegiado e inspiração segura, na Filosofia.

Na década de 1950, no pós-guerra, em todo o mundo, o marxismo ocupou espaço político e acadêmico, e foi utilizado como instrumento de análise dos amplos e complexos movimentos sociais, das ideias políticas gerais, em sua dimensão transformadora, também traduzida como *práxis*. As contribuições marxistas, no estudo dos movimentos sociais, têm apontado para a categoria de *totalidade* como elemento fundante de análise, de um agir humano, subjetivo e social de natureza dialética, fundado em diversas expressões do alcance de *práxis*, seja teórica, produtiva e econômica, seja ainda político-ideológica, reforçando a questão de reconhecer uma determinada trajetória acadêmica em torno de uma ciência engajada. Nesta direção, as proposições críticas de Lênin, Lukács e Gramsci, como já afirmamos, prosseguem na direção de retomada dos fundamentos da perspectiva marxista, como um eixo orgânico de análise de suas possibilidades históricas, alinhavadas entre as considerações de aspectos político-culturais e ideológicos, na produção do engajamento e na orientação e construção dos movimentos sociais transformadores. É próprio do Marxismo, em suas origens, a compreensão de mundo de natureza dialética e na concepção de totalidade.

Já afirmamos que um dos eixos fundamentais da *dialética* em Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) é a possível qualidade social e política de lograr transformar essa categoria num determinado método de análise das relações sociais denominadas como a base do método materialista, categoria inserida no movimento que tem a História como

---

Esta obra foi publicada no Brasil em 2018, pela Boitempo, com 392 p., conservando o título de *Cadernos Filosóficos*.

ciência (historicidade), retomando os pressupostos da compreensão da natureza como *totalidade* condicionada, em mudança e movimentos permanentes (*dialética*), nos quais as mudanças quantitativas acumulariam forças para saltos qualitativos.

A concepção de mundo de natureza dialética baseia-se genuinamente na teoria marxiana, e Marx, embora divirja das proposições hegelianas, por afirmar uma dialética fincada em sua dimensão crítica e revolucionária, diante de uma realidade complexa, expressa a originalidade revolucionária deste conceito. O termo é ampliado pelo trabalho de Engels, ao acrescentar ao qualificante de *materialismo*, como o “despojamento do invólucro idealista” deste método, ou na alusão de Marx<sup>16</sup>, como a antítese do método hegeliano. Essas posições são tranquilamente reconhecidas no ideário marxista contemporâneo, mas durante muito tempo pareceriam codificar heresias.

O Marxismo de Lukács redefine que o pensamento não é movimento por si, mas depende e subsiste da base e da materialidade da realidade, o que ancora a tese materialista da exterioridade e da independência da realidade. Diante dos elementos expostos sobre a dialética, em seus desdobramentos com a categoria *movimento*, ressaltamos a perspectiva de vir se afirmando historicamente na perspectiva do diálogo cumulativo e na grandeza da síntese marxista, se configurando como um método para as pesquisas que se pretendem críticas.

Defendemos que a Educação Física, seja no esforço de superação de suas identidades clivadas, historicamente alinhadas a visões de mundo que a detinham como práticas fragmentárias e descontinuadas, pode encontrar no acervo político, epistemológico e propriamente ontológico do Marxismo uma possibilidade política e revolucionária de refundação e de reestruturação semiológica e propriamente ontológica. Entendemos a produção científica como construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, tendo em conta a categoria da dialética histórica (Lowy, 1985) da transformação permanente de todas as coisas. Se as ações humanas produziram os fenômenos sociais, podem estes ser transformados pelas mesmas ações, segundo Melo Neto (2002):

(...) Pode-se apresentar a dialética como método, em condições “razoáveis” de se poder analisar, de forma crítica, as condições de existência que estão sendo definidas para a realização da vida humana. Para os dias atuais, este método, em particular a perspectiva em Marx, continua atual e aberto, podendo realizar abstrações suficientes e contributivas ao exame das possibilidades prospectivas

---

<sup>16</sup> Marx, O Capital, I, 1, Posfácio, Boitempo, 2017.

de trabalhos acadêmicos e para análises de políticas no campo social. (Melo Neto, 2002, p. 118).

Concebe este autor a análise dialética como base do método marxiano para uma ciência e para uma investigação científica da realidade, para uma ação política e organizacional que visem analisar as contradições do próprio real, buscando uma síntese conceitual, ao afirmar que a história da Filosofia não registra uma significação ou acepção unitária para o termo, mas que congrega a ideia cumulativa de mudança, de ascese e da arte de dialogar, presentes em pensadores e em sistemas da filosofia clássica, já apresentados no trabalho de sistematização de nossa pesquisa. Sobre a síntese da dialética no Marxismo, o próprio Marx situa inicialmente a obra de Feuerbach (1804-1872), e o considera como o primeiro filósofo a introduzir a crítica à tese hegeliana da transcendência do sujeito sobre o mundo. Mas seria o próprio Marx que definiria criteriosamente o sentido revolucionário da categoria da *dialética*, apontando o ser das condições materiais e a antecedência do objeto antes da consciência, expressando a anterioridade dos conteúdos materiais e históricos como fundamentos dessa visão de mundo.

Para esta formulação, Marx considera a compreensão da dialética de Hegel e dos pressupostos materialistas de Feuerbach, em sua síntese, estabelecendo os pressupostos de uma crítica ontológica e política. O *materialismo histórico* inaugurado por Marx, retira a Filosofia do então chamado *mundo das ideias* e a projeta na materialidade do mundo e da história, considerando a *totalidade* e as múltiplas relações que, nessa esfera e dimensão, se desdobram e conjuminam. A dialética é percebida por Marx, segundo Limoeiro Cardoso (*apud* Melo Neto, 2002) em um triplo movimento:

(...) O primeiro, onde se parte do real, porém afastando-se cada vez mais dessa realidade, através da abstração, atingindo conceitos mais simples desse real. O segundo movimento é o início da atividade científica propriamente dita, onde se tem como caótica a representação do real. Nesse movimento não se parte do real ou de sua representação imediata caótica e abstrata. Parte-se dos conceitos mais simples produzidos pelo movimento anterior. Esse movimento seria a busca pela especificação das determinações gerais e simples, configurando um movimento de reconstrução teórica. (...) o terceiro movimento será de construção teórica de reprodução do concreto. (Melo Neto, 2002, p. 106).

O termo *materialismo-histórico*, usado por Lênin e Engels, buscou qualificar o método de interpretação histórica inaugurado por Marx, para analisar a História a partir dos fatores econômico-sociais, constituindo-se como fundamento da antropologia marxista, que tem como norte a compreensão das relações de trabalho e de produção entre os homens, como base para a satisfação de suas necessidades objetivas e materiais,

subjetivas e sociais. Essa é a igualmente a base de nossa compreensão da ontologia marxista, na qual Lukács atua de maneira destacada e transformadora. Lukács questiona o reducionismo *economicista*, a apropriação positivista do *etapismo* histórico e a exaltação idealista do sujeito no existencialismo. São três grandes críticas presentes e consequentes que foram tecidas criteriosamente no volume I do livro *Para uma Ontologia do Ser Social* (Lukács, 2012).

O *materialismo* é um conceito que decorre da doutrina que afirma a matéria como única realidade, sendo seus precursores encontrados no pensamento dos filósofos clássicos Demócrito e Epicuro, principalmente. Em Marx esse conceito surge como o fundamento de uma teoria da história e do conhecimento, articulado a esta doutrina filosófica que atribuiu a causalidade dos fenômenos à matéria, contrária ao pensamento idealista, já que não seria o Espírito, ou Deus, ou a Ideia, mas a produção da vida material, que determinaria a organização da vida política, social e espiritual na História humana, conforme a feliz expressão de Barbosa (2004):

(...) essa concepção chama-se “materialismo” exatamente porque concebe o elemento material (infraestrutura econômica) como sendo o fundamento. Esse materialismo é “histórico” porque concebe a formação da infraestrutura e do modo de produção como historicamente determinados (Barbosa, 2004, p. 179).

E como se coloca, para o materialismo histórico, a problemática do movimento e do movimento social, especificamente? É importante retomar os elementos gerais do materialismo histórico e dialético, para discutir preliminarmente as teses da reforma ou revolução, presentes no debate político e acadêmico, quase que constantemente. O materialismo histórico e dialético acompanha os desafios do desenvolvimento social e científico, ainda que determinado pelos limites ideológicos do capitalismo, por ter a categoria *movimento* como elemento articulador e por acentuar a anterioridade da matéria, como característica de sua teorização, reúne condições para a proposição de uma perspectiva revolucionária que destaca a potencialidade da mudança. Para o conhecimento do mundo e de seus fenômenos, fundamental a consideração das categorias básicas do materialismo dialético: a *matéria*, a *consciência* e a *prática social*, sendo esta última, o critério de verdade, para uma teoria do conhecimento de base marxista.

O marxismo engloba, por assim dizer, os elementos do materialismo dialético, do materialismo histórico e da economia política. O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo, derivando da tradição materialista clássica, constituindo-se como

fundamento do método de superação das condições objetivas da realidade impostas pela transformação das relações sociais e históricas determinadas pela lógica do capital. Destaca a possibilidade de mudança das relações econômicas, sociais e políticas pela apreensão da categoria *movimento*, através dos processos de organização humana, sobretudo pela via dos partidos e dos sindicatos, mesmo em conjunturas nas quais prevalece mais e mais a dimensão do *fardo* do que efetivamente do *desafio* do tempo histórico (Mészáros, 2012).

Não bastam os discursos conceituais, como objetivo final da digressão de natureza histórica, mas a reposição do caráter revolucionário do alcance da sociedade socialista – a passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade - o que implica em não perder de vista o horizonte da transformação do modo de produção capitalista, em suas características atuais de financeirização, consumismo, globalização e neoliberalismo, e pôr em movimentos forças e ideais, movimentos e práticas de supressão do Estado burguês e de seus interesses. Isto também entendemos, com o estudo criterioso de Lukács, não implica em retomar os vieses do materialismo determinista, desconsiderando os diversos elementos que concorrem para a transformação, sobretudo quando compreendemos a dimensão de totalidade e de historicidade dessa produção social, política e dialética. Implica em afirmar, como enfatiza Goldmann (1979) que:

(...) o materialismo dialético é, em primeiro lugar, uma atitude prática diante da vida. É a ideologia de uma classe que quer *transformar* o mundo para realizar esse máximo de *comunidade* e de *liberdade* humanas que será, um dia, a sociedade socialista. Isso desempenha, no pensamento de Marx, função análoga à do bem supremo e ao reino de Deus nos outros sistemas filosóficos. (...) O humanismo materialista e dialético é uma filosofia em parte já formulada nas obras clássicas de seus fundadores, mas que os pensadores contemporâneos que se proclamam seus adeptos devem desembaraçar completamente e desenvolver. (Goldmann, p. 37 e 44).

Não se trata de continuar repetindo as formas metafísicas e deterministas de busca de entendimento do ser do mundo e das coisas, das qualidades e das potencialidades humanas. Trata-se de reconstituir a reflexão sobre a dialética da ação humana numa dimensão de totalidade, nas quais as disposições da singularidade e do movimento social sejam integradas em mútuas tensões de sentido e de direção, o que seria o desvendamento da vitalidade da vida e a clareza da concepção dialética da história, e do conhecimento que se tem dela. Nos inspiramos novamente em Nunes (2003), quando escreve:

(...) Todavia, a despeito do despropósito ideológico e de má fé dos pseudocríticos de plantão, os referenciais do marxismo já sofreram, como dissemos, uma crítica teórica e uma crítica histórica. A tradição dialética mesma nos lembra que uma visão e uma concepção teórico-política só encontra



superação pela sua plena realização e não pela sua frustração, como querem fazer crer os recentes discursos neoliberais. (...) Hoje, o encerramento do grande ciclo socialista (1890-1990), ainda por ser mais profundamente avaliado, nos permite dizer que, para além das pretensões de uma concepção infalível da história e libertos da teoria doutrinária dos Estados-partidos, temos razões para retomar a efusiva veia teórica do marxismo, capaz de nos desafiar para a tarefa sempre coletiva de reformular conceitos e reordenar práticas de crítica filosófica e criar e manter a organização de novas utopias. (Nunes, 2003, p. 90, **grifos nossos**).

Essa tensão entre a ciência que esclarece e conscientiza e a política que transforma e que constitui a dialética histórica da mudança do mundo é nossa melhor compreensão do pensamento de Lukács, notadamente para reencetar a dimensão ontológica, histórico, dialética e *prática* da Educação Física omnilateral e humanizadora.

### **3.4. A Educação Física na perspectiva da *dialecticidade*.**

A representação ontológica da realidade, além de definir a suposta substância do ser das coisas necessita posicionar-se sobre a questão do movimento, da mudança, ainda que não seja somente na categorização do tempo e do espaço. Desde os pré-socráticos a Filosofia carrega uma dual representação do dinamismo do mundo e do ser da realidade. Os Eleatas afirmavam que o mundo era “uno, indivisível, imóvel e imutável”, categoria que prevalece entre os jônios e parece consagrar a primeira grande lei, cosmológica e ontológica. Ao afirmar que “nada muda, tudo permanece igual”, até mesmo para expressar que o “movimento” poder ser uma cilada dos sentidos, tanto a Filosofia quanto os filósofos expressam uma base, uma categoria fundante, de uma visão de mundo que privilegia definir que as mudanças são movimentos aleatórios ou falsos, que o ser do mundo e das coisas é estático, pleno em si, que tudo o que se reconhece como ser está pronto, acabado e perfeito. Trata-se de uma categoria ontológica que afirma a imutabilidade e a perfectibilidade do ser do mundo e das pessoas.

Heráclito de Éfeso (501 a.C a 450 a.C) figura como um contraponto entre os pré-socráticos. Afirma que “tudo muda, nada permanece igual, tudo flui”. Refere-se à observação das coisas materiais, o que se tornou seu exemplo clássico, ao afirmar que “não se banha duas vezes da mesma forma no mesmo rio”, pois as águas correm, o tempo muda, tudo é mudança. Afirma ainda que o fogo é o exemplo de seu pensamento – acende e apaga, consome e cresce, existe e não existe, material e simbolicamente. O pensamento heraclítico afirma a indiscutível qualidade de mudança das coisas, a categoria de que o mundo é composto por transformações, materiais e simbólicas. Os Eleatas e Heráclito

expressam duas cosmologias, partes expressivas de duas ontologias, que necessitam de contrapontos e de aproximações. Dizer que nada muda fundamenta uma determinada prática política, dizer que tudo é mudança pode fundamentar uma outra, diversa e contraposta, e inspirar outra prática política e social.

O pensamento de Heráclito foi definido como o primeiro pensamento denominado “dialético”, ainda que este conceito esteja subsumido aos limites da razão pré-socrática, ainda distante das teorizações sistêmicas provocadas por Platão (428 a.C - 348 a.C) e por Aristóteles (384 a.C – 322 a.C), sobretudo. A palavra grega “dialética”, nessa consideração, significa “mudança, transformação, movimento”. Estes sentidos matriciais precisam ser recompostos para entender a concepção dialética lukacsiana, que se pretende sempre ser uma visão de totalidade.

O próprio Platão utiliza, por muitas vezes, o conceito de “dialética”, em seu pensamento e em sua filosofia sistêmica. Mas, para Platão o conceito de *dialética* sofre criteriosa transformação. Não se trata mais, e nem somente, de uma consideração da mudança do mundo e das coisas. Para Platão a dialética é uma *ascese*, uma elevação, uma superação dos estágios chamados inferiores para a assumpção de um estágio considerado superior. A dialética do pensamento, em Platão, consiste em anular as dimensões próprias das sensações e da materialidade perecível do mundo para a contemplação das ideias plenas e imutáveis da razão e da Ideia. Trata-se genuinamente da fundamentação da ontologia helenista dominante.

G.F. Hegel (1770-1831) deu a este matricial conceito uma dimensão moderna, tornou-se em seu pensamento uma categoria ontológica fundante. A dialética, para Hegel, é a lei de determinação do ser das coisas, reunidas numa tensão entre a tese, antítese e síntese, que tanto pode expressar a dinâmica da natureza como deve ser a mesma determinação do ser do “espírito e da história”.

K. Marx (1818-1883) compreendeu com profundidade o conceito de dialética de Hegel, bem como estudou criteriosamente este conceito na filosofia pré-socrática e no período de crise da Filosofia ateniense, em seu estudo de Doutorado em Filosofia efetivado em 1841. Depois, fez deste conceito filosófico uma chave categórica da análise da história e da consideração da economia política. Nosso interlocutor nos orienta na compreensão dessa categorias quando afirma que:

A economia, diz Engels em comentário à *Crítica da economia política*, de Marx, “não trata de coisas, mas de relações entre as pessoas e, em última instância, entre classes; mas essas relações estão sempre *ligadas a coisas e aparecem como coisas*”. Com esse conhecimento, o método dialético, e sua concepção da totalidade, manifestam-se como conhecimento real do que ocorre na sociedade. A relação dialética das partes com o todo podia ainda aparecer como simples determinação mental e metódica, em que as categorias verdadeiramente constitutivas da realidade social não aparecem mais do que nas determinações reflexivas da economia burguesa, e cuja superioridade sobre estas últimas seria, por conseguinte, apenas um assunto metodológico. No entanto, a diferença é bem mais profunda e fundamental. Pois o fato de que em toda categoria econômica se revela uma determinada relação entre os homens num determinado nível de sua evolução social e de que essa relação se torna consciente e conceitual faz com que o movimento da sociedade humana possa, enfim, ser compreendido em suas leis internas e, ao mesmo tempo, como produto dos próprios homens e das forças que surgiram de suas relações e escaparam de seu controle (Lukács, 2003, 87-88).

Este encontro com a visão da dialética que considera a materialidade da vida, na disposição das bases econômicas, mas igualmente expressa as singularidades da vida cotidiana, de expressões que decorrem da cultura, da arte, da vida comum, por assim dizer nos parece ser uma das grandes descobertas nessa investigação, de modo a nos confortar em buscar mediações para o desenvolvimento de significados para a vida social e política contemplando a cultura, a arte, as dimensões emocionais e afetivas sem necessariamente rescindir com a dimensão política e cair em subjetivismos ahistóricos, descontínuos e fragmentários. Segundo Duarte (2017):

Lukács considerava esse processo como um efetivo e irreversível enriquecimento ontológico do ser humano, o que não significa que ele desconsiderasse a questão da alienação dos conteúdos historicamente concretos da ciência e da arte. Mas o filósofo húngaro distinguia essa alienação resultante de relações sociais historicamente superáveis, do caráter humanizador que essas esferas de objetivação têm para o gênero humano. Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir parte ineliminável do ser da humanidade no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos. Em outras palavras, é preciso distinguir aquilo que deva ser suprimido no processo de superação da lógica societária comandada pelo capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento (Duarte, 2017, p. 03).

A crítica aos reducionismos do marxismo doutrinário e dogmático reencontra a vitalidade significativa do pensamento de Marx para a compreensão da dignidade da vida humana em suas omnilaterais dimensões e possibilidades. Lukács renova a dimensão crítica do marxismo, retomando estes conceitos de Hegel e de Marx, na esteira da interpretação filosófico-ontológica clássica da Filosofia Alemã. Sobretudo destaca o

protagonismo da classe dos trabalhadores e trabalhadoras, na tarefa de constituir o significado de suas vidas, singulares e únicas, e de transformar as duras amarras de sua exploração e opressão, postas pelas forças objetivas e identificáveis do capital.

### **3.5. Ortodoxia e *radicalidade* metodológica e Educação Física.**

A questão do método, na história da Filosofia, igualmente deriva da modernidade. Emerge com René Descartes (1596-1650) e seu mais célebre livro, denominado Discurso do Método (1637). O pensador francês afirma que a razão, para atingir a clareza das conclusões racionais, do pensamento pleno e esclarecido, precisa ser organizado a partir de categorias e liames que se traduzam na efetiva apropriação da realidade. Só o pensamento é capaz de efetivar este esclarecimento, através de uma forma de ordenamento da razão, metafísica, de modo a integrar proporcionalidades e probabilidades na consideração do julgamento gnoseológico essencialista. Descartes inaugura o método moderno de produção de conhecimentos, ainda metafísico e abstrato. Consagra o método dedutivo, retomando as principais categorias aristotélicas, consagrando plenamente sua mediação.

Francis Bacon (1561-1626) e J. Locke (1632-1704), para definir os primeiros pensadores empiristas, retratam a insuficiência da razão cartesiana e da abstração, sobretudo para dar conta do mundo a transformar, em alusão à racionalidade burguesa ávida de uma transformação material das relações de produção na antevéspera da Revolução Industrial Inglesa. Afirmam o pensamento indutivo e partem da materialidade da realidade da natureza, distinguindo o mundo da natureza daquele mundo do espírito ou da razão, acentuando a clivagem que prevalecera desde a Antiguidade.

A síntese entre essas duas formas de entender a realidade seria operada pelo pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) que expressa as duas matrizes modernas, a razão pura e a razão prática, para as quais haveria uma necessidade imperiosa de duas contundentes críticas.

O desenvolvimento das ciências naturais ou das ciências da natureza acabaria por configurar o que se estabeleceu reconhecer como o método científico, ainda que o alcance dessa expressão seja ampla, em seus primórdios. Com a afirmação do século XVIII e o desenvolvimento do século XIX, notadamente na Europa, as ciências da natureza ditaram

o que se reconheceria como método científico. O auge desse pensamento deu-se com a filosofia de Stuart Mill (1806-1873), Auguste Comte (1798-1857) e Emile Durkheim (1858-1917), considerados os fundamentos e os fundadores da reconhecida Filosofia Positivista. A filosofia positivista tomava sobre si a tarefa de definir o método das ciências da natureza para interpretar igualmente as chamadas ciências sociais e humanas.

Essa filosofia tinha como finalidade a determinação de representar um ideal de cientificidade, de suposta neutralidade das ciências e dos cientistas, em vista sempre de pressupor um ideal de harmonia para a sociedade, negando a sua compreensão sobre a categoria de luta de classes, de modo a converter-se numa ideologia da conciliação e da ciência como mérito, como privilégio e como determinante imperativo de compreensão da realidade. Michel Lowy (1987) nos descreve magistralmente essa ideológica finalidade ou aspiração conservadora das categorias do positivismo científico, que afirma que:

(...) 1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social reina uma harmonia natural. 2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza e ser estudada pelos mesmos métodos e processos empregados pelas ciências da natureza. 3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as premissas e preconceitos. (Lowy, 1987, p. 17).

As Ciências Humanas e Sociais, modernas, são as últimas grandes composições dessa etapa histórica, ainda sob os limites dos interesses burgueses e da realidade do mundo capitalista. Trata-se de uma imperativa necessidade, para restaurar a historicidade das produções modernas, a recomposição dos limites das ciências naturais e da filosofia positivista para a compreensão das relações de produção e de reprodução da vida humana sob os interesses do capitalismo e suas fases, etapas e disposições.

Tomamos a importante observação de Nunes (2007) como uma criteriosa condição para buscar definir o real alcance e a exigida clareza do que se toma hoje como “método”, sempre de maneira totalizante, referindo-se a uma determinada visão de mundo:

(...) A primeira acepção do que se entende por método refere-se mais ao quadro teórico, propriamente dito, do que a um determinado modelo lógico-operacional de investigação. Vincula-se ao conjunto de princípios, ao universo de categorias, ao conjunto de conceitos e de diretrizes em que um pesquisador se insere ou se integra. Cada um de nós, quanto mais reflexa e amadurecidamente considera sua ação, encontra-se integrado a uma

determinada visão de mundo, a uma concepção de homem e ciência, a uma compreensão do que seja a sociedade e a cultura, a partir de algumas explicitações de natureza subjetiva, social e política. Cada um de nós vai se engendrando numa determinada concepção de mundo (*weltanschauung*), que se torna o substrato ontológico de nossas escolhas científicas, de nossas condutas éticas e de nossas práticas políticas. Esse é o primeiro sentido de método, a visão de mundo que nos sustenta, nos engendra, nos baliza e que fundamenta nossa existência como pessoas, como cidadãos e, conseqüentemente, como pesquisadores. Essa consciência explicita a orientação geral de nossa ação e se torna um condicionante coerente de nossas escolhas epistemológicas e operacionais. Não há como agregar num sistema coerente de estudos e de pesquisas elementos de universos teóricos e políticos incompatíveis, sob o perigo de superficialidade, de ecletismo ou de desfaçatez científica (Nunes, 2007, p. 24).

Assim, a questão do método é uma questão estrutural para a efetivação da tarefa de elucidar as condições históricas e políticas da realidade complexa da materialidade do capitalismo, de suas formas objetivas e ideológicas, de modo a constituir-se como pressuposto para sua identificação e condição para a esclarecida proposição de sua esperada transformação estrutural. Quando nos orienta para a compreensão da ontologia social Lukács (2010) nos instiga a superar a compreensão estreita e unívoca de nossa identidade, por assim dizer, de um lado ou de outro. Quando prescindimos de nossa natureza biológica certamente cairemos num erro, expressa Lukács, mas, de outro lado, torna-se necessário considerar a base biológica de nossa existência, sem atribuir a ela uma autonomia que não se antevê a não ser nas relações sociais e históricas:

O ser humano pertence direta e – em última análise- irrevogavelmente também à esfera do ser biológico, que sua existência, sua gênese, transcurso e fim dessa existência funda-se ampla e decididamente nesse tipo de ser, e de que também tem de ser considerado como imediatamente evidente que não apenas os modos de ser determinados pela biologia, em todas as suas manifestações da vida, tanto interna como externa, pressupõem, em última análise, de forma incessante, uma coexistência com a natureza inorgânica, mas também que, sem uma interação ininterrupta com essa esfera, seria ontologicamente impossível, não poderia de modo algum desenvolver-se interna e externamente como ser social (Lukács, 2010, p. 36).

Da mesma forma, Lukács nos compele a encontrar a dialeticidade de nossa ontologia social ao proclamar que somos seres omnilaterais, historicamente condicionados, de modo a não admitir, igualmente, a conceituação de uma mera justaposição ou admissão de complementaridade entre o ser biológico e o ser social. Trata-se da necessidade de conceber a totalidade para poder superar essa conjunção perigosamente artificial.

A Educação Física tem muito a ganhar sobre sua refundação ao buscar superar as crivagens atávicas e historicamente deterministas que pesam sobre si e propor, no conjunto das lutas sociais e das transformações na esfera da produção e da reprodução da

vida, uma ciência que contemple o corpo/espírito, sujeito e cultura, singularidade e totalidade, de maneira completa e tensional, abrindo horizontes prospectivos e revolucionários, quando afirma nosso pensador (Lukács, 2010):

Fala-se de um recuo, não de um desaparecimento das barreiras naturais, jamais sua supressão total. De outro lado, porém, jamais, se trata de uma constituição dualista do ser humano. O homem nunca é de um lado essência humana, social, e de outro, pertencente à natureza; sua humanização, sua socialização, não significa uma clivagem de seu ser em espírito (alma) e corpo (Lukács, 2010, p. 42).

Essa tarefa é primordial para um projeto político-pedagógico da Educação Física sobre fundamentos e pressupostos ontológico-sociais revolucionários, socialistas e emancipatórios. Não há como assumir uma visão de mundo diversa da esclarecida leitura produzida por Lukács no transcorrer de sua atuação política e intelectual, que nos convence e inspira no momento atual de sistematização de nosso percurso investigativo.

### **3.6. A *praxidade* como fundamento da Educação Física.**

Há uma frase muito conhecida de L. Wittengenstein (1889-1951) que afirma: “os limites de minha linguagem são os limites de meu mundo, a gente vê até onde vão as nossas palavras” (L. Wittengenstein, 1998, p. 23). Não é necessário alinhar-se aos elementos categóricos do pensamento de L. Wittengenstein, basta somente destacar, ilustrativamente, essa frase ou afirmação: os limites de nossas formas de expressar e realidade. Esta é a questão, ao considerar esta categoria lukacsiana: a *praxidade*. Não temos muitas chances de ler o de entabular sentido com essa categoria, estamos ainda como que imantados pela determinações categóricas do mundo clivado, que opõe matéria e espírito, natureza e sociedade, biológico e cultural, sujeito e objeto, teoria e prática. Precisamente nessa clivagem reside a dificuldade de nossa expressão. Se partimos de uma realidade que é diversa e omnilateral, de totalidade e marcada pela historicidade, teremos que buscar expressar a realidade sobre dinâmicas igualmente superadas das clivagens. Essa é a intencionalidade da categoria de *praxidade*, que busca significar as integrações dialéticas e contrapostas, tensionadas e articuladas, entre teorias e práticas. Busca-se nessa tal categoria, não considerar a clivagem, de uma oposição moderna, entre as teorias e as supostas práticas, cada uma a seu tempo e lado. Para a compreensão plena do alcance dessa categoria lukacsiana de *praxidade* temos que considerar que as teorias congregam igualmente práticas materiais, sendo assim a teoria é expressão de uma prática material,

ela não subsiste por si; e, do mesmo modo, as práticas materiais que se definem como simbólicas são reais, isto é, expressam características da realidade. Desse modo, ambas se integram na mesma dialeticidade vibrante, que são mutuamente determinadas.

Vazquez (1968) buscava acentuar o conceito de *praxis*, já nos idos dos anos 1980, de modo a nos convocar a buscar superar as oposições congeladas e estéreis entre teoria e prática. Ainda mais quando há confusões extremadas, a redução do conceito de “teoria” com abstrações ou verbalizações e a empobrecida concepção de “prática”, como atividades, ações e ativismos, operacionalidades mecânicas e aplicabilidades de desempenho pragmático e utilitarista. Mesmo nas considerações de natureza positivista, de modo geral, as determinações de sentido entre teoria e prática são mais expressivas do que esse linear enquadramento, superficial e sem sentido, que tem sido equivocadamente tomado nas esferas de decisão e de formação atuais.

O pensamento de Marx (1982) nos interpela rigorosamente, de modo a buscarmos compreender o ponto de partida e as articulações lógicas e políticas que se condensam na apreensão da dialeticidade da realidade e no papel da ciência e da ação, quando afirma:

(...) o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (...) as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (...) o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder o pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (Marx, 1982, 14).

Assim, a *dialética da praxidade* não configura somente uma categoria teórica, por assim dizer, o que redundaria no mesmo modelo metafísico de debate ou de compreensão da realidade, que Marx buscou superar como condição para a real transformação do mundo, mas expressa-se como a forma de apreender a própria realidade, como *concreto pensado*, como categoria precípua para estabelecer todas as demais leituras e interpretações do mundo a que se pretende entender e ao qual se busca transformar e superar.



### **3.7. Um projeto político-pedagógico transformador para a Educação Física**

A perspectiva revolucionária nascida do marxismo, reconhecida como concepção de mundo e da histórica, materialista, histórica e dialética, é o horizonte e a base de nossa proposição de um projeto político-pedagógico para a Educação Física. Inspira-nos a expressão sintética, criteriosa e esclarecida, de Frigotto (1989) que define as duas grandes dimensões dessa visão de mundo e prática política, quando diz:

(...) enquanto uma postura, ou uma concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (Frigotto, 1989, p. 73).

Com esta base práxico-emancipatória buscaremos apresentar, a título de conclusão deste capítulo, as proposições que logramos reconhecer no exigente percurso de nossa pesquisa, desde a definição de nossa pergunta estrutural, no paciente escrutínio das fontes, no manejo do método teórico-metodológico, na atual circunstância da interpretação de todo o processo, que é a intencionalidade desse momento.

Para essa proposição precisamos ainda efetivar alguns recuos históricos, de modo a contextualizar nossas considerações interpelativas finalizadoras. Vejamos. O tempo histórico de Marx e de Engels, no coração do capitalismo emergente, foi o palco da decifração das condições objetivas de exploração da classe trabalhadora igualmente nascente. Marx e Engels produzem a leitura crítica, econômica e política, das formas e mediações de opressão e de exploração do capitalismo industrial sobre a classe trabalhadora em processo de afirmação. A ação política de Marx e de Engels constitui o fundamento da radical compreensão das condições estruturais de exploração do capital sobre a classe proletária, oferecendo-lhe as condições de compreensão histórica de sua realidade e de consciência de sua situação, em vista da possibilidade igualmente política de sua superação.

Marx efetiva, em seu trabalho como intelectual e como sujeito político, com original disposição, o desvendamento dos processos materiais e ideológicos da exploração capitalista sobre os trabalhadores, afirmando, assim, a necessidade e a possibilidade de um projeto de transformação estrutural dessas condições. Afirma, em sua militância política, as bases da visão de mundo revolucionária, protagonizada pela classe dos trabalhadores, na direção de sua emancipação e sua libertação. A categoria

central de sua leitura da história reside na afirmação de que a luta de classes é a chave para a compreensão da produção social da realidade.

Destaca também que o trabalho é a categoria nuclear do reconhecimento da identidade humana. Marx define as categorias estruturantes de uma Antropologia materialista e social, estabelecendo o trabalho como a produção social do homem e de sua realidade ontológica, histórica e política.

Com a afirmação das relações burguesas de produção e de reprodução da realidade do capital, acentuada no século XIX, a condição humana dos trabalhadores se vê marcada pela exploração, pela reificação do ser humano e pela alienação de seu trabalho e de sua consciência. A propriedade privada dos meios de produção, o controle das condições supraestruturais da realidade social, no diapasão de seus interesses de classe dominante, a centralidade da produção da mercadoria e a sua distribuição e consumo, pela dinâmica dos interesses de lucro e de acumulação são criteriosamente desvendadas pela visão de mundo marxiana e marxista.

No período que seguiu-se à revolução proletária de 1917, na Rússia, os países centrais do capitalismo tiveram que assimilar mudanças pontuais na gestão política e econômica do modo de produção capitalista, de modo a supostamente buscar refrear o ímpeto revolucionário dos trabalhadores, com possíveis concessões sociais aos movimentos reivindicativos e políticos emergentes em todos os países do mundo nos quais eclodiam as condições de trabalho industriais, urbanas e modernizantes.

O Marxismo nos permite compreender a característica material e histórica da condição humana, subjetiva e social, na qual os homens produzem os meios de sua subsistência pelo trabalho, social e coletivo, transformando as relações com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo. Pelo trabalho o ser humano engendra sua identidade e expressa sua natureza histórica, econômica e política, além do substrato natural e biológico que nos constitui primariamente. As necessidades humanas materiais demandam a criação e a ordenação do desenvolvimento das forças produtivas e, a partir dessas condições, determinam igualmente as relações de produção contraídas nesse processo histórico, econômico e político. Dessa forma, a dimensão ou caráter social da produção se manifesta não somente na produção dos meios de sobrevivência, mas quando esta produção se insere no grupo ou no conjunto de classes sociais, diversas e antagônicas, que formam o todo social na sociedade capitalista. O trabalho é transformado em

mercadoria e a força de trabalho, substrato do homem concreto, é igualmente definido pelas relações sociais e jurídicas hegemônicas. As formas históricas do artesanato e da manufatura, dão formas à mercantilização e à industrialização em larga escala, transformando igualmente o homem que produz essas transformações e, igualmente, alterando sua consciência e identidade histórica. Tomamos a síntese de Yamamoto (1997) que assim expressa essa articulação econômica, política, histórica e social, baseada no trabalho humano, quando escreve:

(...) a separação entre a atividade intelectual e manual, que são atribuídas a indivíduos diferentes. A consciência se emancipa da prática social existente, e entra em choque com ela, porque as relações sociais se contrapõem às forças de produção. A divisão entre trabalho manual e intelectual na sociedade não se reduz a uma categoria simples e abstrata, mas implica um processo histórico. A manufatura contribui, portanto, para a degradação do trabalhador individual, acentuando o trabalho repetitivo e fragmentado, dificultando o disciplinamento da inteligência, a criatividade, criando uma verdadeira “patologia industrial”. A divisão manufatureira do trabalho revoluciona o modo de trabalhar de cada trabalhador individual, fomentando artificialmente uma de suas habilidades parciais e sufocando inúmeros outros estímulos e capacidades. Além de distribuir os diversos trabalhos parciais entre os indivíduos, secciona o próprio indivíduo, convertendo-o em aparato automático limitado a um trabalho parcial. A ciência, a cultura, tornam-se suscetíveis de coexistir separadamente do trabalho, dominando-o como força produtiva alheia, em detrimento da intensificação da força produtiva do trabalhador individual. (Yamamoto, 1997, p. 59-60).

Os movimentos sociais e econômicos, políticos e sindicais, na marcha pela apropriação dos seus direitos e dentro das lutas sociais e políticas emergentes de cada enfrentamento e conjuntura, na ampliação da consciência de seus direitos e de suas possibilidades transformadoras revolucionárias, vão alargando suas reivindicações e tensionando o universo ideológico do capital. Com o desenvolvimento das formas de produção capitaneadas pela grande indústria, no transcorrer do século XX, acentua-se a reificação e a alienação do trabalhador. Como conclui Yamamoto (1997):

No modo de produzir peculiar a este estágio avançado da produção capitalista, o papel do trabalhador modifica-se substancialmente: a eficácia no manejo dos instrumentos de trabalho passa do trabalhador para a máquina, na qual é incorporada. Os trabalhadores tornam-se meros vigilantes da máquina, intervindo apenas esporadicamente, num sistema automatizado, transformando-se em simples órgãos de um maquinismo, subordinado a uma força motriz central. Enquanto na manufatura o movimento parte do trabalhador que se serve de suas ferramentas, na fábrica ele serve à máquina que se torna o sujeito da produção. Os homens passam a seguir o movimento da máquina, que se sobrepõe a eles como um mecanismo morto ao qual são incorporados como apêndices vivos, acessórios conscientes. A máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas priva-o de seu conteúdo. (Yamamoto, 1997, p.68).

A passagem da condição de assalariado na manufatura para a realidade do trabalhador reificado e alienado na produção fabril transforma o proletário moderno, quando inverte a compreensão da relação entre o criador e produtor de bens e materiais, e o processo de produção, pois o sujeito que produz, pela intervenção das relações de produção, não se reconhece no que realiza e, portanto, o seu produto final, transformado em mercadoria, separado de si pelo processo de produzir, aparece como se detivesse em si forças e características animistas próprias. A conscientização de que o homem é o sujeito e o produtor da realidade de si e do mundo é condição para a superação da alienação e da reificação produzida pelas relações capitalistas de produção, de modo a dar condições para a retomada da consciência de que somente o homem é sujeito de seu ser e de seu produzir, e que a alienação não se opera somente no espírito e na cultura do capitalismo, mas também na 'própria alienação do trabalhador de suas condições de objetivação do que produz, de seu ser e de seu produzir.

Este processo histórico acentuou-se nas décadas iniciais do século XX com a proposição das políticas assistenciais e compensatórias definidas pelas mudanças propostas por John Maynard Keynes (1883-1946), entre outros, que foram denominadas de “capitalismo social” e deram origem à política e economia do que se convencionou chamar de “Welfare State” ou “Capitalismo do Bem-estar Social”. Grande parte dos países europeus e, por extensão, em muitos países também das Américas e em demais partes do mundo, no transcorrer das duas grandes guerras do século XX, adotaram políticas públicas de acentuada inspiração nesse ideário político-econômico, sem, todavia, resolver as contradições da divisão social do trabalho de natureza intrinsecamente exploratória como é próprio da razão política capitalista.

Igualmente, a continuidade e manutenção das condições de exploração e de alienação das grandes massas de trabalhadores e de trabalhadoras, operadas nas contradições históricas e políticas do século XX, entremeado por duas grandes guerras globais e por milhares de conflitos pontuais, com consequências cumulativas gerais, não arrefeceu a tensão da luta de classes, pelo contrário, acentuou muito mais suas formas e expôs suas degradações. Em primeiro lugar ficou clara a insuficiência estratégica do Estado do Bem-estar Social, como vemos em Dias (1998):

O Capitalismo, “superados” os obstáculos à sua continuidade, entre eles o desmonte objetivo dos estados “socialistas”, coloca em questão o chamado bem-estar social. Os capitalistas, “liberam-se” de todo e qualquer compromisso com a satisfação das necessidades reais da população e da ampliação da

cidadania. Para tal, levaram a extremos as ideias de liberdade do mercado. Tem ainda uma vantagem adicional: os movimentos partidários, sindical e popular que se reivindicam dos trabalhadores estão, também eles, em uma brutal crise. (Dias, 1998, p. 49).

A derrocada dos “estados socialistas”, a que se refere a citação acima, deu-se com o desmantelamento do projeto da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que somente poderá ser compreendido a partir de um estudo profundo das próprias contradições do desenvolvimento histórico e político da Revolução Russa de 1917 e de seus movimentos internos e externos, de seus desdobramentos políticos diante das guerras mundiais e do próprio capital, de suas lutas e diferenças internas, entre modelos de natureza diversas no desenvolvimento da própria sociedade soviética e das consequentes atuações de natureza política assumidas pela própria dinâmica interna de suas transformações. O chamado fato da queda do Muro de Berlim (1989), a destruição do simbólico muro que, desde o fim da segunda guerra mundial separava as “duas” Alemanhas - a Alemanha Ocidental e a Alemanha Oriental - tornou-se uma figura enfática de discursos e de representações políticas, sempre reforçando a suposta derrota do projeto socialista e logrando imputar uma propalada vitória incontestável da economia e do modo de vida capitalista, agora como senhorio unipolar do mundo, necessita sempre de aprofundamentos reflexivos e de consciência das condições que esta realidade estabeleceu na realidade contemporânea.

O chamado Consenso e Washington (1989), consequência e início simbólico e político de uma chamada nova etapa do capital, acentuando os princípios e categorias do que se convencionou chamar de *neoliberalismo*, passaria a pautar a compreensão capitalista do mundo nas décadas seguintes, definidas como a era da globalização e do neoliberalismo, anunciando o suposto fim de quaisquer possíveis superações do capitalismo e de suas forças e interesses. O pensamento criterioso de Dias (1998) nos ilumina a fazer a rigorosa análise das consequências desse movimento histórico e político, ao afirmar, diante da nova realidade neoliberal global, que proclama uma suposta “reestruturação produtiva” do capital, um novo conceito recursivo e ideológico:

A gestão do processo produtivo é a forma condensada da política dos dominantes. Condensado, porque impõe, no processo de trabalho, a desigualdade real e a impossibilidade da cidadania na esfera do privado. (...) Tenta-se levar o trabalhador ao máximo da desqualificação (...) busca-se eliminar a possibilidade autônoma do trabalhador coletivo porque ela pode propiciar-lhe o seu recusar-se ao capitalismo. E até mesmo, a possibilidade de construção de um novo bloco histórico, de um novo padrão societário (...) (Dias, 1998, p. 47).

A causalidade dessa situação de alienação dos trabalhadores e de patente reificação de sua capacidade de produzir e de se reconhecer como sujeito desse processo não reside na auto propalada vitória do capitalismo, como se costuma ver nos discursos ideológicos de sua reprodução, nas diversas esfera da sociedade contemporânea. Ao contrário, é a própria crise do capitalismo que expressa essa sua inmensurável voracidade destrutiva e desumanizadora. Foi a patente incapacidade de gerir as restrições impositivas nascidas nas lutas dos trabalhadores, na complexa e contraditória experiência das economias e das sociedades socialistas, na efêmera distribuição de alguma renda social operada pelo capitalismo do bem estar social, que determinou o aparecimento pantagruélico do lucro, do consumo, da exploração sem limites das forças da natureza e dos recursos naturais, chegando ao ponto de comprometer a própria vida planetária, tomando a cada dia, por razões dos limites do lucro e da apropriação privada dos meios de produção, patentes decisões que anunciam a possibilidade de destruição global.

A vertiginosa capacidade de internacionalização do capital, o predomínio dos interesses rentistas e as formas inescrupulosas de submissão de países e de suas economias periféricas aos interesses do capitalismo central, acentuados nos anos pós-guerra, proporcionou uma falsa ideia de desenvolvimento social e humano. O que vimos é a explosão de determinadas formas de mercantilização de bens e de produtos de consumo oriundos da ciência aplicada e de mediações de circulação de informações e de dados, alguns destes cruciais para a expansão do capital. Enquanto os países centrais acentuam suas economia de dominação no países periféricos ocorre o contrário, efetiva-se acentuadamente e constantemente práticas e discursos de defesa e efetivação da desestruturação das organizações dos trabalhadores, do desmonte de legislações trabalhistas e sociais e da desestruturação das economias industriais emergentes. Este quadro parece ser o atual cenário de nossas possibilidades e realidades no Brasil.

Reafirmamos nossa decisão política de revitalizar a possibilidade histórica, quase que unívoca, de que somente numa transição socialista, no seio do movimento operário mundial, alquebrado e em crise, poderemos reconstituir utopias e possibilidades políticas revolucionárias. Netto (1995) nos impulsiona quando afirma:

A crise do socialismo real, nesta ótica, apenas comprova que a superação positiva da ordem do capital reclama as radicais socialização do poder político e socialização da economia, sem as quais as alternativas comunista é impensável. É a crise de uma forma histórica precisa de transição, aquela que se processou localizadamente nas áreas em que as instituições próprias do mundo burguês mostravam-se de forma atrofiada. Não é, pois, deformação do

projeto socialista revolucionário nem a negação da possibilidade de transição socialista(...) a crise do socialismo real demonstra que a viabilidade da superação da ordem do capital é função de uma política tão incompatível com os limites do movimento do capital quanto com as restrições de uma ditadura exercida, ainda que em seu nome, sobre os trabalhadores. (Netto, 1995, p. 92).

Nesta parte de nossa reflexão de contexto, buscamos acentuar que a crise do capitalismo é a causa desse espectro de destruição que constantemente presenciamos em nossa realidade contemporânea. Mas, essa crise se deu através da conjunção de quatro grande dinamismos historicamente identificáveis, que explicam, mas não justificam nem esgotam nossa visão de conjuntura. A *crise de uma forma de transição socialista*, reconhecida no desmantelamento das experiências do socialismo real soviético, seja pela contraposição constante do modelo de produção “de marca americana”; a regressão das experiências da *social-democracia e a superação as políticas do Estado do Bem Estar Social*, militantemente apresentadas por Friedmann e Hayek, desde os anos 1960, afirmando que os supostos custos sociais depreendidos pelo capitalismo social anulavam e atrofiavam a capacidade produtiva do capitalismo econômico, e o próprio afrouxamento das formas políticas de reivindicações sociais e laborais; o longo e penoso período da *sedimentação stalinista* no seio do processo soviético, com repercussões por todas as lutas e movimentos proletários organizados, desmantelando as lutas e os movimentos da *esquerda internacional mundial*, acrescidos pela *desestruturação dos sindicatos, dos partidos políticos e das formas de organização e de reconhecimento consciente dos trabalhadores* conjuntem as causas desse aporético fim de uma determinada forma de ver o mundo e de lograr reunir condições, teóricas e práticas, para superar tais condições e envidar esforços esclarecidos e militantes na direção de uma nova forma de compreender a realidade, de organizá-la e de consubstanciar novos padrões societários e humanizadores. No dizer de Mészáros (2008):

Nesse sentido, é suficiente apontar duas diferenças literalmente vitais que colocam em acentuado relevo a urgência do tempo em nossa própria época. Em primeiro lugar, *o poder de destruição*, (grifos do autor) antes inimaginável que se encontra hoje a disposição da humanidade, pelo qual se pode alcançar facilmente o completo extermínio da espécie humana por meio de uma variedade de meios militares (...). E a segunda condição gravemente ameaçadora é que a natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital em nosso tempo- manifesta pela predominância cada vez maior da *produção destrutiva* (grifos do autor), em contraste com a mitologia capitalista tradicionalmente auto-justificadora da destruição produtiva- encontra-se no processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência humana neste planeta (Mészáros, 2008, p.107-108).

Uma tese de doutoramento não pode perder a esperança concreta e histórica, nem reduzir-se a um credo idealista, ainda que bem-intencionado. Não deixa de ser ingênua a simples proposição de boas intenções. Tampouco, nos é dado, aos que vivem de seu próprio trabalho, a alternativa do pessimismo prático e político. Esse pessimismo somente apresenta ou reconhece os sintomas da realidade, mas não é capaz de analisar suas causalidades. Voltamos ao axioma sempre mais e mais atual, a cada dia, de Gramsci: *pessimismo da razão, otimismo da vontade*, como máxima de vida e premissa de orientação de conduta política a potencializar a crítica e inspirar as lutas.

Desse modo, diante das contradições - a cada dia mais visíveis - do capitalismo mundial, reconhecido através do enfrentamento atual da *guerra de tarifas comerciais* impostas unilateralmente pela economia norte-americana em crise, aos demais países do mundo, o esfacelamento da organização política global da ONU, a inescrupulosa investida genocida de Israel, financiado pelos Estados Unidos e pela Europa, contra os palestinos em Gaza, o desarranjo climático produzido por 250 anos de apropriação dos recursos naturais no afã do lucro e da *mercadorificação* da vida, a patente desigualdade econômica que permite a algumas empresa acumular maiores lucros do que o PIB de países pobres, o danoso impacto das tecnologias digitais sobre massas de jovens através de um modelo de desenvolvimento da inteligência artificial e de todas as mediações comunicativas, tudo isso nos autoriza a refazer nossa opção política por um ideário marxista, por uma sociedade de transição socialista em movimentos diferenciados, política e economicamente, da qual esse estudo pode ser uma importante trincheira, como nos inspira Netto (1995):

(...) mesmo que não estejam “maduras” as condições para a transição socialista, é o conjunto de lutas que a tenham como escopo que pode bloquear e reverter a dinâmica que compele o movimento do capital a rumar para a barbárie. (Netto, 1995, p. 85).

Trata-se de reunir condições de reinventar um projeto socialista global, com a clareza de fazer a crítica do passado e de recompor a atualidade do método de análise das formas necrófilas de exploração do trabalho no atual estágio do capitalismo neoliberal e desvendar suas ardilosas disposições ideológicas, pode ser o pressuposto inicial Trata-se de elevar ideais de justiça social, de sustentabilidade ambiental e de capacidade política de garantir a humanidade de todas as pessoas e de todas as culturas, somente possível se reinventarmos igualmente as estratégias de enfrentamento das presentes formas materiais e simbólicas de dominação. Não entendemos que haja como realizar essa possibilidade



histórica sem reconhecer que seja a classe trabalhadora, em suas novas formas de consciência e de ação política, aquela que reúne em si as reais possibilidades de recriação deste mundo novo.

Nesta direção apontamos a tarefa de reunir condições, prático-emancipatórias, de buscar constituir uma reflexão sobre um novo projeto político-pedagógico para a Educação Física, que é nosso tema de investigação e de atuação social, sobre algumas utopias possíveis e necessárias.

Em primeiro lugar reafirmar a possibilidade histórica de construir um projeto político e econômico pautado na busca de constituição de uma sociedade na qual o *trabalho tenha prioridade e supremacia sobre o capital*. A classe trabalhadora, nacional e mundial, cada uma a seu perfil e identidade, é a classe que produz a vida e que construiu tudo o que hoje temos como produção humana, como civilização. Foi o trabalho a causalidade produtiva da história e da economia mundiais, deve ser o trabalho a prioridade na organização de um mundo no qual haja espaço e condições de vida para sobrevivência digna todos e todas. Este é nosso horizonte inspiracional primordial.

Segue-se a essa premissa o reconhecimento de que há necessidade de reestruturar o mundo do trabalho de modo a garantir o *trabalho para todos*. Esta atuação requer clareza política para enfrentar os propalados ideais de consumo e de proposição negativa da dinâmica do mundo do trabalho, buscando ampliar formas de sua comutação pelo lazer alienado ou pelo consumo desenfreado, trata-se de buscar acentuar, no mundo do trabalho, a disposição ao *protagonismo esclarecido dos trabalhadores e trabalhadoras*, como decisão política, com permanente *atualização formativa* de todas as formas de produção e de todos os segmentos que conformam a classe trabalhadora, em todas as esfera e formas de produzir e de distribuir as produções efetivadas pelo conjunto das pessoas e suas formas de organizar seu trabalho e a gestão de suas vidas.

Uma outra inspiração consiste no ideal de buscar acentuar *ideais de vida coletiva centradas na busca da justiça social e na socialização internacional* de todos os produtos e conquistas da classe trabalhadora e dos grupos humanos. A ciência prática, os mecanismo e dispositivos de saúde pública, as vacinas, o acesso aos remédios e às proteções primárias da saúde devem ser componentes de políticas públicas de sociabilização universal, garantidos pela condição humana de cada pessoa e de cada sociedade e cultura.

Ao mesmo tempo, é dever da sociedade formada por uma classe que busca a superação de todas as dominações, reunir as condições para desenvolver um projeto de *universalização de uma pauta de direitos econômicos, sociais, políticos e culturais, ambientais e identitários*, já proclamados e reconhecidos até mesmo nos limites da visão de mundo burguesa, de modo que ‘possamos ampliar a consciência social sobre os *direitos humanos*, de um modo geral, remetendo esta expressão ampla à antropologia que define que todas as necessidades humanas devem ser contempladas com os respectivos direitos humanos, não reduzir a concepção universal de direitos humanos somente aos tutelados e abstratos direitos civis e políticos, necessários, mas insuficientes, mas sim acompanhar a materialização de tais direitos na defesa intransigente de trabalho justo e digno, de habitação digna e confortável, de transportes coletivos e de qualidade, de saúde e segurança, de democratização da educação e da escola, de justiça social, ambiental e societal.

Garantir trabalho para todos, promover a efetiva socialização dos meios de produção, nas quais a terra e a gestão dos processos de produzir e de distribuir os bens coletivamente necessários, de modo que sejam geridos pelos trabalhadores organizados em suas dimensões de vida, esferas e mediações de interesses e de necessidades. Buscar *desenvolver valores humanistas e sustentáveis*, elevar a compreensão da dignidade de todas as pessoas, promover a inclusão social e o respeito *garantia da igualdade de gênero*, a plena dignidade da condição da *pessoa com deficiência*, o combate ao trabalho infantil e à exploração da juventude através de mistificadoras forma de degradação dos direitos sociais e trabalhistas pela difusão de enganosas expressões de suposto “empreendedorismo”, desmantelando a proteção social do trabalho, acentuando a discriminação social e elevando a defesa da meritocracia pelo reforço do discurso capacitista, racista e sexista, são algumas de nossas frentes de lutas.

Nesse sentido, a construção de um projeto político-pedagógico para a Educação Física requer que se compreenda a potencialidade e a necessidade de que este projeto esteja radicado numa determinada visão de mundo e alinhado à defesa de uma objetiva demanda que somente poder emergir de movimentos sociais emancipatórios que referem-se aos processos e à superação de determinadas formas sociais de opressão e de exploração, econômica e material, ideológica e espiritual, na direção da transformação da condições sociais existentes da realidade em que vivem, os trabalhadores e trabalhadoras, através de recursos teóricos para identificar as causas das contradições existentes e suas

causalidades socialmente construídas e, a partir destas, estabelecer sujeitos, pautas e práticas e sua real superação pela luta política coletiva. Teremos, prioritariamente, que reinventar uma *nova prática política do movimento socialista revolucionário*, de modo a persuadir e inspirar novos sujeitos sociais e apropriarem-se desse ideário e de recriá-los revolucionária e historicamente.

### **3.8. Um Projeto Político-Pedagógico para a Educação para além do capital e para a Educação Física Prático-Emancipatória**

Fazemos ciência e filosofia para transformar as relações do mundo e da sociedade. Esta é a dinâmica da praxis social, essa consciência surge no sentido de não compreender as coisas como eternamente determinadas e imutáveis, para sim entender que é a ação humana esclarecida, o pôr teleológico por excelência, o trabalho socialmente produzido, o instaurador de toda a realidade humana e, no atual nível de nossas lutas e tentativas de transformações, no dinamismo de nosso ser social. Nunes (2018) nos impulsiona a essa análise quando esclarece a diferença ontológica da condição humana em sociedade em contraste com a condição do mudo da natureza e dos animais:

A comunidade humana, além da transmissão genética ou da reprodução dos caracteres biológicos, tem como obrigação cultural a necessidade da transmissão do que consideramos como uma carga *simbólica*, um acervo de experiências, de conhecimentos e de vivências de sentidos, que se configuram como necessário repasse dos elementos básicos para a vida em sociedade. Dessa reprodução eficiente depende a continuidade da esfera cultural e civilizatória. Cada geração necessita repassar para a geração subsequente as experiências, as vivências e os valores acumulados pela trajetória histórica e conservados pelas camadas sociais e geracionais anteriores. Esse conjunto de bens simbólicos é o que define o que reconhecemos como sendo cultura, é o que identifica nossa humanidade. Em primeiro lugar a educação é um processo de constituição da especialíssima identidade humana. A vida política, isto é, a dinâmica da existência daqueles e daquelas que vivem em conjunto, é o que nos faz seres sociais, seres políticos, seres humanos (Nunes, 2018, p. 33-34).

Essa afirmação requer que compreendamos a dialeticidade da realidade e seu caráter histórico, isto é, ontologicamente definido pela práticas sociais, sem a sobrelevação de uma condição *a priori* ou determinismos. O homem é o produtor da condição humana. E, esta condição humana é coletiva e socialmente produzida. Daí aparece o caráter estratégico da consideração da educação, enquanto prática social ampla e enquanto processo formal de institucionalização de saberes, de conhecimentos, de condutas e de práticas de trabalho e de agir em sociedade. A educação é uma prática social

de produção social da condição humana. Saviani (2014) nos auxilia a entender essa produção, sobretudo a partir da modernidade, quando resume:

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo, ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar, impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando a origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público (Saviani, 2014, p.15).

A construção do modelo de escola burguesa, em suas diversas e complexas fases e etapas, com diferentes alcances e proposições, necessita ser sempre amplamente analisada. A escola não é uma instituição ou prática que paira além ou anterior ao desenvolvimento das demais dimensões da formação social, mas sim constituída pela dinâmica da economia, da política, da ideologia e das práticas de dominação, exploração e subalternização imposta pela lógica perversa do capital. Prevalece, para nossa pesquisa, a compreensão da educação como formação para o trabalho, na lógica e nas contradições do capital. Como escola para a reprodução das relações de trabalho esta instituição é marcada igualmente pela contradição de todas as expressões dos interesses de alienação e de reificação do capital. Compreender estas práticas e buscar superar suas disposições e suas forças é tarefa de uma prática social de esclarecimento e de organização da praxis transformadora, somente possível com a consciência de se efetivar pôres teleológicos críticos e revolucionários. Ainda nos inspiramos no acentuado caráter dialético do pensamento de Saviani, quando assevera:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores da vida humana (Saviani, 2007, p. 46).

No transcorrer de nossa pesquisa buscamos caracterizar as desigualdades estruturais na economia, precipuamente, vivenciadas por oito bilhões de pessoas no planeta azul, na atual conjuntura da *guerra de tarifas* impetrada pelo arbitrário e inescrupuloso presidente dos EUA aos demais países do mundo, notadamente sobre aqueles que apresentam possibilidades de relativa autonomia e potencialidade de crescimentos diferenciados dos interesses cabalmente estabelecidos pelos EUA. O desarranjo ambiental exposto pela crise atual do meio-ambiente, quando detectamos que 200 anos de desenvolvimento de um modelo de expropriação dos recursos naturais para

suprir os interesses pantagruélicos do capitalismo exploratório, em sua fase de financeirização e de globalização estão presentes em nossa realidade diária. A cultura da morte, exposta na produção de guerras paradigmáticas, como a guerra da Rússia e Ucrânia, na qual se disputa a hegemonia de comércio e fornecimento de recursos energéticos, além do fortalecimento de posições bélicas no continente europeu e da guerra genocida de Israel contra os palestinos em Gaza, com as notícias de bombardeios e extermínio diário de crianças, mulheres e jovens, com a apoio nefasto dos EUA e a cova de omissão dos países europeus são páginas que expressam o caráter necrófilo e de patente crise do capitalismo atual, entre outras tantas considerações que poderíamos aqui acentuar, mas não temos este tempo.

Tomamos o lembrete de Hungaro (2008) quando escreve, analisando o mundo da primeira década deste milênio até aqui desesperador e nefasto:

Também no âmbito social é importante, ainda, ressaltar o grande contingente de *desprotegidos sociais* espalhados pelo mundo. Diferentemente do período Chamado por Hobsbawm de a *Era de Ouro*, em que o padrão taylorista/keynesiano foi hegemônico, na nova fase produtiva do capitalismo os direitos sociais vão sendo, paulatinamente, retirados. Caem conquistas trabalhistas que custaram anos de luta do movimento operário, ao mesmo tempo em que caem as proteções aos chamados *excluídos*. Fruto das políticas neoliberais, cada vez mais as redes de proteção social vão sendo desregulamentadas e a assistência social passa a ser responsabilidade da comunidade ou de órgãos não governamentais (Hungaro, 2008, p. 129).

São situações e condições que desvelam a necessidade de uma filosofia e de uma prática política capaz de contabilizar as causas e identificar os processos deste movimento e de engendrar possibilidades teóricas e práticas, políticas e culturais, de real transformação das condições existente e de abertura de novos horizontes de emancipação humana, posta para a grande maioria dos excluídos, dos subalternizados, dos explorados e dos dominados. Essa tarefa é ideológica e política, isto é, requer um esforço de decifração das contradições postas pela ideologia dominante de modo a confrontar os interesses das classes sociais trabalhadores, em enfrentamento com a multiplicidade da realidade e de sua possibilidade de transformação. A obra de desvendamento das condições de opressão e de exploração devem ser propriamente definidas pela consciência da classe trabalhadora, em seu devir histórico e político, pois somente a classe operária retém sobre si a potencialidade de empreender uma praxis social de transformação. A emancipação dos trabalhadores será sempre uma tarefa histórica e política que deve ser realizada unicamente pelos próprios trabalhadores. No dizer de Lukács (2013):

Em primeiro lugar, tal constatação da atividade do trabalho enquanto pôr teleológico objetivo, determina que a gênese do ser social, humano, é fruto de sua própria atividade. Isto significa que, o surgimento de um novo tipo de ser no mundo objetivo se funda e se desenvolve no movimento de autoconstrução do gênero, incessantemente impulsionado, pelo trabalho, na especificidade da nova relação metabólica com a natureza. (Lukács, 2013, p. 43).

Um projeto político-pedagógico prático-emancipatório para a Educação Física requer que tenhamos clareza das determinações históricas que pesam sobre a identidade clivada ou inatista que perdura na representação do que seja a própria Educação Física, bem como nos forneça condições de efetuar uma crítica à sua reducionista apropriação como conjunto de conhecimentos ou de práticas de natureza biologistas e mecânicas, bem como sua representação como técnica e prática de exercícios que condicionam unilateralmente o dinamismo metabólico do corpo performativo. As disposições dessa fundamentação podem variar da produção de um projeto de Educação Física biologistas e mecânicas, a uma compreensão da Educação Física como expressão do lazer, do esporte e da própria preparação para o trabalho, em suas representações atuais, embrulhada a uma discursividade do sucesso pessoal, do empreendedorismo ilusório e da prosperidade idealizada.

Um projeto político-pedagógico emancipatório e prático para a Educação Física necessita fundamentar-se na categoria antropológico-política da centralidade do pôr teleológico na praxis social transformadora. Significa compreender o corpo em sua historicidade e em sua constituição ontológica, de ser da natureza para ser social, em processo de transformação diacrônica e histórico-social. A compreensão do corpo como *sujeito histórico* é a categoria estruturante de uma educação física que se propõe emancipatória. A própria Educação Física, como prática social, é histórica e constituída pela transformação das relações de totalidade operadas na sociedade, dialeticamente experimentadas na dialeticidade da história. Para alcançar o reconhecimento da identidade da Educação Física torna-se essencial o estudo profundo de sua historicidade, de suas formas históricas e políticas situadas no tempo, de modo a perceber essa construção precária e possível de ser transformada.

A tarefa de expressar, como fundamento de um projeto político-pedagógico emancipatório, a dinâmica e o protagonismo do ser humano, enquanto ser social, presente numa sociedade que não está pronta e acabada, que não é estática e inerte, mas sim que esta sociedade é resultado de processos contraditórios derivados de uma realidade igualmente contraditória pela estrutural determinação da luta de classes. A formação dos

sujeitos históricos da Educação Física Práxico-emancipatória passa pela expressão de sua historicidade, de modo que se compreenda que as práticas de saúde, os significados dos movimentos e da própria identificação corporal do homem são representações ideológico-políticas e servem sempre a determinadas funções ou papéis politicamente definidos. As formas sociais identitárias históricas da Educação Física são transitórias e transformáveis, são passíveis de ser decifradas no caráter ideológico que encerram e são potenciais campos de sentidos omnilaterais de superação na direção da praxis social emancipatória. Não há mais o determinismo do “natural”, o conceito de “natural” é subsumido no conceito de histórico e dialético, próprio do ser social. O ser humano se constitui como ser humano ao transformar o mundo em que vive. Esta premissa despreza a concepção estática e biologizante de ser humano e de corpo.

Com a concepção de totalidade e de omnilateralidade a Educação Física Práxico-Emancipatória busca superar as contantes e improdutivas dualidades historicamente efetuadas e ainda presentes: corpo versus alma, corpo versus mente, espírito versus materialidade, singularidade versus universalidade, subjetividade versus sociedade. O corpo humano é ser social, isto é, na condição humana é o substrato ontológico do homem, em seu desenvolvimento histórico, logrou avançar das determinações estritas da instintividade, para se tornar sujeito histórico. O corpo é o lugar e o movimento ativo do trabalho humano, é a matéria que pensa e sente, por assim dizer, e essa identidade dialética permite antever suas potencialidades de totalidade, o corpo é essência humana histórica, é arte, trabalho, ciência, movimento, emoção, afetos, subjetividades e universalidades. Esta categoria de corpo como sujeito social e sujeito histórico abre espaços para a sua integração omnilateral como reconhecimento de sua dimensão de sujeito de arte, de cultura, de ciência e de trabalho, de subjetividades vivas e universalidades significativas. Compreende o corpo e as suas leituras históricas com partes do ser social, como integradores da subjetividade, mediadores das intersubjetividades e propositores das universalizações.

Um projeto político-pedagógico de Educação Física Práxico-Emancipatório busca superar a contraposição positivista, hoje expressa da dualidade sujeito-objeto e representada igualmente na contraposição entre teoria e prática como antagonismos ou complementaridades. O conceito de *práxico* busca ampliar essa dualidade contrastante ao propor que a teoria é igualmente prática e que as ações são expressões de significados historicamente engendrados, tornando-se encarnações teóricas. Um projeto político

pedagógico que articule a categoria de *praxis social* com o conceito ontológico de *trabalho* humano para definir a dialética da corporeidade. Que apresente a *praxis* como ação consciente e transformadora de sujeitos e não de objetos ideologicamente inconscientes e reificados unilateralmente pelas práticas do trabalho alienado, próprio do capital.

Enfim, buscamos apresentar nessas páginas antecedentes as principais coordenadas categórico-políticas de um Projeto Político-Pedagógico de Educação Física numa concepção prático-emancipatória, a partir das categorias encontradas no fecundo pensamento de Gyorgy Lukács. Fizemos um caminho exigente e criterioso para chegar à presente proposição, nossa intencionalidade inspiradora primeira. Evidentemente que tais categorias deverão ser alinhadas de modo próprio na formalização de um Projeto Político-Pedagógico para a Educação Física que se constitua como uma referência política, seja para o país, seja para uma instituição universitária ou para um Programa de Pós-Graduação, ou ainda para uma escola da Educação Básica. Cada um destes entes jurídicos e políticos tem autonomias e sincronias próprias, igualmente têm limites e possibilidades respectivas.

O fato é que a Educação Física, desde a eclosão do movimento renovador, nos anos 1980 e 1990, está à procura de uma concepção unitária e de totalidade. Entendemos que a atualidade reflexiva do pensamento de Gyorgy Lukács apresenta-se como uma possibilidade inigualável na estrutura da sociedade de classes e das contradições de nosso tempo e história. A formalização política de um Projeto Político-Pedagógico precede a luta por uma disputa, por uma afirmação jurídica e legal na sociedade de classes. Sobretudo, merece destaque a consideração da situação da Educação Física na correlação das forças ideológicas e políticas de enfrentamento na realidade complexa do Brasil atual, ainda em processo de transição como economia dependente na esfera do capital globalizado.

Buscamos compreender uma Educação Física que assimile sua identidade histórica e que aspire desenvolver e compreender sua dimensão de totalidade e de omnilateralidade, na consideração do ser social e da função política da educação na praxis social da educação. Que compreenda a dialeticidade entre corpo e cultura, subjetividades e universalidades. Que assuma a dimensão da significação do corpo como sujeito histórico e acentue sua possibilidade de produção de significados éticos e estéticos de



elevação e de justiça social. Que tenhamos uma compreensão unitária e dialética da Educação Física, como base de nossa teoria social e de nossa teoria e prática pedagógica.

Entendemos que o pensamento de Gyorgy Lukács, na crítica contundente aos giros irracionais que proliferavam em seu tempo e que, ainda e mais, hoje engendram visões de mundo fragmentárias e anistóricas, na condenação categórica do esvaziamento estéril da representação do corpo nos limites do tecnicismo e do biologicismo, da mecânica e do treinamento, aplicados à definição da condição humana, nas proposições unilaterais da Educação Física como tributária das práticas de saúde e de mediação social dos esportes, em crítica ou afirmação do lazer e de trabalho alienado, como conjunções da mesma tese – o homem reificado e alienado – derivado da unilateralidade do capital, é o mais continente e amplo referencial e o de maior abrangência política e pedagógica.

Para fundamentar esta pressuposição, que tínhamos desde o início, apresentamos o nosso pôr teleológico de pesquisar e de escrever esta tese, submetendo-a como concreto pensado de nossa praxis social, aos camaradas que partilham a vida política, histórica e profissional na Educação Física de nosso Programa, do valente Grupo Avante da FEF UnB. Esperamos ter apresentado a contento nossas intencionalidades pessoais e laborais, e igualmente termos descrito nossas mediações e formas de manejos das fontes que dispusemos, no desenvolver da pesquisa, para chegar até o presente documento de exposição. Reunimos algumas possibilidades de embasar algumas esperanças e utopias, juntamente com a necessária crítica e autocrítica. Uma Educação Física de lutas e de questionamentos contantes, sensível aos movimentos de contraposição política ao perverso capitalismo em crise e sua potencialidade necrófila e desumanizadora, reificadora e alienante, é nossa base de sustentação. Com a proposição e o reconhecimento da potencialidade de uma Educação Física que considera o homem como ser social e o corpo como sujeito histórico, que se fundamenta na esclarecida ontologia do ser social, com a praxis transformadora, em sua dialeticidade e historicidade, a Educação Física poderá ser o movimento orientador de objetivação e nossas subjetividades dilaceradas, mas resistentes. É este o movimento que nos humaniza e vivifica.

## **À GUIA DE NECESSÁRIAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E DE OUTRAS POSSÍVEIS UTOPIAS CONCRETAS COMO NOVOS PONTOS DE PARTIDA**

Uma tese de doutorado necessita sempre colocar um determinado ponto final. Esta é a determinação da regra, social e acadêmica. Mas, não é tão fácil estabelecer este suposto ponto final, depois de um longo e exigente percurso investigativo e interpretativo, como este que nos trouxe até aqui. E, no caso de nossa presente situação, a cada linha que compreendemos do pensamento de G. Lukács, fomos intrinsecamente assumindo a dialeticidade da realidade do ser social, no qual cada ponto ou cada estágio é o ponto de finalização de uma determinada situação histórica e, ao mesmo tempo, configura o possível início, de múltiplas e dinâmicas outras disposições objetivas e subjetivas, de renovadas situações ou condições. Isso no motiva e nos interpela com intensidade. De nosso precioso interlocutor, com o qual dividíamos um considerável tempo de nossa existência, tomamos a lição sempre atual de que tudo o que fazemos igualmente padece da precariedade e da originalidade do movimento histórico, quando afirma, para acentuar o que conseguimos realizar até o momento, diante da grandeza da realidade que precisamos compreender:

[...] quanto mais uma coisa é complexa, tanto mais ilimitado - seja extensiva, seja intensivamente - é o objeto diante do qual se encontra a consciência do homem, de modo que mesmo o melhor saber só pode ser um conhecimento relativo e aproximativo. (Lukács, 2014, p. 291, grifos nossos).

Assim compreendemos o atual momento do presente estudo, em suas considerações conclusivas, com a necessária clareza e a patente constatação de que também este conhecimento, que ora apresentamos, é igualmente relativo e aproximativo.

Buscamos, ao longo do tempo de nossa investigação, compreender o pensamento de G. Lukács, a partir de sua trajetória e de suas características, de modo a identificar as principais categorias de seu criterioso pensamento, no sentido de que pudéssemos realizar a apropriação das mesmas e integrá-las à interpretação do campo e da prática social da Educação Física, nossa área de atuação e nosso objeto de estudo e pesquisa. Definindo de outro modo, buscamos identificar no pensamento de Gyorgy Lukács as características epistemológicas, ontológicas e políticas, que guardassem potencialidade e possibilidades de contribuição crítica e de interpretação transformadora da Educação Física, como prática social e como área de conhecimento.

Para realizar essa intencionalidade investigativa iniciamos pela contextualização histórica e política da organização institucional da Educação Física, enquanto campo de atuação social e enquanto área de conhecimento. Princípios pela recuperação das práticas históricas da Educação Física no mundo antigo, fizemos uma pesquisa do ideal educativo grego e ateniense, ao qual nos dirigimos por fontes históricas, para identificar o conceito de *paideia*, que se define como uma original criação helênica, como projeto de educação integral, como educação da vida toda, e nessa pesquisa histórica encontramos importantes conhecimentos sobre as representações clivadas, fragmentárias e inatistas, do nosso objeto de estudo. A dualidade categórica corpo e alma, no pensamento antigo, nos indicava importantes dados para compreender uma identidade da Educação Física como treinamento esportivo, reservado aos jovens, e prática de adestramento para a guerra, entre outras caracterizações.

Vimos a necessidade de compreender também o percurso histórico da Educação Física no Brasil, de modo a buscar identificar a formação desse campo de ação social, de atuação educacional e de reflexão sobre práticas corporais em nossa identidade histórico-política própria. Nessa direção recuperamos estudos basilares de Soares (2004) e de Castellani Filho (2013), de Medina (2010), de Saviani (2007) e de Nunes (2018), entre outros. A leitura de textos críticos, históricos e políticos, sobre a trajetória da Educação Física, nos ajudou a identificar criteriosamente seus movimentos e suas principais ideias e proposições, teóricas e práticas. Chegamos à importante compreensão do paradigmático processo que deu origem ao movimento denominado como “crítico-renovador da Educação Física”, contextualizado nos anos 1980, até meados dos anos 1990, destacando seus principais autores, identificando suas ideias matriciais e suas proposições, teóricas, pedagógicas e políticas, na direção da transformação da praxis da Educação Física. Nos identificamos integralmente com os anseios e as proposições desse movimento crítico-renovador da Educação Física. Sobre este período a pesquisa de Velozo (2004), quando analisa a obra de seu orientador, nos ajudou a definir que:

(...) Daolio (1998b) analisa a construção do debate acadêmico da Educação Física brasileira na década de 1980 e comenta que, antes deste período, as poucas publicações existentes referiam-se principalmente às modalidades esportivas e aos manuais de preparação física. (...) Neste estudo Daolio aborda os discursos de Victor Matsuda, João Paulo Medina, Vitor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Go Tani e João Batista Freire que, segundo ele, representaram os principais discursos na área acadêmica da Educação Física brasileira na década de 1980, época de efetivo debate da área. (Velozo, 2004, p. 49).

O terceiro passo investigativo que demos deu-se no sentido de compreender a produção histórica e política do Marxismo, como uma tradição de pensamento e como uma fundamentação teórico-metodológica de ação investigativa e política. Conhecer o Marxismo, tarefa que nos surpreendeu sobremaneira, pela amplitude e diversidade de seus enfoques, autores e tendências. Para estabelecer essa pesquisa, sobre o Marxismo e sua amplitude, buscamos reconhecer as transformações do Marxismo a partir da sua própria organização, isto é, a partir das produções das Internacionais Operárias, em 1864 (Primeira AIT), 1889 (Segunda AIT), 1919 (Terceira AIT) e 1938 (convocação da IV AIT).

Somente a partir desse trajeto histórico e político maior, é que buscamos contextualizar a atuação, a vida e a produção teórico-política de G. Lukács (1885-1971). A imersão que buscamos realizar no pensamento de Lukács, seja pela grandeza de sua produção, seja pela nossa dificuldade de manejo de textos de natureza organicamente filosófica e política, como é sua obra, nos custou muitos esforços e reiterados desafios. Ainda temos dificuldades para compreender essa *totalidade* impressionante de um pensador original e produtivo como G. Lukács.

No transcorrer da leitura das obras referenciais de Lukács fomos aprendendo mais e mais com a coerência e a importância histórica desse pensador marxista. Vimos a tensão de seu tempo histórico e da difícil movimentação política de seu lugar de atuação, a Hungria, no âmago dos acontecimentos que se travaram entre a Primeira (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o tempo chamado de *entreguerras* (1918-1939) com a ascensão e a derrota do fascismo e a afirmação do socialismo real, cristalizado na *estalinização* do regime, coordenada por Joseph Stálin (1878-1953) após a morte de Vladimir Lenin (1870-1924) e as complexas situações de sucessão e de manutenção da revolução proletária russa de 1917. Joseph Stálin governaria a União Soviética de meados de 1920 a 1953, deixando uma marca própria nos rumos e nas representações políticas dessa trajetória autoritária na sociedade e na jovem economia proletária.

Buscar entender o perfil e os movimentos, acadêmicos e políticos, de Gyorgy Lukács, numa república periférica do bloco soviético, com suas tensões e desafios, foi também um estudo que nos causou admiração e ainda maiores respeito ao pensador húngaro. A estalinização da experiência soviética constituiu o que ficou conhecido posteriormente como “marxismo ortodoxo”, centrado na determinação dos fatores

econômicos em detrimento dos demais campos e dimensões da experiência histórico-política de totalidade. A atualização das categorias de *alienação* e de *reificação*, originárias do pensamento de Marx, levaram à revitalização de seu pensamento e destacaram sua peculiar leitura de Marx e das tarefas da classe trabalhadora, desde a publicação de seu trabalho paradigmático em 1923, *História e Consciência de Classe*.

Sobre a categoria de *totalidade*, didática e habilidosamente definida, vimos a magnitude da crítica de Lukács ao determinismo econômico. Também nos admiramos de sua contundente crítica ao irracionalismo, que permeava a filosofia de seu tempo, notadamente nas bases da Fenomenologia e, mais tarde, do Existencialismo, que ele acentua como reducionismos subjetivistas. Também causa respeito a oportunidade de sua pertinente crítica, solidamente argumentativa, à tendência empirista do neopositivismo e a volta à metafísica própria do reducionismo discursivo de Carnap (1891-1970) e de L. Wittengenstein (1889-1951), que são assumidos como alternativas à suposta crise e esgotamento da potencialidade crítica do marxismo, identificado com a crescente estalinização. Lukács recompõe a dialeticidade da história e a historicidade da realidade.

É fundamental acentuar que as obras de Lukács contribuem para a crítica do marxismo ortodoxo e do determinismo econômico e que o autor procedeu à permanente autocrítica de sua obra, ao longo de sua vida. Seu viés humanista, provavelmente oriundo de sua formação clássica, pôs em relevo questões que hoje são atualíssimas, tratando da relação liberdade e necessidade, da defesa do materialismo histórico e dialético como uma ontologia, dando pistas para a reflexão da crise que se configurou no século XX e que se estende até hoje nas bases do que se define como pós-modernidade e pós-estruturalismo.

Em nossa compreensão, Lukács intensificou a crítica filosófica a aspectos da volta à metafísica e do triunfo das teses subjetivistas, que hoje tanto colonizam e embaçam a luta política, ao mesmo tempo em que trouxe à luz a discussão sobre a práxis, como contraponto histórico, prático e dialético ao materialismo mecanicista, abrindo espaços categóricos para a proposição de valores humanistas, mas questionando sempre as compreensões etapistas e deterministas.

O conjunto de categorias que reconhecemos no pensamento de Lukács, a *historicidade* da prática social e da realidade, a *dialeticidade* da ação social e política e a centralidade do *pôr teleológico do trabalho*, base da *praxis social*, foram encontros capazes de mudar nossa visão de mundo e mesmo transformar nossa compreensão

histórica, de nosso existir e de nosso ser, a partir das dimensões integradas *omnilateralmente*, na prática acadêmica, profissional e política. A aprendizagem histórica e política que realizamos sobre a categoria de ser social, isto é, a identificação do atual caráter ontológico da condição humana, para além das dimensões da natureza, integrando essa transformação no campo da vida econômica, política, cultural, artística, científica e ética, nos deu horizontes para fundamentar esperanças concretas e acreditar no devir de processos revolucionários, sem idealismo e reboquismos, sem leituras vulgares e banais do devir histórico e da transformação da praxis social. O ontologia lukacsiana devolve a centralidade do processo histórico, da consciência e da ação revolucionária aos trabalhadores na transformação da sociedade do capital e no encaminhamento de uma outra praxis, alinhada a seus direitos e a seus interesses.

A contextualização que realizamos sobre a Educação Física, na trajetória do processo histórico-político de formação de nossa sociedade já se configurou num exercício de investigação propriamente lukacsiano, que assumia a praxidade, a historicidade e a dialeticidade da realidade da sociedade de classes e suas conformações. Não há uma Educação Física determinista, unilateral, única e imutável, a não ser nas formações alienadas, reificadas e expressivas da realidade do capital e de seus interesses, manifestados através das identidade históricas assumidas para a Educação Física.

O conhecimento que alcançamos, ao longo da pesquisa, da ontologia lukacsiana, nos abriu condições de identificar amplas possibilidades categóricas e políticas para a transformação da própria Educação Física, numa sociedade superando as dominações. Temos relativa clareza de que não haveremos de compreender a transformação da praxis da Educação Física sem articular tais mudanças na sociedade de classes, em sua fase e em suas formas atuais, globalizantes, financeiristas e neoliberais. Para alguns autores, o melhor nome para definir nossa época, na lógica do capital, seria mesmo mudar o conceito de neoliberal para o de ultraliberal.

Afirmamos que a transformação da Educação Física é histórica e política. Somente vislumbraremos essa transformação estrutural, ressoando no campo da prática formativa e da identidade da atuação social do profissional de Educação Física, em sua ambiguidade e diversidade formativa, quando forem estabelecidas as bases de uma sociedade socialista, na direção militante da promoção da justiça curricular e da construção de uma educação socialmente justa. Que não se reconhece nos limites do

capital, somente podemos antever como prospectiva, numa sociedade radicalmente injusta como a nossa, o que desejamos como *inédito viável*, célebre categoria freireana, numa economia, cultura e sociedade socialista.

Apresentamos, ao final de nossa pesquisa, a possibilidade de constituir, no compasso das contradições de nossa sociedade e nos limites do capital e de seus interesses atuais, um projeto político-pedagógico emancipatório, isto é, substanciado pela luta em prol da emancipação humana, da superação da pré-história da necessidade, somente possível pela construção da sociedade socialista, uma sociedade em transição para uma sociedade sem classes, configurado no comunismo revolucionário. Uma sociedade socialista capaz de superar as instrumentalidades do socialismo real, no qual moveu-se György Lukács, e do qual nos deu lições e questionamentos vitais, buscando a nova forma de engendrar uma sociedade socialista, na produção da democratização plena da ação política e da economia, da cultura e da ciência, da ética e da estética, entre todas as omnilateralidades que a condição humana tem em si.

Um projeto político-pedagógico socialista para a Educação Física, a partir do presente estudo de Lukács, somente pode ser fundamentado na compreensão da praxis social como transformação e como emancipação, e que parta da categoria de totalidade para a identificação da Educação Física. Um projeto político-pedagógico centrado na emancipação e na totalidade da definição do ser social, o ser humano e suas omnilateralidades. Nessa direção, a Educação Física seria a prática social e o campo de formação que buscaria compreender e desenvolver a consciência crítica dos sujeitos sociais sobre o movimento humano e seu protagonismo no desenvolvimento pleno do homem, como subjetividade e como sujeito histórico-social. A Educação Física que vislumbramos necessitaria compreender o ser humano como matéria e história, como omnilateralidade viva e dinâmica, que constitui seu ser na praxidade da totalidade. As finalidades de proposição de um Projeto Político-Pedagógico Práxico-Emancipatório para a Educação Física partem de uma compreensão do corpo/ser humano como ser histórico e social, e somente podem vislumbrar uma formação crítica da apropriação da cultura socialmente constituída, da consciência de cada ser humano como sujeito de si e de seus interesses e destinos, comprometida com a formação e desenvolvimento omnilateral de cada ser social.

A formação no campo da Educação Física que propomos é sempre uma formação politicamente esclarecida, uma prática que nasce da leitura que fazemos das transformações históricas das sociedades constituídas na lógica do capital, no seio da qual nos localizamos e sobre a qual tomamos a liberdade de produzir uma radical escolha na direção da contra hegemonia, na afirmação dos interesses negados pelos círculos alienantes e reificadores unilaterais. Um conhecimento que articule corpo, consciência de si, trabalho e história, pôres teleológicos e classes sociais.

A própria definição da Educação Física como pôr teleológico seria a identificação dessa prática social e desse campo de formação como práticas racionais e conscientes de mediações formativas e educacionais com a finalidade da emancipação e da transformação da praxis social. A categoria de omnilateralidade e de historicidade nos possibilita a superação das clivagens corpo/mente, subjetivo/social, indivíduo/coletividade, saúde/movimento, para alcançar a totalidade de que o corpo humano, como sujeito social, é plenamente carregado de todas as dimensões da cultura, da arte, da razão histórica e da sensibilidade, da materialidade e da afetividade, entre outros. Já não precisamos de recorrências contrapostas, muito comuns nas teorias abstratas e fragmentadas do pós-modernismo, de lograr alcançar uma subjetividade anistórica e pairando acima das condicionais da historicidade.

Enfim, partir de uma ontologia social da Educação Física na qual o movimento humano seja histórico e subjetivo, nascido da liberdade de cada ser social, e não compreendido como mera determinação mecânica biológica, de modo que as representações de corpo e de sujeitos sejam historicamente decifradas, como materializações ideológicas nos esportes, nas práticas de saúde e nos perfis de consumo e de trabalho alienados e reificadores, quando alinhados ao capital.

Que nossa pesquisa, longe de ser um ponto final, possa abrir espaços e inspirar outras pesquisas, na qual se compreenda a historicidade da Educação Física, e que seja possível constituir uma prática social na qual o corpo não seja visto como objeto de consumo, ou como instrumento de rendimento e de produção bruta, que não seja identificado como mera mercadoria ou lugar de práticas performáticas produtivistas. A Educação Física, quando reduzida à reificação técnica unilateral ou ao dinamismo do rendimento, no campo do esporte ou da saúde, somente reproduz a lógica do capital e estabelece a realidade da reprodução de seus interesses. A Educação Física que se integra



à dinâmica das lutas sociais contra hegemônicas, somente essa poderá carregar em si a emancipação e a defesa plena da humanização de todo ser social.

O mesmo estudo de Velozo (2004) ratificaria algumas de nossas constatações, realizadas ao longo da pesquisa, quando escrevia:

Já Castellani Filho (1998) se refere a um quadro de teorias da Educação Física, que considera, quanto à questão da metodologia de ensino como *não propositivas* e *propositivas* e, dentre as propositivas, divide-as em *não sistematizadas* e *sistematizadas*. Assim, Castellani Filho considera como não propositivas as abordagens *Fenomenológica* (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), *Sociológica* (Mauro Betti) e *Cultural* (Jocimar Daolio). Dentre as *abordagens propositivas não sistematizadas* estariam a concepção *Desenvolvimentista* (Go Tani), a *Construtivista* (João Batista Freire), a *Crítico-emancipatória* (Elenor Kunz) e a *Plural*, originária da abordagem *Cultural* (Jocimar Daolio). Como abordagens propositivas sistematizadas estariam o paradigma da *aptidão física* e a abordagem *crítico-superadora*, esta última desenvolvida e defendida pelo autor. (Velozo, 2004, p. 48)

Entendemos que o presente trabalho de pesquisa, que ora apresentamos nessa tese de doutoramento, segue por esta senda histórica e metodológica. Temos a humilde disposição de denominar nossas considerações analíticas e interpretativas como a produção de aproximação *práxico-emancipatória*, a proposta de um Projeto Político-Pedagógico para a Educação Física centrado na apropriação orgânica de categorias e da visão de mundo de Gyorgy Lukács, um intelectual socialista que reinterpretou nosso tempo e nosso papel político a partir dos interesses da classe trabalhadora, ampliando as possibilidades de sua consciência e de sua organização política emancipatória.

Para nossa visão de mundo, para nosso balizamento como cidadãos de um tempo histórico de difícil decifração, no qual a crise do capital se acentua a cada acontecimento, gerando a patente degradação de vida para amplas majorias de trabalhadores e de trabalhadoras, mas que parece ainda exercer uma descomunal força ideológica, alienante e reificadora, através das redes sociais, das mídias interativas e da cultura do consumismo desenfreado, com a avalanche dos produtos de consumo mesclados pelo trabalho exploratório e pelas confusas proposições de ideais de vida e de reconhecimento pessoal, fragmentários, hedonistas, desarticulados de uma totalidade ontológica, esse trabalho de pesquisa se revelou ainda mais responsabilizador.

Muitas das reconhecidas conquistas históricas da luta política dos trabalhadores, em todo o mundo, foram quebradas, subsumidas, negadas e esmagadas. Essa realidade é impactante pelo grau de negação da vida e de produção da morte, resultado de todas as

formas de alienações e de explorações em curso, e não podemos cruzar os braços diante desse trágico cenário. Somente a consciência de nossas contradições atuais pode nos impelir a uma luta pela superação dessas condições. Lukács nos ensinou que, numa sociedade de classes, estruturada pela radical separação dos que trabalham e dos que usufruem dos resultados deste trabalho social, a arte, a cultura, a atmosfera de sentido, a percepção, enfim, todas as condições que nascem da praxis social, podem representar diferentes pontos de vistas, diversas leituras e horizonte, e carregam igualmente potenciais superações.

Deste modo, deixamos aqui não um epitáfio, mas o registro de uma esperança, ao final desse pôr teleológico de investigar uma questão que nos impele e nos questiona, que nos obriga a debruçarmos sobre ela para destrinchar sua materialidade produzida, no sentido de escrever uma tese de doutoramento, dedicada sempre altruistamente aos que virão depois de nós, nas palavras de Lukács (2013):

[...] jamais se deve esquecer que o homem, em seus atos e nas ideias, nos sentimentos etc. que os preparam, acompanham, reconhecem e criticam, sempre está dando respostas concretas a dilemas de ação perante a vida, com os quais ele, enquanto homem que vive em sociedade, é confrontado, em cada caso, por uma sociedade bem determinada (de modo imediato: por classe, estrato etc. descendo até a família), mesmo que ele pense estar agindo puramente por impulsos advindos de sua necessidade interior. Do nascimento ao túmulo, essa determinação – do campo de ação da resposta posto pela pergunta – nunca cessa de atuar. Por outro lado, igualmente jamais se deve esquecer que cada uma de tais reações de um homem ao seu entorno social (incluindo o metabolismo da sociedade com a natureza) sempre terá um caráter alternativo, sempre abrange irrevogavelmente um sim ou um não (ou uma “abstenção do voto”) à pergunta posta pela sociedade (Lukács, 2013, p. 286-287).

Trata-se de ter sempre essa clareza, conquistada pela ciência, e essa trágica sinalização, assumida pela realidade da existência social: temos sempre que escolher, temos sempre uma atitude a tomar diante da arbitrariedade da realidade. Desta atitude dependerá nossa forma de entender nossa própria dignidade, nosso dever-ser (deontoética), nosso agir segundo valores (ética) e nossa estética, a beleza cultivada de existir para-si, junto aos demais seres sociais que compõem nossa historicidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Pedagogia crítica da Educação Física**: uma análise comparada entre o Brasil e a literatura anglófona. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 42:e2065, 2020.
- ANDERSON, Kevin. **Lenin, Hegel and Western Marxism**. Chicago: University of Illinois Press, 1995.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**: nas trilhas do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AUTORES, Coletivo de. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRADE, Mariana. **Ontologia, Dever e Valor em Lukács**. Maceió: Veredas, 2016.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Educação Física como componente essencial da educação**. 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SÃO PAULO, 1922. Anais. São Paulo: 1960.
- AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- AZEVEDO, Ângela C.B & MALINA, André. **Formação Profissional e Formação Humana em Educação Física**: Apontamentos Críticos. Campo Grande: Ed UFMS, 2017.
- BETTI, Mauro. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis, v.3, n 2, Rio de Janeiro: Gama Filho, 1996.
- BARBOSA, Walmir. **Estado e Poder Político**: da afirmação da hegemonia burguesa à defesa da revolução social. Goiânia: Ed UCG, 2004.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Grupos Escolares no Brasil**: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria e Bastos, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRACHT, Walter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. In: **Caderno CEDES**. Campinas, v. 19, n. 48, 1999.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**: Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações: Brasília: Imprensa Oficial, 2001.
- BRASIL. **Ministério da Educação CES/CNE 06/2018**. Brasília: Imprensa Oficial, 2018.

BRASILEIRO, Lídia T. Dança – **Educação Física: (in)tensas relações**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Unicamp. Campinas: FE/UNICAMP, 2019.

CANFIELD, Jefferson Thadeu. **A ciência do movimento humano como área de concentração de um Programa de Pós-Graduação**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte.v.14, nº 13, São Paulo, 1993.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CARONE, Edgard & SECCO, Lincoln & DEACTO, Marisa Midori (orgs.). **O Marxismo no Brasil: das origens até 1964**. São Paulo, Xamã, 2004.

CONANT, James Bryant. **Dois modos de pensar: meus encontros com a ciência e a educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968

CONANT, James Bryant. **The education of American teachers**. New York: McGraw-Hill, 1963

COSTA, Jonatas Maia & NUNES, Thiago Oliveira Queiroz & HÚNGARO, Edson Marcelo. **A Educação Física e o Método em Marx: uma resenha**. In Motrivivência, Revista de Educação Física, Esporte e Lazer, v. 34, n. 65, p.01-09, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. São Paulo: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Mario Sérgio Vieira e. **Para uma Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

CUNHA, Mario Sérgio Vieira e. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papirus, 1989.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Col. Os Pensadores: São Paulo: Abril, 1998.

DIAS, Edmundo. **Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes**. In Outubro Revista do Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo: Xamã, 1998.

DUARTE, Newton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. SAVIANI, Dermeval. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. São Paulo, 2020.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. Revista Histedbr, Campinas, 2014.

DUARTE, Newton et alii. **Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica**. Revista Educação em Questão, vol. 44, n.55. Natal, 2017.

FARIA FILHO, Luciano. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte - 1906/1918**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo: USP, 1996.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FILHO, Carol kolyniak. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo: Educare, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Petrópolis: Vozes, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial no Brasil: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **A miséria da educação física**. Campinas: Papirus, 1991;

FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **Lenin e a Educação: domesticação impossível, resgate necessário**. Tese de Doutorado, PPGE/FE. Campinas: UNICAMP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século**. NETE (Núcleo de Estudos Trabalho e Educação), vol.2. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc. vol. 24 nº 82, Campinas: Ed CEDES, 2003.

GADAMER, H.; VOGLER, P. **Nova Antropologia**. São Paulo: E. P. U - EDUSP, 1977.

GADAMER, Hans. **La Dialéctica de Hegel**. Madrid: Catedra Ediciones, 1977.

GAYA, Adroaldo. **Corpos esportivos: o esporte como campo de investigação científica**. Revista Brasileira de Educação física e Esporte. Vol. 20, Sup.5, São Paulo, 2006.

GAMBOA, Sílvia. **A Dialética na Pesquisa em Educação**: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Cortez Editora. São PAULO, 2007.

GAMBOA, Sílvia. **Epistemologia da Pesquisa Educacional**. Campinas: Praxis, 2003.

GIANNA, Sérgio D. **Ideologia, ciência e filosofia unidade e diferença no pensamento de Lukács e Mészáros**. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia**. São Paulo: Difel, 1979.

HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre a Educação**. Tradução e introdução de Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito** – Parte I. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda., 1992. 2ª edição.

HIGIENE, Congresso Brasileiro de. **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Higiene**, São Paulo, 1926.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

HOBBSAWM Eric. **A Era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, Eric (org.). **História do Marxismo** (Col. XII Volumes). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HUNGARO, Marcelo & SOUZA, Wilson. **Cultura, educação, lazer e esporte**. Santo André: Alpharrabio, 2008.

HUNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana** – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Tese de Doutorado. Campinas: FEF UNICAMP, 2008.

IAMAMOTO, O.H. **A Educação brasileira e a tradição marxista (1970-1990)**. Cadernos de Pesquisa. Nº 101, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

IAMAMOTO, M.V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**: Ensaio Críticos. São Paulo: Cortez, 1997.

LAMOUNIER, Bolívar. **Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República**. In: História Geral da Civilização Brasileira, vol. 3, cap. 10. São Paulo: Zahar, 1978.

LENIN, Vladimir Ilyich. **Cadernos Filosóficos**. Col. Arsenal Lenin. São Paulo: Boitempo, 2018.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sergio. **A ontologia de Lukacs**. Maceió: Edufal, 1997.

LESSA, Sérgio. **Lukács: Ética e Política**. Maceió: Veredas 2015.

LIMA, H. L. A. **Pensamento epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.21 nº 2/3, São Paulo: 2000.

LIMA, Marteano Ferreira de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8601/1/2014\\_tese\\_mflima.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8601/1/2014_tese_mflima.pdf). 2018.

LIMA, Marteano Ferreira. **A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação**. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8601>. 2019.

LUKÁCS, Gyorgy. **Estética – la Peculiaridad de lo Estetico**. (4 vols.). Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, Gyorgy. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. **História e Consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**; São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, Gyorgy. **Marx e Engels como historiadores da Literatura**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUKÁCS, Gyorgy. **Teoria do Romance**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

LUKÁCS, Gyorgy. **Reboquismo e Dialética: uma resposta aos críticos de História e Consciência de Classe**. São Paulo: Boitempo, 2015.

LUKÁCS, Gyorgy. **A Alma e as Formas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Conversando com Lukács: entrevista a Lászlo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LOWY, Michel. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1987.

LÖWY, Michael. **A evolução política de Lukács**: 1909 – 1929. São Paulo: Cortez, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Melhoramentos, 1977

MACENO, T. Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. – São Paulo: Boitempo & Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da Economia Política, Volume I, Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARKUS, Gyorgy. **Marxismo e Antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular; EDIUNESC, 2015.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física Cuida do Corpo e Mente**. Campinas: Papirus, 1984

MELO NETO, José Francisco. **Dialética** - Uma visão marxista. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.



MESZAROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2012

MORSCHBACHER, Márcia & TAFFAREL, Celi. **A formação dos formadores da classe trabalhadora no Brasil**: luta de classes e disputa de projetos. R. Trabalho Necessário, v.13, 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Cortez, 1986.

NETTO, José Paulo. **Lukács**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo. **Crise do Marxismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995

NUNES, César Augusto. **Educação, Pedagogia e Sociedade**: matrizes políticas e estigmas culturais da instituição escolar no Brasil. In: Leitura, História e Educação: um diálogo possível. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2006.

NUNES, Cesar. **O pedotriba e a educação física**: o pecado original e algumas considerações impertinentes. Revista de Filosofia, Grupo PAIDEIA, FE/UNICAMP. Vol. 3, nº 1, p. 35-58, Campinas, 2008.

NUNES, Cesar. **Aprendendo Filosofia**. Campinas: Papirus, 1987.

NUNES, Cesar A. **O direito à educação e a educação como direito**: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In NUNES, Cesar A. & POLLI, J. R.(orgs.). **Educação, Humanização e Cidadania**: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. 2ª ed. Jundiaí, São Paulo: Ed. In House; Ed. Brasília, 2020

NUNES, Cesar. **Formação humana, escola e didática**: lógica instrumental e lógica humanista. Revista Even3 São Paulo, 2024.

NUNES, Cesar A. **Educar Para a Emancipação**. Florianópolis: Ed Pensar, 2003.

NUNES, Cesar A. **Platão e a Dialética entre a Filosofia do Amor e o Amor à Filosofia**. Campinas: Librum, 2007.

NUNES, Cesar A. **Estado, Economia e Educação no Brasil**: matrizes histórico políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades versus a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. In Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, e020171, 2021.

NUNES, Thiago Oliveira. **Contribuições da ontologia do ser social à Educação Física brasileira**: primeiras aproximações. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dissertacao\_Thiago\_final.pdf. 2018.

NUNES, Cesar A. & ROMÃO, Eliane. **Educação, Docência e Memória**. Campinas: Librum, 2013.

NUNES, Cesar Augusto. **Educação em Direitos Humanos no Brasil**: os Fundamentos jus-filosóficos dominantes e as práticas jurídico-pedagógicas humanizadoras. Tese de Doutorado, PPGD. Rio de Janeiro: UNESA, 2021.

NUNES, Cesar Augusto & GOMES, Catarina. **Direitos Humanos**: Educação e DEMOCRACIA. Campinas: Brasília, 2018.

OLDRINI, Guido. **György Lukács e os Problemas do Marxismo do século 20**. Maceió: Veredas, 2017.

OLIVEIRA, Waldomiro de. **Congresso Brasileiro De Hygiene**. São Paulo, Annaes, 1926.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

OLIVEIRA, A. da R., & GHIGGI, G. John Locke - **Alguns Pensamentos acerca da Educação**. São Paulo: Cadernos de Educação, n. 18, 2002.

PEREIRA, B. **As limitações do método científico**: implicações para a Educação Física. In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo: vol. 12, nº 2, 1998.

PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos. **Categoria da totalidade em História e consciência de classe de György Lukács**: uma aproximação às questões de método no marxismo. <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31011>. 2018.

PINHO, Maria Teresa Buonomo de. **Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mészáros**. <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6059/1/2013-TESE-MTBPINHO.pdf> 2019.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1986.

RANIERI, Carli. **O método em Marx**: a verdade e a essência da matéria. São Paulo: Papel Social Ed., 2022.

RAINIERI, Jesus. **Sobre o conceito de ideologia**. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v.13/14, 2002/2003.

RIBEIRO, Luisa. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1988.

ROCHA, N. **A Paideia e a Paideia Cristã**. Campinas: Paideia, 2025.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROSTOVVTZEFF, M. **História da Grécia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**. Rio de Janeiro: D&PA Editora, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A política educacional no Brasil**. In: Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** - Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Campinas: Papirus Editora, 1977.

SCHULTZ, Theodor. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962

SILVA, Nara Roberta Molla da. **Decifra-me enquanto te devoro**: um estudo da ideologia como força social. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, I.F.C.H, 2012.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen. **Imagens da Educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOCHOR, Lubomir. **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOUSA, Eustáquia S. **Meninos, a marcha! Meninas, a sombra**: a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897 1994). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1994.

SOUSA, Iracema Soares de. **Elementos críticos para elaboração de uma teoria pedagógica da educação física escolar**: um estudo nas escolas públicas do município de Aracaju-CE, Aracaju: UFSE, 1992.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Se Deus fosse uma ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **As Vozes do Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Descolonizar: abrindo a história do presente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STÁBILE, Carol. **Em defesa da História**, Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**, 1993.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TANI, Go. **Pesquisa e pós-graduação em Educação Física**. In PASSOS, S (org) Educação Física e Esportes na Universidade. Ministério da Educação: Brasília, 1988.

TERTULIAN, Nicolas. **Uma apresentação à Ontologia do ser social de Lukács**. Crítica Marxista, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.3, 1996.

TERTULIAN, Nicolas. **Lukács e o stalinismo**. In: Revista Verinotio. N. 07, Ano IV, 2007.

TERTULIAN, Nicolas. **Posfácio**. In: LUKÁCS, György. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

VAGO, Tarcísio M. **Cultura Escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças o ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: Edit da USF, 2002.

VASQUEZ, A. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VELOZO, Emerson Luís. **Os Saberes nas Aulas de Educação Física Escolar: Uma visão a partir da Escola Pública**. Dissertação de Mestrado/FEF/UNICAMP: Campinas, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. São Paulo: Difel, 1989.

WELLEN, Henrique. **György Lukács e a categoria da reificação: crítica e autocrítica em “História e Consciência de Classe”**. In: Anuário Lukács (2016). São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

WITTENGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

WOOD, Ellen M. **Capitalismo e Democracia**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

ZANELA, J. L. S. **O trabalho como princípio educativo**. Revista Germinal, v.6 n.2. Salvador: Germinal, 2014.