

O pensamento moderno e a crise na Educação Física

Aguinaldo César Surdi*

Elenor Kunz**

Resumo

No presente artigo, pretende-se abordar a questão do pensamento racional provindo da modernidade, baseado no avanço tecnológico e científico e suas consequências para a fundamentação da crise na área da Educação Física. A racionalidade objetiva e quantificável defendida pelo pensamento moderno simplificou a realidade humana em caracteres matemáticos, o que possibilitou um entendimento do homem como máquina para produzir e render. O esporte como produto da modernidade é um espelho dos ideais do capitalismo, reforça o selecionamento humano, que torna o homem um mero objeto do sistema, a competição desenfreada que favorece a violência e a exclusão, em que muitos ficam à margem das decisões sociais. Dessa forma, a Educação Física deve questionar seus princípios e rever seus conteúdos e objetivos educacionais para auxiliar na transformação social por meio da educação.

Palavras-chave: Modernidade. Capitalismo. Indústria cultural. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Do ponto de vista histórico, pode-se considerar que a razão científica moderna teve seu início nos séculos XVI e XVII, principalmente, com Descartes e Francis Bacon, sua principal característica e sua ruptura com o pensamento medieval fundado sobre o dogmatismo cristão, ou seja, a escolástica que pregava

* Mestre em Educação Física pela Ufsc; professor do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina *Campus* de Videira; Rua Paese, n. 198, Bairro Universitário; CEP 89560-000; telefone (49) 35511422; Videira, SC; aguinaldosurdi@yahoo.com.br

** Ph.D. e Doutor pela Universidade de Hannover (Alemanha); professor titular do Curso de Educação Física da Ufsc.

a aceitação de dogmas e verdades estabelecidos para manter a ordem social. O marco inaugural da Razão Científica Moderna é o advento do Renascimento, no século XVI, que estabelece a visão antropocêntrica contra o teocentrismo medieval e valoriza o indivíduo, a consciência, a subjetividade, a atividade crítica e a experiência objetiva como fonte de conhecimento.

No Renascimento, desencadeia-se a revolução científica, com o surgimento de importantes teorias no campo da física e da astronomia como Galileu e Copérnico, entre outros. Surgem os primeiros germens da chamada modernidade, que se caracteriza por uma visão de mundo radicalmente nova fundamentada sobre a idéia de progresso por intermédio do desenvolvimento da ciência e da razão antropocêntrica, isto é, que se opõe à razão teocêntrica, colocando o Homem no lugar de Deus.

Durante os séculos seguintes, o mundo moderno vai surgindo a partir das ruínas do mundo antigo e medieval e com ele as promessas de igualdade, fraternidade, liberdade e prosperidade para todos que caracterizaram a Revolução Francesa, quase ao final do século XVIII. Contudo, a racionalidade moderna, que prometia a redenção da humanidade, carrega consigo o ônus do desmoronamento da razão e com ela a crise do sujeito. Essa razão, ligada à ciência e a tecnologia, converteu-se em instrumento de desumanização.

Japiassú (1991) declara que a racionalidade científica se transformou em instância cultural reconhecida por todos. Uma vez instaurada como saber dominante, a ciência, por ser considerada isenta de pressupostos ideológicos e de juízos de valor, transforma-se numa espécie de emblema para as diretrizes do poder político. E, em nome da ciência e da tecnologia, estabelecem-se novas formas de desigualdades sociais e econômicas e novas formas de exploração do homem pelo homem; dessa vez, em nome do próprio homem e de sua liberdade individual.

Nesse contexto geral da chamada modernidade, situa-se a questão do movimento corporal humano e de seus aspectos significativos, que podem ser estudados sob óticas muito diferentes. No entanto, a concepção científica do mundo que privilegia a técnica mostra que a principal importância do movimento humano é obedecer a uma ordem externa, baseada em leis, com intenção de desempenho. Essa construção da ciência em modelos quantitativos denota uma visão parcializada do entendimento do movimento humano.

Santin (1992) contesta essa visão moderna, perguntando como se pode pesquisar a vida ou a fenomenologia do vivo? Como decifrar a sua mensagem? Salienta que o modelo moderno de produção do conhecimento praticado pelos métodos científicos do enfrentamento entre sujeito e objeto e a leitura matemática não podem, de forma alguma, decifrar a linguagem da corporeidade. Para o autor, esse conhecimento deve ser feito de forma direta, sem mediações das leis e regras da racionalidade científica.

Neste trabalho, pretende-se analisar as características principais da modernidade e os motivos de seu surgimento, mostrando ainda os caminhos que levaram à sua crise; crise esta marcada pela dominação do homem pelo homem. Por fim, traçam-se as conseqüências que essa crise gerou no campo da Educação Física, especificamente no movimento humano.

2 A MODERNIDADE

Pode-se entender a modernidade como uma forma de ser e de pensar que começa a se configurar com o Renascimento e se consolida no decorrer dos séculos seguintes. A modernidade inaugura um modo de pensar que, segundo Habermas (1990, p. 26-27), “[...] a torna autocompreensiva ao se libertar das sugestões normativas do passado que lhes eram exteriores e ao se fundamentar em si mesma, como sistema unitário de conhecimento autocentrado na subjetividade.” A subjetividade deve ser entendida aqui como a experiência que a consciência humana pode ter das coisas, mesmo que essa experiência seja mediada pela matemática ou a lógica. O homem é entendido como tendo o poder de conhecer a realidade, por intermédio da dúvida, podendo discernir, distinguir, transformar, comparar, etc. A realidade inquestionada, sustentada pelo pensamento medieval não era mais aceita como forma de verdade.

A característica do pensamento científico moderno é a confiança na razão objetiva humana que é fundamentada pela matemática e pela ciência, com as contribuições dos pensadores renascentistas. Segundo Ferstenseifer (2001), esse pensamento teve repercussão em inúmeros planos da vida cotidiana. No plano político-econômico, obteve-se sob forma mercantilista o advento do capitalismo; com ele, a ascensão da burguesia, a indústria moderna e o novo

modo de produção. No campo das artes, é transferido para as academias, o que era antes sagrado da poética de Aristóteles. Essas academias já trabalhavam nos moldes modernos, ou seja, baseado no pensamento racionalista sob leis rigorosas, harmoniosas, necessárias e com um retorno aos valores estéticos da antiguidade clássica.

Fatores como racionalismo, antropocentrismo e o saber ativo são fundamentais para entender as transformações ocorridas para o surgimento da modernidade. Baseado em Aranha e Martins (1996), o racionalismo confere ao homem o poder exclusivo da razão. Somente a razão é capaz de conhecer. Dessa forma, o homem começa a criticar e questionar a autoridade papal, os critérios da fé e da revelação e do dogmatismo. Esses acontecimentos acarretaram o protestantismo e a conseqüente destruição da unidade religiosa.

Como conseqüência desse direcionamento para a subjetividade, ou seja, para o homem, ele próprio se coloca como centro dos interesses e das decisões. Dessa forma, o pensamento medieval, profundamente teocêntrico, colocando Deus no centro de todas as coisas com poderes ilimitados para entender a realidade, foi gradativamente cedendo lugar ao pensamento moderno antropocêntrico, que coloca o homem no lugar central, com liberdade para decifrar a realidade a seu modo. Nesse momento, o importante não era mais saber como o sujeito pode conhecer o objeto ou se as coisas são o que aparentam ser, mas sim como o homem pode conhecer a realidade a partir de sua própria experiência, sem levantar hipóteses especulativas.

Para o homem entender a realidade, a forma contemplativa de saber dos antigos não servia mais. Surge então uma nova postura para entender o mundo. O conhecimento deve partir da própria realidade, mediante observação e experimentação. Após esse processo, o saber deve voltar ao mundo para transformá-lo, mas essas observações e experimentações deveriam seguir um caminho coerente de investigação, ou seja, um método; método este que deve se fundar na crença de uma objetividade existindo em si e na sua quantificação. O método passou a significar medir.

Chauí (1994) chama a filosofia moderna de racionalismo, afirmando que esse período é marcado por três grandes mudanças. A primeira delas está relacionada ao surgimento do sujeito do conhecimento. Busca-se entender agora como se pode conhecer a natureza, ou seja, o importante é refletir sobre si mesmo para

compreender sobre como o ser humano pode conhecer sua capacidade de desvendar a natureza. O conhecimento parte do sujeito que possui uma consciência capaz de conhecer a natureza.

A segunda mudança diz respeito à condição para que o sujeito do conhecimento busque conhecer o objeto a ser conhecido. Objetos esses que são todas as coisas passíveis de conhecer na natureza. Para que o sujeito conheça o objeto, ele tem que, por meio de seu intelecto, formar idéias ou conceitos claros sobre o objeto. O objeto a ser conhecido é racional em si mesmo, e assim podem ser representadas pelas idéias do sujeito do conhecimento.

A terceira mudança está relacionada à realidade. A partir de Galileu, ela é concebida como um sistema racional de mecanismos físicos, cuja estrutura é a matemática. Por isso, para Galileu o mundo é um livro escrito em caracteres matemáticos. Por intermédio da mecânica, todos os fatos da realidade podem ser conhecidos, sejam eles da astronomia, física, química, sejam da psicologia, política, artes, etc., baseados nas relações de causa e efeito entre agentes e pacientes.

A razão objetiva da modernidade torna-se um fator imprescindível para fundamentar o pensamento moderno e suas pretensões. Essa razão condicionada ao modelo matemático deve sempre buscar o conhecimento correto por meio de um método. Este oferece o suporte para a razão ordenar o mundo e com isso conhecê-lo. Em torno desse cenário, nasce a moderna ciência.

Crema (1989, p. 29) aborda algumas características importantes e esclarecedoras sobre a ciência moderna.

Fundamentam-se nos clássicos cinco sentidos humanos, no raciocínio lógico indutivo e dedutivo, na atitude tentativa de descobrir ordem e uniformidade, na busca de relações ordenadas causais entre os eventos, na previsibilidade, regularidade e controle. Postula a máxima objetividade, partindo do ideal da observação neutra e imparcial. Utiliza um sofisticado arsenal de técnicas matemáticas e experimentais, orientadas para a descoberta e explicação de uniformidades, de acordo com o modelo determinista causal.

O avanço da ciência e sua união com a técnica proporcionaram, a partir das explicações da mecânica e da matemática do universo, a invenção e, conseqüentemente, a construção de máquinas que oportunizaram explicar a realidade

de uma forma que a razão humana fosse capaz de conhecer. Criou-se então a convicção de que a razão é capaz de conhecer, governar e dominar a origem, as causas e os efeitos das paixões e emoções. Para Chauí (1994, p. 47), essa mesma convicção orienta o racionalismo político, “[...] a idéia de que a razão é capaz de definir para cada sociedade qual o melhor regime político e como mantê-lo racionalmente.”

Pode-se dizer que a revolução científica foi uma expressão da nova classe dominante de comerciantes e industriais, a burguesia. Para o desenvolvimento da indústria, a burguesia precisava de instrumentos para investigar e manipular a natureza. Os inventos e descobertas são cruciais para o crescimento da ciência e da técnica. Com os avanços da mecânica, o homem pode produzir modelos para a compreensão da natureza. Para conhecer a natureza, basta entender o mundo como uma grande e complexa máquina, cheia de engrenagem e peças que funcionam separadamente. Nesse sentido, o homem, também, deve ser entendido como um aglomerado de órgãos ou peças que juntas formam um todo. Nessa mesma ótica, Japiassú (1985) afirma que não se pode interpretar a revolução científica como expressão de pura exigência da razão, ou ainda, como uma instituição transcendente à sociedade, compreensível apenas como busca desinteressada da verdade. É preciso considerá-la como uma resposta direta às necessidades econômicas de uma classe que estava em expansão, a burguesia.

Segundo Ferstenseifer (2001), a analogia corpo – máquina, baseada na semelhança entre o trabalhador e a máquina, produz a figura do robô. Esse modelo pode ser fundamentado na interdependência das partes, os mecanismos não possuem história própria e cada parte atua de forma isolada.

Nessa mesma ótica, posiciona-se Descartes sobre a separação, ou a dualidade, corpo-mente. Para ele, o corpo era entendido como um entrave para o conhecimento. Como era um racionalista, o pensar era o que importava para o existir. Esse dualismo dificulta o processo de entendimento do ser humano como unidade. As influências desse pensamento ainda são fortes, é como se o movimento humano fosse destituído de pensamento e vice-versa.

Essa crença exagerada nos poderes da razão objetiva em função da dominação da natureza é a base do método científico, fundamentado no modelo matemático e quantitativo de análise, tendo como visão de mundo uma grande máquina. Nesse panorama, o homem tornou-se refém dessa engrenagem, sendo

uma mera peça no sistema. Essa razão que tinha o objetivo de libertar o homem das amarras do cristianismo em direção ao saber produziu um homem esfacelado e fragmentado. O pensamento da racionalidade moderna trouxe conseqüências negativas, a crise da modernidade é exatamente a desconfiança nessa razão como critério objetivo de conhecimento.

A racionalidade moderna surgiu, supostamente, para melhorar as condições de vida do homem e o livrar da submissão às determinações ambientais e sociais; transformou-se, no decorrer de sua trajetória histórica em razão que oprime e domina o homem, isolando-o da sociedade e o atomizando em si mesmo. Nessa transformação, perdeu-se a visão de totalidade do homem e da vida social, criando de forma alienada a ciência e a técnica. Essa questão é chave para entender as contradições do mundo moderno (GONÇALVES, 2001).

Krishnamurti (apud CREMA, 1989) afirma que o mundo moderno é constituído de técnica e eficiência nas organizações de massas. Observa-se um enorme progresso técnico, mas, em conseqüência, um descaso com a satisfação das necessidades das massas. Os meios de produção são de uma minoria dominante. Finalmente, as formas de governos soberanos produzem guerras e choques constantes entre as nações. Salienta ainda que há progresso técnico, mas não um progresso psicológico equivalente. Essa situação mostra o estado de desequilíbrio em que vive o homem moderno. Aprendem-se habilidades físicas, mas não mais a capacidade de se tornar em seres humanos criativos. Uma mente técnica e um coração vazio não fazem o ser humano ser criador.

Pode-se observar que o pensamento moderno busca o entendimento do mundo por intermédio do método científico, utilizando uma interpretação matemática dos objetos que o habitam. Essa linguagem quantitativa da natureza como fim último para o conhecimento racional trouxe uma fragmentação na vida do homem. As questões dos valores, a ética, o poder de criação perderam-se em função da ação instrumental que a modernidade desenvolveu. A promessa de progresso e desenvolvimento foi gradativamente dando lugar a uma crise de dominação do homem pelo próprio homem.

O paradigma moderno, conforme Ferstenseifer (2001, p. 231), baseia-se na simplificação da realidade para melhor conhecê-la e, conseqüentemente, transformá-la. Essa forma de conhecimento baseia-se na proposição cartesiana de que se pode obter idéias de forma clara e distinta sobre a natureza, possibilitando uma

melhor adaptação do sujeito racional à realidade a ser conhecida. É exatamente esse “[...] exercício de simplificação, abstração e dissolução das complexidades que constituir-se-á no fazer ciência.”

Para fundamentar o modo de pensar moderno e suas conseqüências hoje, Marques (1993, p. 106) faz uma relação com a escola:

Os currículos escolares se configuram como mera justaposição de disciplinas auto-suficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber. A elaboração cognitiva se faz em negação das complexidades do mundo da vida, do engajamento humano e da questão dos valores, questão política, em que implica.

Segundo Giddens (1993), a modernidade pode ser entendida a partir de dois lados. Um que se relaciona com o desenvolvimento de instituições sociais e formas de pensamento que pretendiam melhorar a vida das pessoas. Outro fator é sobre as pretensões desse pensamento que culminou na dominação do homem pelo homem. Em função do crescimento da indústria moderna, pelas descobertas científicas, o meio ambiente está em constante degradação e formas totalitárias de poder foram criadas. Poder este que, aliado ao político e ao militar, alastraram-se por todas as esferas da sociedade. Dessa forma, o século XX é o século da guerra.

3 A CRISE DA MODERNIDADE E SUAS CONSEQÜÊNCIAS

A crise gerada pelas conseqüências do pensamento desenvolvido na modernidade é um terreno bastante fértil para várias interpretações. As transformações foram observadas em todas as instâncias da vida social, mas pode-se dizer que a grande crise foi mesmo contra a forma de racionalidade desenvolvida pela modernidade. Essa racionalidade mostrou-se incapaz para compreender o ser humano e suprir suas necessidades vitais.

Segundo Gonçalves (2001), a crítica ao racionalismo moderno e a idéia do otimismo com relação ao progresso científico começaram no século XIX, com o surgimento de pensadores como Kierkegaard e Nietzsche. Kierkegaard defende

a idéia do saber relativo, não-absoluto, e a verdade absoluta é uma questão de fé. Ele acredita na subjetividade como fonte de conhecimento, pois somente ela é o sinônimo de verdade. Nietzsche acredita que o conhecimento nada mais é do que uma interpretação da realidade pelos sentidos, ou seja, é a atribuição que os sentidos do homem dão à realidade. Nesse sentido, os valores e julgamentos são significativos.

Grandes pensadores como Marx e Freud afirmaram que não se pode acreditar na razão de forma cega e ingenuamente. Marx descobriu uma forma de ilusão e força que age de tal forma sobre o ser humano que o faz pensar que está agindo segundo sua própria vontade e liberdade, mas, na realidade, essa vontade é imposta pela estrutura político-econômica da sociedade moderna. A esse poder invisível e social que força a agir como se age e pensar como se pensa, Marx denominou de ideologia. Freud também mostrou que os seres humanos vivem outra forma de ilusão. Mostrou que tudo o que pensam, sentem e desejam não estão sob o controle da consciência como se pensava. Relewa que não se conhece uma outra força invisível que é psíquica e social que atua e influencia profundamente os atos conscientes. A esse poder Freud deu o nome de inconsciente. A partir desse ponto filosófico, surgiram muitas dúvidas sobre as possibilidades e limites da razão humana. Questões sobre as condições do homem diante da liberdade, da moral e da cultura estão sendo discutidas até hoje (CHAUÍ, 1994).

Para outros pensadores como Habermas (1990), a crise gerada pela modernidade é o reflexo do não-cumprimento dos ideais do iluminismo do século XVII que aconteceu na Europa. Esse pensamento defendia a idéia da capacidade racional do homem para conquistar a liberdade, a felicidade tanto social como política. Essa razão seria capaz de proporcionar a evolução e progresso por meio da superação do medo e da superstição pelas ciências, pelas artes e pela moral. A razão é aperfeiçoada pelo progresso das civilizações das formações sociais mais primitivas até as mais desenvolvidas. Nesse pensamento, contrapõem-se natureza e civilização. A natureza era o reino das relações de causa e efeito, enquanto a civilização seria o reino da liberdade e da finalidade proposta pela vontade livre dos homens em seu aperfeiçoamento moral, político e técnico.

Essa deturpação desenvolveu-se em vários pontos. A idéia de progresso do homem tomou uma direção contrária; ao invés de libertar o homem, ele tornou-se o elo principal da dominação, legitimando o colonialismo e imperialismo,

em que aos mais adiantados devem dominar os mais atrasados. O otimismo dos avanços científicos e tecnológicos que prometia a melhoria das condições de vida para a população trouxe o medo e a desgraça. As pesquisas científicas tecnológicas são direcionadas a questões de poder e interesse político. Por causa disso, acontecimentos desumanos, como guerras, campos de concentração, ditaduras, degradação da natureza e doenças, são comuns em nossos dias.

Essa forma de racionalidade que está impregnada na crise da idéia de progresso científico e tecnológico se transformou em instrumental. Essa razão, para Chauí (1994), é aquela que transforma a ciência em ideologia e mito, direciona-a como sendo um instrumento de dominação, controle e poder sobre a natureza e a sociedade; enfatiza, também, que as idéias de progresso técnico e da neutralidade científicas são puras ideologias do cientificismo. Nesse sentido, Ferstenseifer (2001, p. 100) percebe que, no projeto inicial da modernidade, a razão era um instrumento do “eu”, ou seja, do homem. Hoje, ao contrário, o “eu”, ou seja, o homem, é o instrumento da razão. Dessa forma, a crise da razão é a própria crise do sujeito. Complementa ainda que “[...] a criatura se sobrepõe ao criador.”

As transformações produzidas pela razão moderna atormentam diariamente na produção de novas necessidades de consumo. Segundo Horkheimer (1976, p. 198), as conseqüências dessa racionalidade devem ser resolvidas pela própria razão.

Agora que a ciência nos ajudou a superar o mundo do desconhecido na natureza, somos escravos das pressões sociais em relação à própria construção de nós mesmos. Quando somos instados a agir independentemente, clamamos por modelos, sistemas ou autoridades. Se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a liberação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios ou fadas, e no destino cego – em suma, a emancipação do medo – então a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar.

Pode-se pensar, baseado no dizer de Horkheimer (1976), que a racionalidade moderna carrega com si uma irracionalidade. Acredita que a racionalidade humana, entendida aqui como aquela libertadora do homem, tem o poder e o dever de denunciar esse irracionalismo, tomando frente e anunciando uma nova forma de racionalidade que coloque o homem como fim, objetivo último de toda produção do conhecimento.

A ciência moderna – e sua visão determinista –, segundo Morin (1990), deve ser superada. Primeiramente, o autor acredita que a certeza deve ser abandonada como objetivo da ciência. Dessa forma, ele comenta que, com as incertezas do mundo, o objetivo do conhecimento não é mais desvendar os segredos do mundo, mas sim dialogar com ele. Em segundo lugar, a idéia de universo racionalizado deve ser transformado por uma forma de pensar mais complexa, utilizando o diálogo para entender o irracionalizado, o irracionalizável, o certo e o incerto e as contradições do dia-a-dia. Como último fator, Morin (1990) chama atenção para se romper com a ideologia da ordem. A sociedade vive diariamente com a desordem e conflitos que devem ser levados em consideração.

No entender de Ferstenseifer (2001), as ciências na modernidade, as ditas empírico-analíticas, assemelham-se a corredores que perseguem os objetos para chagar as idéias claras e distintas, verdades absolutas com a neutralidade do observador. Essa simplificação da realidade deixa de lado questões fundamentais no entendimento do homem. O sujeito é ignorado em todo o processo dessa construção científica. O objeto a ser conhecido deve ser entendido como o fim do processo, enquanto o sujeito como o meio. Nesse sentido, Marques (1990, p. 32) afirma que:

Iniciou-se a simplificação pela eliminação do sujeito do conhecimento em função de uma objetividade pura, no ideal da neutralidade e distanciamento. Em seguida, o próprio objeto do conhecimento deveu ser reduzido, fragmentado, esmigalhado ao extremo e isolado de todo seu contexto natural e cultural. Abstraido de seu ambiente e de seu sistema de relações, o objeto do conhecimento tornou-se manipulável para a experimentação, mutilado em seu ser, separado de suas condições de existência, artificialmente reproduzível.

Nessa mesma ótica, o autor defende que a complexidade é um fator fundamental para colocar o sujeito novamente no seio das relações, de tal forma que essa complexidade procura demonstrar que as relações e acontecimentos estão presentes no mundo todo e a qualquer hora, tornando tudo importante e imprevisível. Essas transformações complexas mostram que a realidade é muito mais do que um sistema de quantificação matemática. Sobre a complexidade, Marques (1990, p. 33) comenta que:

À introdução da complexidade na base mesma do objeto da análise científica, com a Teoria da Relatividade, com a descoberta da antimatéria, com a química biológica e a biologia molecular, com a cibernética e a sociobiologia, corresponde a reintrodução de sujeito e o reconhecimento de caráter cultural e social dos conceitos científicos, desde o princípio de indeterminação de Heisenberg e as necessárias relações de incerteza e tensão no conhecimento, onde não pode o objeto isolar-se do sujeito, que o penetra e o perturba ao mesmo passo que por ele é afetado e transformado.

Os pensadores da escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, também não acreditam na razão como panacéia universal. A razão objetiva que deveria iluminar o homem, nunca o fez, mas sim tornou-se razão alienadora. Esses pensadores criticam a razão moderna por ela promover o desaparecimento do sujeito autônomo à medida que definem o homem e seu mundo como o resultado de determinações mecânicas e esfacelam o conhecimento em áreas estanques, separadas entre si. Por seu lado, a idéia de progresso pregada pelo avanço da ciência e da técnica gerou o crescimento e expansão da economia moderna de mercado e com ela as novas formas de totalitarismo que sustentam formas de dominação indiscriminadas do homem e da natureza com fins de lucros ilimitados (ARANHA; MARTINS, 1996).

Para Horkheimer (1976, p. 113), o mundo transformou-se num possuidor de meios, e não de fins. Esse acontecimento é conseqüência de um desenvolvimento em direção à produção. Essa produção material em constante modernização e organização coisifica tudo o que existe, criando necessidades em função de um consumo cada vez maior de mercadorias. “A moderna insensibilidade para com a natureza é de fato apenas uma variação da atividade pragmática que é típica da civilização ocidental.”

O mundo moderno entendido como uma grande máquina transforma o homem em uma engrenagem do sistema que, gradativamente, vai sendo excluído pelas próprias máquinas em função da crescente mecanização e informatização. Com esse avanço desenfreado das tecnologias, cresceu, também, uma multidão de pessoas que estão à margem desse processo que, além de não entenderem nada sobre esses acontecimentos, lutam diariamente por comida, moradia e emprego.

A idéia de homem-máquina está presente em todos os setores da sociedade. A revolução industrial e a conseqüente produção em série nas grandes fábricas e indústrias levaram o homem à execução de movimentos rápidos e repetitivos por longas horas. Dessa forma, o homem tem que ser treinado ou adaptado a seguir alguns padrões de conduta para que o produto saia, no final da linha de produção, o mais perfeito possível. Pode-se citar como exemplo e a título de ilustração o filme de Charles Chaplin “Tempos Modernos”, que mostra que o homem tem que se superar para dar conta da demanda da fabricação em escala em troca de um salário mínimo.

Essa alienação do homem pelo homem caracterizado pelo capitalismo traduz a forma de vida hoje. O homem tem que seguir padrões de vida que são instituídos por outras pessoas. Dessa forma, o homem precisa imitar corporalmente os outros na execução de suas funções sociais, sem questionar. Percebe-se que a objetividade e as formas quantitativas criadas pela razão científica e técnica moderna compreendem o homem como um corpo objetivado e quantificável, que deve ser moldado conforme interesse externo.

Segundo Kunz (2006), nesse processo de racionalização dos padrões e princípios da civilização industrial, o corpo é entendido como um instrumento que se bem ajustado pode produzir bons rendimentos por meio do movimento, que é entendido pela sua funcionalidade técnica. A relação homem *versus* máquina fica evidente quando se faz o paralelo entre um corpo (instrumento) e o movimento (função). A união desses dois fatores caracteriza uma ação técnica. Essa ação deve ser regulamentada e padronizada por intermédio da mensurabilidade. O autor salienta que essa importância pela objetividade nega as questões mais importantes do ser humano que são as vivências subjetivas como e medo, esperança alegria, etc.

O esporte de alto rendimento serve como exemplo da racionalização instrumental e funcional do homem. Com o avanço das tecnologias esportivas, o homem precisa superar seus limites para realizar padrões de *performance* técnica cada vez mais eficazes; padrões estes desenvolvidos por inovações tecnológicas computadorizadas, que buscam melhores resultados, com intenção de competição e superação. Os movimentos técnicos criados mecanicamente servem como modelo para o atleta. Ele deve aprender a executar com sucesso para se sobressair aos demais. Dessa forma, terá um lugar nesse meio; se não, será excluído.

Pode-se, também, identificar o esporte de modo geral como um produto que reflete algumas regras essenciais do capitalismo como: competição, exclusão, padronização, técnica, objetividade, consumo, disciplina e resultado. Dessa forma, o esporte é um produto da indústria cultural que foi criado para disseminar as normas e expectativas do mercado e da indústria capitalista. O esporte desenvolvido dessa maneira está se alastrando cada vez mais para várias instâncias da sociedade atual, tais como: escolas, empresas, comércio, universidades, etc.

Reforçando a idéia de similaridade entre o esporte e o capitalismo, Bracht (1986) comenta em seu artigo que a criança que pratica esportes respeita as regras da sociedade capitalista. Ambos se expandiram tão rápido e ferozmente que atingem de uma forma ou de outra a vida de todas as pessoas. Afirma que o esporte é um dos fenômenos mais expressivos da atualidade.

A hegemonia alcançada pelo esporte moderno, para Bracht (2005, p. 13), é a real expressão que caracteriza toda a cultura corporal de movimento. Nesse caso, inclui-se a Educação Física. Quanto ao esporte moderno, o autor define como uma “[...] atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgido no âmbito da cultura européia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo.”

O autor referido salienta que esporte hegemônico é aquele que possui como características o alto rendimento e o espetáculo, por ser passível de se transformar em mercadoria a ser veiculada nos meios de comunicação. Afirma que essa forma de entender o esporte é a mais marcante e central das suas manifestações na sociedade. Pode-se dizer que os modelos esportivos provindos do esporte espetáculo são os que fornecem a base das atividades de lazer praticadas no tempo livre. Segundo Digel (apud BRACHT, 2005, p. 17), o esporte de rendimento ou espetáculo constitui algumas características fundamentais que podem ser resumidas em:

Possui um aparato para a procura de talentos normalmente financiados pelo estado. Além disso, este aparato promove o desenvolvimento tecnológico, com o desenvolvimento de aparelhos para a utilização ótima do “material humano”; possui um pequeno número de atletas que tem o esporte como principal ocupação; possui uma massa consumidora que financia parte do

esporte-espetáculo; os meios de comunicação de massa são co-organizadores do esporte-espetáculo; possui um sistema de gratificação que varia em função do sistema político-societal.

Esse esporte desenvolvido pela modernidade sofre hoje muitas críticas. A maioria delas está relacionada à dúvida sobre o desenvolvimento dos reais valores humanos e sociais. O esporte, entendido até aqui como um dos pilares do capitalismo, está ligado à dominação e controle social. Essa concepção equívoca de esporte compreende o homem com um corpo cheio de articulações e músculos que servem para ser adestrados e manipulados conforme comando externo. Acredita-se que o homem é muito mais que isso. É uma totalidade livre que possui capacidade infinita de agir por conta própria e imaginar tudo por intermédio da sua subjetividade.

Santin (1994, p. 46), analisando o esporte de rendimento, faz uma relação entre as atividades esportivas e o ser humano. Observa que o rendimento compreende o princípio de que, conforme a energia consumida, será o resultado correspondente. Dessa forma, busca-se a maximização do rendimento, exatamente como uma máquina. Nesse sentido, o rendimento relaciona-se como “[...] uma ação que disciplina ou controla em função de uma produção ou de um resultado.” Outras questões cruciais que o autor levanta sobre a percepção do rendimento no esporte são: “[...] quem define as regras para a prática leva em consideração as características dos praticantes?” e “[...] os exercícios físicos que buscam elevar o desempenho nas práticas esportivas são definidos a partir da situação real do praticante ou são estabelecidos a partir da física e da mecânica?”

Sabe-se que essas padronizações são fornecidas pela ciência e pela técnica. Elas estabelecem os movimentos corretos para serem executados em todas as modalidades esportivas. Conseqüentemente, definem também o perfil de atleta que se enquadra para realizar tal movimento técnico. Compreender o rendimento ou até mesmo o movimento como sendo apenas algo externo ao ser humano, com certeza, é fácil, porque não atende à sua totalidade. É preciso entender o praticante e, principalmente, compreender o significado que esse rendimento tem para ele.

O pensamento fenomenológico também critica a racionalidade moderna. Ela busca superar a separação entre sujeito e objeto ou ainda as tendências

racionalistas e empiristas com a noção de intencionalidade. Pretende mostrar que toda consciência é intencional, sendo sempre já consciente de alguma coisa, essa intencionalidade se expressa na criação e descoberta de significados a partir das próprias coisas e de sua relação com o corpo e a consciência humana. Daí o fato de que o conhecimento humano não pode atingir as coisas em si mesmas porque o objeto buscado pelo conhecimento, mesmo que seja a própria Natureza ou o Cosmos, já possui uma significação psicológica e sociocultural que direciona a percepção e o pensamento até ele. A intencionalidade fenomenológica é inseparável da significação e da valorização sociocultural que é atribuída às coisas em uma sociedade e período histórico determinados. Diferente dos racionalistas, os fenomenólogos afirmam que não existe consciência pura (neutra), e sim um direcionamento, ou intenção, dessa consciência e, contrariamente, também, aos empiristas; eles afirmam que o homem não conhece os objetos em si, pois estes objetos só existem para um sujeito que lhes dá significados.

Segundo Yudice (apud SANTIN, 1995, p. 17), pode-se fazer uma reinterpretação da razão científica e técnica moderna para ver o que ela desprezou e, a partir dessa nova interpretação, buscar alternativas para os problemas criados. Para o autor, essa reinterpretação teria o seguinte sentido:

[...] reinterpretação do entendimento do crescimento econômico e social do modelo ocidental. Com isso descobrimos que esse modelo moderno não funciona para explicar que certos aspectos da realidade contemporânea e, também constatamos que as ciências nos iludiram porque não cumpriram suas promessas de solucionar todos os problemas de homem.

Conforme as ciências, vê-se somente aquilo que é explicável empiricamente. Aquilo que foge dessa explicação objetiva está em aberto. É esse mundo desconhecido que será preciso aprender a ver. Os acontecimentos de grande parte da vida humana que estão relacionados com a subjetividade ainda estão por conhecer.

Para Japiassú (1996), a razão deve ser repensada. Ele defende uma razão necessária e aberta. Acredita-se que, por meio da razão, podem-se superar os desencontros causados pela modernidade, mas uma nova forma de racionalidade

que caminha em direção à melhoria das condições do homem. Sobre isso, Jacob (apud FERSTENSEIFER, 2001, p. 116) comenta que:

O século XVII teve a sabedoria de considerar a razão com um instrumento necessário e indispensável para tratar os negócios humanos; que os séculos XVIII e XIX cometeram a loucura de proclamá-la, não somente necessária, mas suficiente para resolver todos os problemas humanos e sociais. Nos dias de hoje, corremos o risco de a pretexto de julgá-la insuficiente, considerá-la desnecessária.

4 AS CONSEQÜÊNCIAS DA MODERNIDADE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A racionalidade moderna levou para o campo de Educação Física problemas que se podem observar claramente em todas as instâncias de sua prática. O dualismo cartesiano entre corpo (*Res extensa*) e mente (*Res cogitans*) ressalta que a relação sujeito *versus* objeto é basicamente pautada pela razão instrumental, o corpo sendo determinado como um mero instrumento da alma ou do sujeito. O iluminismo, paradigma racionalista do século XVIII, e o positivismo, paradigma científico do século XIX até a atualidade, irão acentuar essa tendência mecanicista e técnica da razão moderna. Esses paradigmas fundam-se sobre o modelo físico-matemático de conhecimento que compõe as chamadas ciências naturais que dominam todo o campo do saber, incluindo as ciências do espírito ou as ciências humanas (FERSTENSEIFER, 2001).

Esse paradigma físico-matemático das ciências naturais dominou, também, o desenvolvimento da Educação Física. A ênfase dada recai sempre sobre o corpo físico, quantificável e numérico. O movimento humano é cientificamente estudado por essas ciências como a biologia, fisiologia, biomecânica e outras áreas afins. O movimento humano tratado e estudado preferencialmente dessa forma reforça que a *res extensa* adquire a totalidade do entendimento que se possui sobre o corpo por ser essa a única forma científica de comprovação quantitativa dos dados. Aceitar essa forma fragmentada e reducionista de compreensão do movimento humano é pensar o problema do movimento humano segundo uma visão

unilateral. O autor da presente dissertação acredita que esta é a questão mais acirrada que se tem que desenvolver e superar na Educação Física, atualmente.

A ciência moderna como suposta detentora do poder de decidir sobre a verdade da natureza ocupou rapidamente um lugar privilegiado em diversos campos do conhecimento. Adquirir o *status* de ser ciência era o sonho de muitas disciplinas que nasceram em outras formas de saber, como a filosofia, por exemplo. Para tanto, tiveram que se adaptar aos procedimentos metodológicos com características quantificáveis, baseados na matemática. Essa era a única forma de adquirir o critério de cientificidade e produzir conhecimentos verdadeiros, reconhecidos pela comunidade.

O positivismo, segundo Ferstenseifer (2001), constitui, desde o século XVIII, o corpo teórico de sustentação dos saberes que buscam seu estatuto de cientificidade, pelo fato de entender a razão humana como a própria racionalidade científica e técnica. Por isso, Auguste Comte definiu o positivismo de “Física Social”. A Educação Física também não ficou fora e buscou sua fundamentação metodológica nas ciências positivas como biologia, fisiologia, biomecânica e demais áreas afins.

Entendendo o movimento humano como o objeto de estudo da Educação Física, esta considera importante investigar o que as metodologias das ciências positivas mãos conseguem verificar. Dessa forma, o importante é o movimento que pode ser quantificado, e não o significado desse movimento para o ser humano. Assim, o movimento deve ser entendido fora do contexto do humano. O que importa no dizer de Descartes é a “*res extensa*”.

Esse reducionismo no entendimento do homem pela Educação Física atravessa os tempos e influencia a grande maioria dos profissionais que atuam na área. As pessoas que usufruem as atividades desenvolvidas pela Educação Física, em suas diversas áreas de atuação, são condicionadas a um modelo, são moldadas para executar um padrão de movimento artificial em relação aos movimentos naturais, estéticos e expressivos do corpo. Essa padronização de movimentos criados de fora para dentro do sujeito reforça a racionalidade instrumental, anti-reflexiva e simplista que faz do homem uma máquina dócil aos apelos e valores do mercado.

Nesse período, a formação de professores de Educação Física era baseada na formação teórica dos aspectos técnicos e empíricos da razão instrumental.

Essa formação deficitária afastava estes professores das reais discussões sobre a Educação Física escolar e seu respaldo social. Esta formação que enfatiza o modo empírico de ver o mundo (objetivo) prioriza o entendimento do movimento como sendo apenas descritivo e repetitivo, baseado na presença de um padrão para comparação (FERSTENSEIFER, 2001).

Cabe à Educação Física cuidar do corpo do homem-máquina. Basta, dessa forma, o “fazer” que está relacionado à prática. O pensar dessa prática não é de competência da Educação Física. A relação teoria e prática baseia-se em uma prática que poderia ser descrita de forma teórica, reforçando uma concepção empirista. Fazendo uma relação com a Educação Física escolar, o aluno deve repetir um movimento o mais parecido possível com um modelo sugerido pelo professor para o rendimento. Esses procedimentos e padrões conceituais e de desempenho podem ser facilmente observados, diariamente, nas escolas e academias de Educação Física dos dias atuais.

A fragmentação do conhecimento ocasionada pelo pensamento moderno deu origem a uma multiplicidade de disciplinas, cada uma tratando de suas especificidades no entendimento da realidade. Os especialistas alastraram-se dentro de suas áreas, sabendo cada vez mais sobre cada vez menos. Os primeiros pesquisadores em Educação Física no Brasil, que por sinal se tornaram fisiologistas ou biomecânicos, só podem pensar dentro dos horizontes de suas disciplinas, cada vez mais se distanciando da totalidade da Educação Física e suas necessidades de modificações teóricas e práticas.

Essa racionalidade moderna, profundamente ligada ao mercado capitalista atual, segundo Bracht (1995), criou, também, o esporte moderno como é conhecido atualmente. Esporte este que se identifica aos valores da sociedade capitalista. As conseqüências desse esporte instrumentalizado e acrítico transformam o educando, o professor e a própria Educação Física como meio para se chegar a um fim, fim este que está fora dela, e sim no esporte.

O esporte assim como o capitalismo se funda sobre valores e afetos ligados à competição, exclusão e resultados. As atividades desenvolvidas pela Educação Física atual seguem essa mesma forma de valorização e produção de sentimentos (afetos). A esportivização, como principal conteúdo nas aulas de Educação Física, assume um papel de controle social e de submissão política e ideológica. A função do aluno é repetir e obedecer ao professor. A função

do professor é, geralmente, detectar os melhores para formar equipes representativas das escolas para participar em jogos. O resultado dos jogos é o que mostra se o professor é bom e se as aulas de Educação Física estão sendo bem trabalhadas na escola.

Essa avaliação empírica dos acontecimentos sociais é o índice de que a realidade objetiva foi tornada mais importante que a realidade subjetiva. Nas análises do movimento humano, quanto mais gráficos e números melhor, mais fácil para ser entendido. O significado desse movimento para o praticante pode ter variado. O movimento em si pode ter sido mecanicamente ótimo para os olhos de quem observa, mas doloroso e fatigante para quem executa. A dimensão subjetiva é complexa à medida que se funda sobre os processos afetivos e psicossociais humanos, sendo de difícil compreensão para o ser humano.

A esportivização da Educação Física, para Kunz (2006), trouxe para dentro dela o desenvolvimento do interesse técnico que, baseado em Habermas, entende que o conhecimento verdadeiro só pode ser obtido mediante pesquisas empírico-analíticas, o que dificulta um entendimento mais amplo e adequado sobre a estrutura real significativa do movimento humano. Os interesses são formados mediante os aparelhos ideológicos, tais como: meios de comunicação, indústria cultural, especialistas, etc. Esses interesses são direcionados pelo mercado consumidor.

Segundo Castellani Filho (1988), a esportivização no Brasil começou com o fim do Estado Novo e a queda de Getúlio Vargas, em 1945, o que proporcionou uma reorganização das instituições e a volta da democracia. Em função da aprovação da LDB em 1961 e a inclusão da Educação Física como obrigatória à escola, abandonou-se como objetivo da Educação Física o eixo anátomo-fisiológico, ou seja, o controle biométrico, por não ser adequada ao conceito socioeducativo criado perspectiva escolar. Como o esporte já era um fenômeno mundial, ele gradativamente foi sendo introduzido nas escolas de forma lúdica e prazerosa. A partir de 1964, o esporte expandiu-se por toda a sociedade como sinônimo de dominação social para que a atenção do povo fosse desviada das barbáries da ditadura militar.

Baseado nessas questões bastantes pertinentes sobre o desenvolvimento da Educação Física sobre um solo puramente empírico e quantificável, surgiu um movimento de denúncia que começou a criticar essa Educação Física e sua

relação com o esporte. Pode-se dizer que esse movimento surgiu por intermédio de um envolvimento maior dos profissionais da área com outros ramos do saber, como filosofia, sociologia, psicologia, educação, etc. Foi especialmente na década de 80 que começou no Brasil esse período de crítica.

Pensadores como Medina (1986, p. 35) denunciaram os problemas que se colocavam à Educação Física técnica e mercantil. A Educação Física devia entrar em crise, “[...] a Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade.”

Já se passaram muitos anos da crise, mas, ainda, há muito que fazer.

Hoje, mais de dez anos depois, a palavra de ordem é: a Educação Física precisa sair da crise, o que certamente não tem um caráter definitivo, mas pelo menos recoloca provisoriamente os fundamentos que lhe possibilitem sua legitimação enquanto campo do saber, em especial, no espaço escolar. Legitimação que recebeu, na história recente do país, pelos seus préstimos enquanto instrumento eficiente no desenvolvimento das ideologias de segurança nacional, patrocinadas pelo regime militar. (FERSTENSEIFER, 2001, p. 32).

Muitos avanços foram conquistados na área da Educação Física nos últimos anos. Muitos trabalhos e pesquisas são produzidos com o intuito de melhor teorizar sua prática em todas as instâncias de sua atuação. Percebe-se que o caminho de mudança não é fácil, uma vez que é cheio de obstáculos e interesses. A Educação Física sofreu e sofre muito preconceito sobre sua legitimidade no espaço escolar. Sabe-se que, ainda hoje, os reflexos objetivos da racionalidade moderna são bem visíveis, e o esporte de alto rendimento toma conta das atividades e dos conteúdos das aulas de Educação Física nas escolas, o que perpetua a razão instrumental e a dominação social.

Baseado nessa discussão sobre o advento da influência da ciência no mundo moderno e a legitimidade da Educação Física na escola, Hildebrandt (1993) identificou nos estudos sobre o movimento humano de Buytendijk dois paradigmas distintos que procuram explicar a visão pedagógica do movimento humano. O primeiro paradigma é o das ciências naturais, ou ainda, como o autor pretende dizer “[...] visão científica natural do movimento – uma visão antipedagógica.”

A outra é a “[...] visão fenomenológica do movimento – uma visão pedagógica.” (TREBELS apud HILDEBRANDT, 1993, p. 22-24).

A visão científica natural do movimento foi criada como o próprio nome mostra, baseado nos preceitos do método científico. Essa concepção de entendimento do movimento humano define o movimento como o deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo. O movimento, portanto, é compreendido pela sua exterioridade, pelo visível e que possa ser descrito de forma analítica. Nesse sentido, todo o aspecto interno do movimento não é considerado. A pesquisa é desenvolvida e embasada nas leis e teorias da física e da mecânica, por isso criou-se a biomecânica para estudar a mecânica da vida presente no homem. Dessa forma, busca-se o conhecimento puramente biológico do homem, ou seja, suas formas de movimento; estas, geralmente, relacionadas ao sistema esportivo por possuir normas, regras e valores que dominam o homem e são inerentes ao capitalismo e a uma cultura de consumo (HILDEBRANDT, 1993).

Segundo o autor, essa visão possui algumas implicações normativas que devem ser ressaltadas. Como se estuda as formas de movimento, ela possui um pré-conhecimento sobre o que é um movimento correto, ou seja, cria um padrão que deve ser respeitado e copiado. Dessa forma, procura aperfeiçoar o movimento que seria minimizar o tempo e maximizar a distância. Esses movimentos são típicos de esportistas de alto nível. Outra implicação é na questão do ensino-aprendizagem desses movimentos. O objetivo dessa visão é capacitar todas as pessoas a seguir esses modelos, sempre em busca de melhorar seu desempenho em direção à perfeição de execução. Essa suposta perfeição padronizada é cada vez mais estudada e legitimada pelas análises biomecânicas.

Pode-se observar que a individualidade do ser humano não aparece nessa visão de movimento humano. O que importa é exatamente seu corpo físico, com músculos, ossos e articulações que fazem com que seu movimento físico seja rápido, preciso e correto, com pretensão de análise e comparação, tendo como referência o sistema esportivo de alto rendimento. A objetivação física do espaço e dos aparelhos reduz o mundo de movimento das pessoas. O sentido e o significado desse movimento não são considerados (KUNZ, 1991).

Para justificar que esse paradigma é antipedagógico, Kunz (1991) mostra que o aluno, nesse processo fica fora do próprio movimento que executa. As normas, regras e significações externas a ele, que fazem seu corpo se-movimentar, não possuem nenhuma relação com as dele. O aluno torna-se um objeto manipulado e alienado pelos outros (professores, treinadores, etc.) que mostram o que é certo e mandam ele executar, sem considerar o que o aluno pensa e sente.

O significado desse movimento está fora do próprio ser humano, está nos objetivos técnicos e dominantes daqueles que possuem certo poder. O ensino, dessa forma, torna-se um monólogo mantido pelo professor para um aluno submisso.

O esporte é um fenômeno social que é desenvolvido na grande maioria das escolas por intermédio da Educação Física e mostra como a influência do paradigma das ciências naturais é forte no meio esportivo. As regras do sobrepujar e da comparação objetiva são inerentes ao sistema esportivo. Com isso, reduz-se a complexidade do movimento humano, determinando locais específicos para a prática dos esportes (quadras, piscinas, pistas, etc.); regras específicas por modalidade e destrezas e habilidades motoras também são definidas por modalidade (KUNZ, 1991).

Todas essas questões problemáticas que se enfrentam hoje na Educação Física são resultados históricos e epistemológicos do pensamento moderno e a racionalidade que foi desenvolvida a partir dele. A crise gerada por essa forma de pensamento, provavelmente, ainda irá influenciar muitas gerações.

Atualmente, há muitos pensadores que buscam nas ciências humanas, principalmente na filosofia, concepções diferentes e mais abrangentes de entender o movimento humano. Concepções estas que vão além do dualismo cartesiano, procurando entender o movimento humano como significado e possibilidade de criação, autonomia, relacionamento e educação para a vida. Baseado nessas importantes colocações, Hildebrandt (2001) identificou o paradigma da visão fenomenológica como sendo pedagógico. O princípio fundamental dessa concepção é a percepção das pessoas se movimentando e nunca o movimento propriamente dito com suas formas pré-estabelecidas. Baseado nesse princípio, Tamboer (apud KUNZ, 1991) compreende o movimento humano como sendo uma metáfora, dizendo que o movimento huma-

no é um diálogo entre homem e mundo. O diálogo que o autor fala pode ser mais bem entendido quando se diz que o movimento não é nem do homem, nem do mundo, mas sim ele só pode existir por meio do relacionamento entre o homem e o mundo. Um é direcionado para o outro e vice-versa. O movimento torna-se a linguagem do homem perante o mundo. Com o movimento, o homem relaciona-se com tudo o que faz parte o mundo, perguntando e respondendo. O se-movimentar humano sempre está cheio de intenções. “A intenção, o sentido, que pré-configuramos em relação à avaliação do resultado final, não pode, não deve ser separada do que acontece nas modificações da posição do corpo pelo movimento.” (TAMBOER apud KUNZ, 1991, p. 105).

Essa intencionalidade do movimento humano habita todo o se-movimentar, por se tratar de homens que se movimentam. Nesse movimentar, o homem conhece o mundo à sua volta e se conhece. Dentro desse diálogo, ele identifica significações e o sentido das coisas e das outras pessoas. O movimento é uma forma de conhecimento que proporciona identificar o significado do próprio movimento. As formas de movimentos não existem. Essa relação dialógica entre homem e mundo possibilita a construção de movimentos, que recebem significações e sentidos apropriados a cada execução.

Os movimentos devem ser experimentados pelo executante mediante suas sensações. Baseado na teoria da Gestalt ou na teoria da percepção, a estrutura do ser humano deve ser considerada. A subjetividade e a intersubjetividade devem ser primordiais na relação entre os seres humanos e com o meio ambiente. Essa relação de totalidade entre homem e mundo é fundamental para a existência humana. Para Merleau-Ponty (1971), essa relação está ligada em: o homem “estar para o mundo”. O homem está para o mundo porque o mundo está para o homem. Essa reciprocidade intencional é o suporte essencial em direção ao entendimento do mundo e de todas as coisas que o habitam e suas respectivas relações.

Nesse sentido, como princípios de ensino desse paradigma, podem-se caracterizar alguns que mostram seu pressuposto pedagógico, o que possibilita uma autonomia de movimento. A problematização de uma situação de movimento leva os alunos a buscar a solução na experiência que cada um tem. Dessa forma, a construção de movimentos é fundamental para que o aluno atribua significações

às suas ações e utilizem para isso a experimentação, colocando em evidência seu mundo vivido.

Pode-se perceber que a crise gerada no campo da Educação Física pelo pensamento moderno é bastante influente, principalmente pela construção do esporte moderno. Por meio dele, disseminaram-se as regras do capitalismo, a supervalorização da objetividade em detrimento ao sujeito e a idéia de modelo e padrão ao invés da reflexão crítica e construção subjetiva. As simplificações do mundo efetivadas pelos métodos matemáticos de investigação influenciam muitas pesquisas em Educação Física, nas quais predomina a investigação sobre um corpo puramente físico baseada em análises empírico-analíticas.

Acredita-se que o ser humano deve ser entendido como totalidade; quando se move, transforma o mundo e é transformado por ele. Dessa forma, ele é um ser-no-mundo dotado de capacidade e de significados que são caracterizados no seu se-movimentar. Dessa forma, ele o torna possuído e possuidor de mundo. Nessa ótica, é preciso ampliar o entendimento do movimento humano, e não o entender como objeto composto de músculos e força, privilegiando seu aspecto físico. As formas de explicar o movimento não podem ficar apenas nas normas de coordenação e aprimoramento e enquadrá-las em padrões. Tem-se que buscar entender o que o ser humano sente quando se movimenta, ou ainda, o que faz ele se-movimentar.

5 CONCLUSÃO

A visão fenomenológica do movimento humano é o que caracteriza o se-movimentar, por ser uma possibilidade de tornar o homem sujeito de sua ação. Esse movimento humano entendido como significativo e, consequentemente, expressivo proporciona uma relação dialógica entre homem e mundo e, mediante essa relação, ambos transformam-se e desenvolvem-se conscientemente. A escola, a Educação Física e os professores devem entender esse processo fenomenológico de compreensão do movimento humano como sendo pedagógico e lidar com seus alunos de tal forma que amplie a possibilidade do se-movimentar humano, que privilegie o movimento próprio de cada um.

Os professores de Educação Física são fundamentais para que essas importantes transformações educacionais aconteçam. A formação técnica que ainda predomina nos cursos de graduação não consegue oferecer uma reflexão que vá além dos manuais de exercícios e análises biomecânicas de movimento. Ainda se estudam formas de movimento e como o ser humano pode se adaptar a ela de forma mais precisa e rápida. Essa limitação do movimento próprio torna o homem uma presa fácil no processo de alienação e dominação social. Os professores devem procurar entender de forma mais ampla o sentido do movimento humano. Esse procedimento pode ser feito somente por intermédio de um engajamento em estudos baseados na filosofia e sociologia; só que a grande maioria dos professores, segundo Kunz (1991), ainda não consegue ver relação entre essas disciplinas e a Educação Física. Comentam ainda que a filosofia não serve para nada, porque com ela não se chega a lugar nenhum. Este trabalho procurou mostrar bem o contrário. Com a reflexão filosófica, é possível detectar a real possibilidade que o movimento humano possui como fator determinante na educação das pessoas em busca de sua autonomia.

O ensino problematizador deve ser enfatizado. Os alunos devem ser instigados a se-movimentar de forma própria a construir e criar novas formas de movimento que estimulem a criatividade e o prazer. Cada movimento é único e particular que deve ser valorizado por todos. O professor, nesse sentido, deve mais perguntar do que oferecer respostas prontas. A multiplicidade de idéias e de respostas favorece um ambiente dialógico. Essa troca dialética de informações entre os alunos para resolver um determinado problema mostra que o aluno é o centro do processo da aprendizagem e com isso se acha importante. Dessa forma, ele torna-se cada vez mais capaz de tomar suas próprias decisões, tanto na sala de aula como fora dela. O movimento do ser humano é o fator mais importante que a Educação Física possui para se preocupar. Com isso, ela deve procurar compreendê-lo em sua totalidade. Deve ampliar seu entendimento sempre, numa busca infinita, porque o movimento humano entendido como significativo é sempre novo. Cada gesto intencionado para o mundo tem sua particularidade que é original de cada sujeito que se expressa da sua maneira. Dessa forma, o estudo sobre o movimento humano deve ser mais explorado. O ser humano é movimento e o movimento significativo é um dos fatores que o caracteriza nesse mundo.

The modern thought and the crisis in the Physical Education

Abstract

The boon article he pretends will approach the litigation from the pensamento rational accrue from the modernity , based around technological progress and scientific and your conseqüências for the basal from the crisis in the area from the education physics. The and racionalidade objetiva and quantificável defended by the pensamento fashionable have simplified the actuality humana well into caracteres mathematicians , the one to makes it possible um perception from the bloke as a appliance , for outputing and relieve. The and spur as a produto from the modernity that's a mirror of the ideais from the capitalism , hardened the one selecionamento humane , than it is to torna the bloke um mero object from the system, the competition desenfreada than it is to favoring the violence and the exclusion , wherein a great many ficam the bank of the decisions sociais. Hereby the education physics must query your beginnings and overhaul your content and objetivos educational about to ancillary at the conversion social via the education.

Keywords: Modernity. Capitalism. Industrial cultural. Education physics.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte:** uma introdução. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRACHT, Valter. **As ciências do esporte no Brasil**: uma avaliação crítica. In: NETO, Antônio; GOELLNER, Silvana; BRACHT, Valter (Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CREMA, Roberto. **Introdução à Visão Holística**. São Paulo: Summus, 1989.

FERSTENSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijui, 2001.

GIDDENS, Antonio. **As conseqüências da modernidade**. Rio Claro: Ed. Unesp, 1993.

GONÇALVES, Maria Aparecida. **Sentir, Pensar, Agir**: Corporeidade e Educação. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HILDEBRANDT, Reiner. Visão Pedagógica do Movimento Humano. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, [s. n.], v. 4, p. 22-24, 1993.

_____. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

HORKEIMER, Max. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

_____. **O Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: Editorial Labor da Brasil, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **A Revolução Científica Moderna**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1985.

KUNZ, Elenor. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

_____. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (Org.). **Educação Física Crítico-emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 11-22.

_____. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. Ijuí, 1991.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia: Ciência do educador**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1990.

MEDINA, João Paulo Subia. **A Educação Física cuida do corpo e... “Mente”**. Campinas: Papirus, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1971.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Portugal: Publicações Europa – América, 1990.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/Esef, 1994.

_____. **Educação Física**: estética e saúde. Porto Alegre: EST/Esef, 1995.

_____. **Educação Física**: temas pedagógicos. Porto Alegre: Est/Esef, 1992.

Recebido em 5 de maio de 2008

Aceito em 11 de junho de 2008