



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Percepções e análises sobre o uso da história no Coletivo de Autores



Coriolano Pereira da Rocha Junior^{a,*} e Antonio Jorge Gonçalves Soares^{b,c}

^a Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação Física, Salvador, BA, Brasil

^b Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Brasil

^c Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Departamento de Didática, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em 19 de novembro de 2012; aceito em 17 de outubro de 2013

Disponível na Internet em 14 de novembro de 2015

PALAVRAS-CHAVE

História;
Cultura corporal;
Coletivo de autores;
História da
identidade

Resumo Este estudo analisa as semelhanças e diferenças nos sentidos atribuídos à História, eixo de análise e justificativa da proposta chamada de cultura corporal, contida nos livros *Metodologia do ensino da educação física* (Soares et al., 1992, 1992) e *Metodologia do ensino da educação física* (Castellani Filho et al., 2009). Neste texto, trabalhou-se com uma análise geral no tocante à História, igual nas duas edições, e também foram exploradas as entrevistas feitas com os autores, publicadas como posfácio, na edição de 2009, cujo foco foram as interpretações construídas pelos autores sobre a História. Concluiu-se que o uso de uma análise histórica torna-se instrumento para formar uma história de identidade.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

History;
Body culture;
Collective of authors;
Identity history

Perceptions and uses of history in a work: reviewing the collective of authors

Abstract This study examines the similarities and dissimilarities in the meanings which are attributed to the History, analysis axis and justification of the proposal called body culture, that is contained in the books of the Teaching Methodology of Physical Education (Soares et al., 1992) and Teaching Methodology of Physical Education (Castellani Filho et al., 2009). In this paper it was worked with a general analysis regarding the History, that is equal in the two editions, and also it was dealt with the interviews with the authors which were published in

* Autor para correspondência.

E-mail: coriolanojunior@uol.com.br (C.P. Rocha Junior).

PALABRAS CLAVE

Historia;
Cultura física;
Coletivo de autores;
Historia de la
identidad

2009 as a postscript, focusing on the interpretations given by them to the History. Finally, it was concluded that the use of a historical analysis becomes instrument to form an identity history. © 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Percepciones y uso de la historia en una obra del colectivo de autores

Resumen Este estudio analiza las similitudes y diferencias en los significados atribuidos a la historia, eje del análisis y justificación de la propuesta denominada cultura del cuerpo, que figura en los libros *Metodología de la Enseñanza de la Educación Física* (SOARES *et al.*, 1992) y *Metodología de la Enseñanza de la Educación Física* (Castellani Filho *et al.*, 2009). En este texto se ha trabajado con una visión general de la historia, igual en las dos ediciones, y también se han tratado las entrevistas con los autores, publicadas como una posdata en la edición de 2009, que se centra en las interpretaciones que los autores construyeron en la historia. Se concluyó que el uso de un análisis de análisis histórico se convierte en instrumento para formar una historia de identidad.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Este estudo objetiva analisar a compreensão e uso da história no livro *Metodologia do ensino da educação física*^{1,2} (Soares *et al.*, 1992). Tomamos por base as duas edições dessa obra e procuramos ver as semelhanças e dessemelhanças referentes aos sentidos atribuídos à história, que funciona como eixo de análise e justificativa da proposta didático-pedagógica. O peso da história como fundamento para a ação pode ser medido pelo fato de os autores dedicarem um capítulo específico para a história da educação física e por retomarem argumentos desse tipo ao longo do texto, inspirados pelo pensamento crítico da educação (Silva, 1999).

Como modo de organização, trabalhamos com uma análise geral da obra no tocante à história, que se repete nas duas edições. Em seguida, lidamos com as entrevistas dos autores publicadas na edição de 2009, como posfácio. Essas são a única diferença entre as edições. Focamos nossa atenção nas interpretações atribuídas por eles à história.

O interesse em analisarmos este texto, mesmo após tantos anos de sua publicação, se deve a seu uso no campo da educação e da educação física. Sua presença nas ementas de cursos de educação física no Brasil e na bibliografia de concursos públicos para professor na educação básica, até nossos dias, pode indicar sua valorização em nosso campo. O livro consta também nas referências de projetos pedagógicos de educação física (municipais e estaduais) e de trabalhos apresentados em eventos. Essa valorização se reflete no mercado editorial da área, na medida em que o

texto foi reimpresso 14 vezes até 2008,³ com uma segunda edição em 2009.

Esses indicadores de consumo do texto e o protagonismo dos autores no debate da educação física escolar brasileira justificam que façamos releituras e balanços de diferentes naturezas, uma vez que alguns dos eixos argumentativos do livro se tornaram uma espécie de currículo prescrito no campo (Apple, 2006; Goodson, 2008).

O Coletivo de Autores, nas suas duas edições, visa a fornecer recursos que propiciem ao professor elementos para uma prática pedagógica que vislumbre a transformação social. Seu objetivo explícito é “oferecer aos professores de educação física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social” (Soares *et al.*, 1992, p. 49).

Assim, fica evidente a adesão à perspectiva crítica de currículo. No campo da educação, no mesmo período da publicação da obra, o debate da perspectiva pós-crítica de currículo já circulava em nível nacional e internacional (Silva, 1999). Não que isso signifique atraso em relação ao campo da educação, apenas indica que os autores estavam comprometidos com uma visão de currículo que tomava a sociedade capitalista como um “outro” a ser desnaturalizado, questionado e superado, a favor de uma sociedade justa e democrática, voltada para os interesses da classe trabalhadora. Deve-se ressaltar que, no escopo da obra, a ampla categoria “classe trabalhadora” significa apenas a massa de explorados nesse sistema econômico e político. Apesar dessa tônica do pensamento crítico, categorias centrais do debate pós-crítico, como a de gênero, aparecem na obra.

Nesse sentido, a ideia de transformação social passa pela crítica ao sistema econômico e social capitalista, que

¹ Para designar o livro em estudo usaremos o termo Coletivo de Autores. Desse coletivo, fazem parte: Carmen Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht. Nas citações usaremos como referência: Soares *et al.*, 1992.

² Na segunda edição, a indicação de autoria da obra passa a ser Castellani Filho *et al.*, 2009.

³ Estes dados constam na segunda edição da obra.

naturaliza as desigualdades e a estrutura de oportunidades para os homens. Com isso, a história crítica se torna uma ferramenta para que os professores façam uma análise sobre a estrutura da sociedade brasileira e como esta se refletiu na educação e na educação física (Ghiraldelli Junior, 1996).

Na obra, essa leitura desnaturaliza as relações sociais e econômicas do sistema capitalista, entranhadas no modelo de educação e de educação do corpo, presente em nossas escolas. Tal modelo torna a educação uma das esferas de reprodução do sistema econômico. O esquema funcional de denúncia ao sistema capitalista se reflete na educação do corpo, que segundo o livro estava amparada na lógica competitiva e seletiva, notadamente do esporte, auxiliando a naturalizar a desigualdade da sociedade em nome do rendimento e da eficiência na busca por resultados e desempenho. Assim, a educação física escolar deveria transformar-se em mais uma das trincheiras de luta ideológica contra o sistema capitalista, como parte de um projeto revolucionário.

Pretende-se com isso construir uma perspectiva que rompa com o passado, considerado negativo, e moldar um futuro diferente, ou seja, mudar para evoluir. A teleologia do processo pedagógico não se limita aos objetivos educacionais, mas se estende ao próprio modelo político-econômico. De fato, o passado e o presente no âmbito da escola e da sociedade devem ser superados ou revolucionados. Podemos observar que a perspectiva evolucionista da história está presente nesse tipo de argumento.

O sentido de evolução fica expresso quando os autores afirmam que “diferentes respostas têm sido historicamente construídas sem, contudo, contribuírem substancialmente para a superação da prática conservadora existente” (Soares et al., 1992, p. 50). Esse tipo de construção adjetiva de forma homogênea tudo o que passou, dá ao passado um sentido negativo para justificar a intervenção no presente.

Essa concepção de história vem carregada de um caráter utilitário, por ser referência para um projeto de intervenção que se relaciona mais com as demandas do campo da educação física do que substancialmente com as mudanças estruturais da sociedade. Para os autores a denúncia ao sistema está posta e a contribuição deles para a mudança é construir novas subjetividades a partir das leituras possíveis do uso do corpo e da apropriação de conhecimentos que desvelarão a “realidade” injusta dessa sociedade. Nessa perspectiva, pensam que isso só pode ser alcançado caso se conheça o passado, para melhor intervir no presente e propiciar um futuro promissor, pois “acredita-se que o breve histórico aqui colocado fornece os elementos de base para a construção de uma perspectiva pedagógica superadora” (Soares et al., 1992, p. 56).

Coerente com o princípio básico ou o motor da história no marxismo, o Coletivo de Autores afirma que “nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses” (Soares et al., 1992, p. 23).

Tal argumento funciona como uma profissão de fé no marxismo e no modelo socialista de sociedade, já que boa parte das análises históricas do texto, tanto sobre a sociedade quanto sobre a educação física, não demonstra o papel da luta de classes nessas esferas e nem especificamente no tempo e espaço pedagógico que intencionam intervir.

Ainda, como se pode justificar ou explicar as mudanças de concepção pedagógica na educação e na educação física pela luta de classes no Brasil? No fundo, a ideia colocada é que “tudo tem a ver com tudo”. Entretanto, tal perspectiva de totalidade lança mais escuridão sobre os processos históricos do que esclarece as tramas, ações ou mentalidades em determinados contextos históricos. Assim, trabalha com a noção de que o modelo político-econômico condiciona de certa forma todas as esferas sociais e as consciências de indivíduos e grupos que não têm os instrumentos de leitura crítica da realidade em que estão inseridos.

Na educação física, isso se torna evidente quando observamos as periodizações históricas com base políticas ou econômicas externas ao objeto de estudo; um exemplo é o reeditado livro de Ghiraldelli Junior (1989). Essa obra foi e continua a ser usada como referência para estudos históricos em educação física.

Sabemos que parte do sucesso do Coletivo de Autores se deu em função do contexto político na sociedade e na área, da carência de produção específica na época e por ter sido publicado por uma editora de boa circulação. Todavia, o que importa para nossa argumentação é que ao se adotar esse tipo de concepção de história torna-se difícil aceitar ou acreditar que determinadas esferas sociais possam ter relativa autonomia ou dinâmicas próprias. Fica até difícil de entender, em termos lógicos, como as mudanças pedagógicas no tempo e espaço das aulas de educação física podem influenciar ou combater um sistema político, cultural e econômico injusto e consolidado. A crença de que se pode construir um espaço de luta a partir de qualquer local, baseada na perspectiva teleológica e evolucionista do devenir histórico, e de que a história pode ser usada como motivo ou base para intervenção demonstra o alto caráter utilitário com que os autores pensam esse campo disciplinar.

O Coletivo de Autores acaba por fazer uso de uma compreensão ideológica de história, que representa sonhos e interesses de um grupo social na sua luta para afirmar o futuro inevitável da sociedade, pois o capitalismo tem o germe de sua própria destruição, que abrirá, inevitavelmente, as portas para o socialismo. Assim, lutar a partir de qualquer espaço se torna possível na medida em que esse é transformado numa arena de evangelização do pensamento crítico ao sistema capitalista. Se essa evangelização por si só não é suficiente para mudar o estado da sociedade, ela é pelo menos um passo para formar mais rapidamente as condições subjetivas favoráveis à mudança social. Nesse caso, a história como campo disciplinar desaparece para tornar-se um argumento de legitimação das pretensões de transformação da sociedade pela autoridade e força da “ciência histórica”.

Como exemplo de que esse tipo de raciocínio está presente na militância política de esquerda, buscamos uma música muito identificada com as ações desse movimento no país, *Pra não dizer que não falei das flores* (ou *Caminhando*), cantada por Geraldo Vandré. Num de seus versos, a música diz “a certeza na frente, a história na mão”. É assim que se pensa a história neste livro, como um elemento de compreensão do passado que vai respaldar uma ação para construir um futuro já determinado. Arendt (1972) lembra que a perspectiva pedagógica que indica qual será o futuro para as novas gerações já nasce velha, com as marcas totalitárias daqueles que pensam controlar a dinâmica social.

Observemos que a transformação pedagógica que os autores pretendiam não se restringia ao âmbito da educação física, pois a perspectiva de análise histórica que usaram é do tipo economicista e totalizante, isto é, como já descrito, o sistema político e econômico se reproduz em todas as esferas sociais. A implicação lógica é que todo o passado da educação física na sociedade capitalista teria sido moldado por objetivos e tecnologias em sintonia com o contexto de evolução desse modelo econômico.

Sobre esse tipo de compreensão da história, Popper (1961) vai propor a denominação historicismo, por entender que isso acaba não sendo

[...] história no tradicional sentido de crônica de fatos históricos. A espécie de história a que os historicistas querem identificar a sociologia volta-se não apenas para trás, mas também para a frente, para o futuro: o estudo das forças atuantes e principalmente das leis de desenvolvimento social (Popper, 1961, p. 37).

Popper ainda diz que:

[...] os historicistas, em maioria, têm marcada inclinação para o "ativismo"

[...] e isso nos permite saber exatamente qual a espécie de atividade admitida como razoável pelos historicistas: somente aquelas atividades que se ajustam às transformações próximas e as facilitam.

[...] cada ação e cada reflexão historicista objetivam o passado para ter como predizer o futuro (Popper, 1961, p. 40-41).

Observa-se que Popper está dialogando com as especificidades do conhecer, além de denunciar a atitude pouco distanciada, desses que classifica de historicistas. Popper poderia dizer que algumas construções científicas no campo das ciências naturais ou biológicas podem explicar e predizer o desenvolvimento de determinados fenômenos. Entretanto, para ele o campo da história ou das ciências sociais só poderia elaborar explicações científicas locais e posteriores aos fatos; isto é, a generalização, a busca de leis nesse campo apenas representaria a tradição científica de não distinguir as especificidades entre o tipo de conhecimento gerado pelas ciências sociais e o gerado no campo das ciências da natureza. Por outro lado, a predição de fenômenos sociais ou do futuro da sociedade por cientistas sociais em muito se assemelha à atividade de místicos e esotéricos, o que tem pouco a ver com a tarefa iluminista que os autores se colocam ao abraçar o marxismo.

Quando da leitura e análise do movimento social no Brasil, o Coletivo de Autores (1992) diz que a luta de classes sempre foi o motor das ações e projetos de mudança social, numa lógica que entende a história como um bloco único e que assim avança. O livro tenta fazer-nos crer que a economia é o eixo central e causa e efeito de todos os acontecimentos e fatos sociais. Essa é uma tendência que repete a orientação marxista de querer transformar a história em uma ciência semelhante ao modelo da física clássica e que, portanto, apresenta e trabalha com dados que são universais e constantes.

Em contraposição a essa perspectiva, Veyne comenta "que não pode haver uma ciência da história, pois não é

suficiente que haja determinismo para que uma ciência se torne possível" (Veyne, 1982, p. 139). Boudon também nos mostra que

[...] as teorias da mudança social só podem pertencer ao gênero científico (no sentido popperiano) com uma condição: que os dados cuja explicação se procura constituam um conjunto bem definido. O que implica que tais teorias não podem ser senão locais e parciais (Boudon, 1990, p. 88).

Veyne e Boudon nos indicam que a análise histórica depende do entendimento do contexto singular no qual ocorreram os eventos. "Sabe-se, entretanto, que não é assim, que o marxismo nunca previu, nem explicou" e que na "história só existem explicações de circunstâncias." Além disso, "a explicação histórica não segue caminhos já traçados de uma vez por todas" (Veyne, 1982, p.138).

Veyne está questionando a visão de uma explicação total e totalizante do devir histórico, no qual os eventos e os dados apenas confirmam, por cadeias causais, o curso inevitável da história. Entretanto, deve-se deixar claro que historiadores marxistas rigorosos do ponto de vista da narrativa histórica não trabalham com esse tipo de causalidade ou inevitabilidade em seus trabalhos.⁴ A discussão colocada por Veyne está relacionada a uma espécie de marxismo popular, que esteve presente no campo da história e, em nossa percepção, continua presente na pedagogia da obra em tela e que ainda aparece parcialmente nos movimentos de esquerda em nosso país.

Boudon (1990) pode servir para nos mostrar que a importância dada à luta de classes no Coletivo de Autores, como o "motor da história", pode e deve ser relativizada, pois "não se pode dar aos conflitos, e designadamente aos conflitos de classe, uma importância decisiva, [pois] mudanças consideráveis podem produzir-se sem serem acompanhadas de conflito" (Boudon, 1990, p. 271). Boudon demonstra que mudanças podem ocorrer sem conflito; assim, não podemos tomar o modelo explicativo do conflito como a única possibilidade de entendimento da transformação ou mudança social. A dinâmica social e as interações entre atores e instituições sempre apresentam novos padrões, de modo que a mudança ou estagnação não podem ser previstas *a priori*.

A luta de classes como o "motor da história" é uma idealização teórica que acaba simplificando as relações sociais, a criatividade humana e as diferentes possibilidades que o presente apresenta à humanidade. Nesse caso, confunde-se o ativismo com o ofício do historiador (Hobsbawm, 1998). O Coletivo de Autores, de fato, confunde esses papéis pelo uso utilitário que faz da história.

Reiteramos as perguntas já colocadas noutra nível de detalhamento: será a luta de classes a única e verdadeira possibilidade de entendimento da transformação social? Existirá uma regularidade nas mudanças sociais? Como já visto a resposta a essas perguntas não pode ser dada abstratamente. Cada questão colocada pelo historiador deve ser respondida com os recursos do suporte teórico que tem. Os variados modelos de explicação – inclusive o da luta de classes – podem ser ferramentas que auxiliem

⁴ Exemplo, E. Hobsbawm e E.P. Thompson.

a elucidar uma determinada questão. Entretanto, partir *a priori* de apenas um modelo explicativo indica que a explicação já está dada, independentemente dos dados ou da questão que temos. Essa é uma atitude que pode ser denominada “verificacionista”, na medida em que os dados são colhidos apenas para confirmar a explicação prévia.

Dentro dessa ótica de entendimento das relações e dinâmicas sociais e como não podem demonstrar a transformação da educação física pela luta de classes, os autores propõem uma situação de oposição ou de conflito entre a concepção da cultura corporal e da aptidão física. A lógica dualista de oposição prevalece como projeto pedagógico.

A cultura corporal é associada à lógica marxista, revolucionária e progressista e a aptidão física é ligada ao conservadorismo, à alienação e a todos os demais valores identificados como subprodutos do capitalismo. Assim, se fortalece a concepção de que a cultura corporal representa o futuro, o avanço e a transformação, enquanto a aptidão física simboliza o passado, sendo esse negativo, e por isso deve-se lutar para superá-lo. Poder-se-ia perguntar: quando a sociedade é progressista ou revolucionária também tem uma escola revolucionária ou progressista?

A resposta de [Arendt \(1972\)](#), nesse caso, seria negativa, pois tomando como exemplo o modelo educacional americano, ela mostra que existem descompassos entre o que se adota em termos educacionais e o sistema político-econômico vigente. Arendt afirma que enquanto em um campo pode estar prevalecendo um ideal progressista, em outro pode estar instaurado um sistema tradicional ou vice-versa. Daí decorre que a sincronia histórica pretendida pelo Coletivo de Autores, ou a crença de que no estágio da “luta de classes” o proletariado brasileiro exige mudanças no sistema educacional, apenas representa o ideal normativo dos autores que se colocam como porta-vozes das classes populares.

O determinismo na leitura histórica do Coletivo de Autores é evidente e seja esse qual for pode não ser uma representação do real, mas sim a configuração do desejo de um tipo de mundo. Como diz [Lovisoló \(1998, p. 57\)](#), “a narrativa histórica resultante pode ser apenas desejo do pensamento [...] e não história vinculada à reconstrução ou ressignificação de ‘fatos’ ou ‘eventos’ já tratados”.

O Coletivo de Autores constrói e usa um sentido de história no qual se faz a construção de um mito, na verdade a construção de uma história que quer ser negativa em relação ao passado, na pretensão de derrubar a chamada aptidão física como modelo pedagógico e solidificar a cultura corporal; se faz desse modo um abuso, de caráter ideológico, da história, ou seja, o uso de uma história de passado como forma de justificar uma identidade no presente; se constrói, assim, uma história de identidade ([Hobsbawm, 1998](#)). A história de identidade serve para agregar adeptos, como motivo de protestos, e para fazer guerra ou louvar determinados grupos, mas pouco serve para explicar como determinados eventos históricos ou tramas se desenvolveram na dinâmica sublinear dos atores sociais de carne e osso.

A história de identidade como argumento de legitimação ficou evidente quando os autores apresentaram, na época, seus currículos, associaram suas vidas pessoais e acadêmicas a movimentos e lutas sociais que empunharam bandeira.

Isso indica que ser bom professor significava, antes de tudo, ser engajado socialmente. Os autores também demonstraram que suas trajetórias eram de vanguarda e de esquerda. Portanto, a história de vida aparece como um argumento de legitimação para a proposta de intervenção pedagógica apresentada no livro.

A missão do grupo fica explícita quando afirmam que “pensávamos possuir a exata medida do desafio que estávamos por enfrentar. Ledo engano. [...] Porém, desde aquela ocasião, sabíamos da relevância do projeto” ([Soares et al., 1992, p. 9](#)). O tom de missão associado ao projeto e as trajetórias de vida podem ser indícios das confusões e usos que fazem da história. Em contrapartida, na última edição, como veremos à frente, para pensar a área da educação física escolar, os autores tomaram caminhos diversos.

Como os autores consideraram o modelo político-econômico desumano, alienante e deseducativo, operaram no sentido de combatê-lo e rompê-lo. Assim, o silogismo que construíram foi o seguinte: se o todo está na parte, tentar mudar a parte é em alguma medida mudar o todo. Neste sentido, a opção política e pedagógica pode “determina[r] um alvo onde se quer chegar, busca[r] uma direção[...] que poderá ser conservadora ou transformadora” ([Soares et al., 1992, p. 25](#)). De fato, para os autores as ações em diferentes instâncias sociais podem determinar o futuro político da sociedade. Mas não custa lembrar que a “história se caracteriza por seu interesse pelos eventos reais, singulares ou específicos, e não pelas generalizações ou leis” ([Popper, 1961, p. 112](#)).

Quando tentam justificar seu entendimento sobre aptidão física, os autores usam os mesmos artifícios de generalização que usam na análise da situação político-econômica brasileira. Para tal, se valeram dos textos legais que normatizavam a educação física nacional, mas em momento algum se perguntaram se a dinâmica interna das aulas na escola (com professores e alunos num plano real) funcionava da maneira prevista ou idealizada pelas normas governamentais.

Assim, sem dados empíricos que balizem seus argumentos, constroem um tipo de aptidão física, que se confunde com os valores e objetivos do modelo político-econômico, para afirmar a cultura corporal, idealizada como progressista e revolucionária. O uso da história como foco central do projeto pedagógico aparece no Coletivo de Autores quando se diz que:

[...] é fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da educação física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que [...] todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

[...] o conteúdo de ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória ([Soares et al., 1992, p. 39-40](#)).

Para os autores, a história é deveras importante na elaboração de sua pedagogia e é ela que vai dar motivação e significado às pretensões políticas de transformação social.

Como visto, o uso da história aqui se confunde com ativismo (Pagni, 1995). Denota-se daí que a história vem como uma simbolização e representação dos interesses políticos manifestos ou não dos autores, sendo uma chave para a feitura e efetivação daquilo que Lovisoló (1990) chama de politização da educação.

Na segunda edição já não se usa a denominação Coletivo de Autores, mas sim a forma clássica de apresentação de um livro com mais de três autores, usa-se na ficha catalográfica o “*et al.*”, embora apareçam na capa, como de praxe, os nomes de todos os autores. Essa é uma diferença substancial da primeira para a segunda edição, já que não há mudança ou mesmo acréscimo no tocante ao conteúdo.

Como já foi dito, o que surge de diferente nessa nova edição são os depoimentos dos autores da obra, dados em épocas diferentes e separadamente aos participantes do Grupo de Estudos Pedagógicos em Educação Física e Esporte (Ethnós), vinculado ao Laboratório de Estudos Pedagógicos (Laped), da Escola Superior de Educação Física (Esef) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O trabalho do Grupo Ethnós procurou abordar quatro pontos, de forma que cada autor pudesse apresentar sua compreensão acerca desses eixos temáticos. Os pontos sugeridos pelo grupo foram:

- 1- Retraçar a história da construção do livro; 2- Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3- Os avanços que ele reconhece do livro na época da 1ª edição e ainda hoje; e 4- O que hoje precisaria ser revisto na obra e por quê? E o que proporia? (Castellani Filho et al., 2009, p. 118).

Ao analisar o que foi publicado no posfácio, observamos que cada um dos autores da primeira edição da obra apresenta, no momento da entrevista, uma percepção diferente do livro, da repercussão e do impacto da obra para a educação física. Essas diferenças podem ser atribuídas às diversas trajetórias (acadêmica, política e pessoal) que cada um construiu a partir da publicação da primeira edição. Tal fato pode simbolizar a dissolução da noção de Coletivo que foi presente e fundamental na primeira edição. Esse distanciamento do Coletivo é citado por Castellani Filho num momento da entrevista e também por Taffarel, quando diz que o Coletivo de Autores não voltará a se reunir, já que o tempo permitiu evidenciar as diferenças e divergências entre os autores, referentes a suas posições teóricas, políticas e ideológicas.

Como dissemos anteriormente, temos aqui a intenção de aprofundar análises a partir das entrevistas que fazem referência direta aos usos e sentidos da história na obra. Neste sentido, se sobressaem os depoimentos de Valter Bracht e, numa escala menor, o de Celi Taffarel.

Valter Bracht, dentre outras coisas, considera que a obra tem sofrido críticas de diferentes tipos e destaca

tanto as críticas que o livro vem recebendo de outros autores, como as que eu mesmo faço, algumas, inclusive, já presentes no momento da própria elaboração da obra. As críticas ao livro vêm de dois universos, ou duas referências um pouco distintas. Elas vêm do plano acadêmico e, nesse caso, são muito focadas na concepção de história presente no coletivo, que é um elemento básico e de suma importância para o entendimento da obra (Castellani Filho et al., 2009, p. 146-147).

Nesse aspecto, Bracht reconhece as críticas elaboradas por Caparroz (1996), por Oliveira (2001) e por Rocha Junior e Soares⁵ e cita ainda Pagni (1995).

Sobre os escritos de Caparroz (1996), Bracht destaca que o autor afirma que não é dada atenção a uma possível autonomia da área da educação física e, mais do que isso, que não há respaldo teórico às generalizações. Já acerca da obra de Oliveira (2001), Bracht ressalta que suas críticas se referem às generalizações e abstrações da história no Coletivo de Autores.

Adiante, Bracht foca seu olhar nas críticas feitas por Rocha Junior e Soares (2000), que “elaboraram um trabalho em que fazem a crítica da perspectiva do uso da história no Coletivo de Autores” (Castellani Filho et al., 2009, p. 149). Sobre essas críticas, Bracht diz que vê nelas certa razão de ser, muito embora faça questão de afirmar que o livro em tela não é um livro de história da educação física, mas que esse é um aspecto relevante na elaboração do livro.

Ainda sobre as críticas destes autores, Bracht concorda “que algumas descrições estão realmente muito esquemáticas, muito carentes de detalhamentos, carecendo de uma fundamentação empírica mais detalhada, mais consistente” (Castellani Filho et al., 2009, p. 150). À frente, no mesmo trecho, Valter Bracht afirma que esses são limites de um livro de metodologia.

Como forma de dialogar com as críticas, Bracht apresenta as análises de Luz (1973), que faz, numa obra sobre as instituições médicas no Brasil, importantes considerações sobre a produção histórica na área da saúde coletiva, que podem ser ajustadas à educação física. Dentre elas, cita a necessidade de contextualizar a obra em seu tempo de produção, procurando identificar o que é possível teoricamente em cada época; ressalta que a obra deve passar por necessárias revisões, visando exatamente afinar suas interpretações; e valoriza o que chamou de atual momento da produção de pesquisas sócio-históricas.

Como último ponto, Bracht comenta críticas referentes à relação entre política e educação, para dizer que concorda com o que foi dito por Rocha Junior e Soares (2000), ou seja, que não se devem confundir essas duas esferas, embora aponte o fato de que tal crítica deve ter também a tarefa de assinalar formas de fugir disso.

Taffarel também faz referência ao fundamento histórico da obra, numa perspectiva diferente de Bracht. A autora destaca “as críticas que o Coletivo vem recebendo e entre elas [as] referentes à concepção de história” (Castellani Filho et al., 2009, p. 162). Acerca das críticas na área da história, essa mesma autora argumenta que na

[...] questão da concepção de história que perpassa o Coletivo, a forma como foram colocadas as tendências deixa transparecer uma visão linear de história, além de não termos aprofundado todas as abordagens existentes à época. Privilegiamos as mais correntes. Não compreendemos a história como fatos, fenômenos estanques, história de personalidade, história de mentalidades ou

⁵ Na segunda edição, Coriolano Pereira da Rocha Junior é apresentado de forma errada por duas vezes. Primeiro vem como Floriano da Rocha Júnior e depois como Coroliano e não aparece nas notas de rodapé como uma referência.

história de vida. Temos outra compreensão de história, a história das relações de produção e reprodução da vida, da construção da vida nas relações sociais. A partir daí a história pode ser contada, narrada, filmada, escrita, documentada sem depender de uma ou outra fonte histórica (Castellani Filho et al., 2009, p. 162).

O que se depreende de toda essa argumentação é que, no tocante à compreensão de história que o livro apresenta, a autora justifica que elas existem mais pela forma como as tendências históricas foram apresentadas do que pela visão de história do grupo na época. Todavia, além de não mencionar com quais críticas ela dialoga em seu depoimento, os argumentos que Taffarel apresenta em defesa da obra pouco ou nada esclarecem, ou mesmo refutam ou concordam com as críticas apresentadas. A autora apenas dá a entender que a versão publicada nas duas edições do livro talvez não expressasse bem a forma de pensar história do Coletivo.

Nas entrevistas da edição de 2009, percebemos elementos explícitos da dissolução desse grupo e dos caminhos teóricos e epistemológicos tomados pelos autores no campo da educação física. Mas essa segunda edição, impressa com o mesmo conteúdo da primeira, revela, do ponto de vista comercial, a continuidade de seu consumo para além das divergências atuais dos autores.

Destacamos que, apesar da importância da obra no debate da pedagogia da educação física escolar na década de 1990, permanece na última edição a autonomia do que está escrito, documentado e que não foi revisado. Se instrumentos de reflexão pedagógica e modelos ainda inovadores podem ser depreendidos da obra original, infelizmente, a visão de uma concepção de história maniqueísta, rasteira e pouco sofisticada também pode ser assimilada como discurso na formação docente.

Nesse sentido, faz-se necessário reeditar a crítica, pois no Coletivo de Autores a concepção de história conservada no texto principal é a de que a transformação da sociedade desigual só poderá ser conseguida com a inevitável afirmação do modelo socialista. A história aqui serve para se ler o passado negativamente e projetar o futuro, que deverá ser positivo se os trabalhadores estiverem engajados na luta.

No caso específico da educação física, a concepção da cultura corporal, apresentada como transformadora e revolucionária, é uma das trincheiras de luta para esse dever. Lembremos do silogismo entre o todo e a parte que fica latente na concepção do livro em questão. Fica evidente que construções históricas desse tipo caem naquilo que Hobsbawm (1997) classificou de história de identidade. A história, como campo disciplinar, nesse caso desaparece para dar lugar ao ativismo político. Acreditamos que seria de bom tom começar a refletir sobre o uso da história no campo da educação física, do esporte e do lazer, para evitar,

como nos diz Lovisolo (1998, p. 57), que a história dita crítica acabe por "reproduz[ir], em espelho deformador, aquilo que pretende combater".

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

- Apple MW. *Ideologia e currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2006.
- Arendt H. *A crise na educação: entre o passado e o futuro*. SP: Perspectiva; 1972.
- Boudon R. *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva; 1990.
- Caparroz FE. *A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)–PUC-SP, SP. 1996.
- Castellani Filho L, Soares CL, Taffarel CNZ, Varjal E, Escobar MO, Bracht V. *Metodologia do ensino da educação física*. 2ª ed. SP: Cortez; 2009.
- Ghiraldelli Junior P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. SP: Loyola; 1989.
- Ghiraldelli Junior P. *Educação e razão histórica*. SP: Cortez; 1996.
- Goodson IF. *Currículo: teoria e história*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2008.
- Hobsbawm E. Introdução: A invenção das tradições. In: Hobsbawm, E.; RANGER, T. (Orgs). *A invenção das tradições*. SP: Paz e Terra, 1997.
- Hobsbawm E. *Sobre história*. SP: Companhia das Letras; 1998.
- Lovisolo HR. *Educação popular: maioridade e conciliação*. Salvador: UFBA. Empresa Gráfica da Bahia; 1990.
- Lovisolo HR. História oficial e história crítica: pela autonomia do campo. In: Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física, VI, 1998, Rio de Janeiro. Coletânea... Rio de Janeiro: Editoria Central da UGF. p. 54-64.
- Luz M. *As instituições médicas no Brasil: instituição e estratégia de hegemonia*. RJ: Graal; 1973.
- Oliveira MAT. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)–PUC-SP, SP. 2001.
- Pagni PA. *História da educação física no Brasil*. In: Ferreira Neto A, Goellner SV, e Bracht V, editors. *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados; 1995. p. 149–63.
- Popper KR. *A miséria do historicismo*. SP: Cultrix; 1961.
- Rocha Junior CP, Soares AJG. A perspectiva de uso da história no Coletivo de Autores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, VII, 2000, Gramado-RS. *Anais*... Gramado-RS: UFRGS-EEF, 2000. p. 441-445.
- Silva TTda. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. BH: Autêntica; 1999.
- Soares CL, et al. *Metodologia do ensino da educação física*. SP: Cortez; 1992.
- Veyne PM. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasil: Editora UnB; 1982.