
O professor de educação física como intelectual: apontamentos a partir da teoria social de Antonio Gramsci

Fernanda Yully dos Santos Monteiro¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3107-6847>

Renan Santos Furtado²

 <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>

Resumo

O estudo discute sobre o professor de educação física como intelectual na educação escolar a partir de contribuições teóricas de Antonio Gramsci. Destarte, fez-se uso de um conjunto de posições de autores, a exemplo de Bracht, referentes à disciplina educação física como componente curricular; e do conceito de intelectual de Gramsci. Como síntese, aponta-se que o professor de educação física como intelectual se vincula a três dimensões: política, epistemológica e pedagógica. Além disso, pondera-se que um intelectual na perspectiva gramsciana reflete de forma crítica sobre a realidade e representa o coletivo e a organização de forma orgânica, o que lhe confere legitimidade dentro de determinada função ou profissão na sociedade.

Palavras-chave: Educação física. Professor intelectual. Legitimidade da educação física escolar.

The physical education teacher as an intellectual: notes from Antonio Gramsci's social theory

Abstract

The study discusses the physical education teacher as an intellectual in school education based on the theoretical contributions of Antonio Gramsci. It thus makes use of a set of positions by authors, such as Bracht, referring to physical education as a curricular component; and Gramsci's concept of intellectual. As a synthesis, it is pointed out that the physical education teacher as an intellectual is linked to three dimensions, that is: political, epistemological, and pedagogical. In addition, it is considered that an intellectual in the Gramscian perspective reflects critically on reality and represents the collective and the organization in an organic way, which gives them legitimacy within a certain function or profession in society.

Keywords: Physical education. Intellectual teacher. Legitimacy of school physical education.

¹ Universidade Federal do Pará, Belém: fernandayully@ufpa.br.

² Universidade Federal do Pará, Belém: renan.furtado@yahoo.com.br.

Introdução

Este estudo visa refletir sobre o professor de educação física como intelectual no contexto da educação escolar. Tal discussão emerge da necessidade de pensar a respeito de formas de legitimidade – ou seja, justificativas – para a presença da educação física nos currículos escolares que a concebam na qualidade de disciplina educativa da escola. Como via propositiva, intencionamos caracterizar – com base em apontamentos teóricos de Antonio Gramsci³ – algumas particularidades do professor de educação física como intelectual bem como implicações na prática pedagógica.

Para discutir a questão que viemos de citar, faz-se necessário pensar no lugar que a educação física ocupa na escola para, então, perspectivar o modo como os sujeitos (professores de educação física) podem contribuir para o avanço da disciplina na qualidade de campo do conhecimento que forma sujeitos culturalmente. Nesse sentido, González e Fensterseifer (2009, p. 10) apontam que a educação física escolar como disciplina passa por um processo de transformação – do qual somos “senão protagonistas, espectadores” – há algum tempo. Evidências mais contemporâneas reforçam esse cenário de transformação e possibilidade de mudanças de rumo, como é o caso do estudo de Bracht (2019).

A educação física presenciou em grande parte do século XX a sustentação da sua presença na escola tendo como pressuposto epistemológico a matriz médico-biológica, orientada pela promoção da saúde do indivíduo e pelo discurso genérico da educação integral do homem. Na segunda metade do mesmo século, esse caminho toma novos contornos, estabelecidos pela intrínseca relação da disciplina com o esporte (González; Fensterseifer, 2009). A simbiose entre educação física e esporte foi tão latente, que acabaram se condicionando mutuamente – e a atuação do professor de educação física esteve marcada hegemonicamente pela atividade esportiva, de forma que não podemos dissociar a figura do “professor-treinador” e seus resultados na constituição da identidade pedagógica do professor de educação física (Bracht, 2019, 2023).

³ O italiano Antonio Gramsci (1891-1937) é certamente um dos grandes personagens políticos e intelectuais do século XX. Teórico e militante da concepção marxista, Gramsci ficou conhecido pela sua atuação contra o liberalismo e o fascismo na Europa por meio das fileiras do movimento comunista. Nesse processo de atuação política efetiva, Gramsci elaborou uma obra teórica que inspira milhares de movimentos sociais, partidos políticos e grupos sociais oprimidos na sociedade contemporânea.

Segundo Bracht (2019), é bem provável que o esporte como prática corporal associada à educação física tenha se estabelecido nas primeiras décadas do século XX – e em meio às dúvidas e críticas se consolidou como conteúdo hegemônico da disciplina na escola, principalmente nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Com novas discussões em curso, e a necessidade de legitimar a educação física como componente curricular, emergem na década de 1980 novos debates para o campo da educação em geral e para a educação física escolar em particular, com preocupações sobre o sentido pedagógico da educação física no currículo escolar, os seus objetivos e conteúdos, sua sistematização ao longo das etapas de ensino da educação básica e as formas de ensinar e avaliar os conhecimentos tematizados (González; Fensterseifer, 2009).

Os questionamentos citados colocaram diante do campo um ponto de inflexão que criou uma tensão com a tradição estabelecida e indicou a necessidade de compreender a educação física para além do *exercitar para* – isto é, exercitar-se para a melhora da saúde, a formação do caráter, a constituição do homem integral etc. –, reivindicando um novo caráter e um novo espaço para a disciplina na escola (González; Fensterseifer, 2009).

Na contemporaneidade, observamos que a educação física permanece entre o “não mais e o ainda não” (González; Fensterseifer, 2009), no qual a disciplina ainda não consegue transpor todos os seus avanços epistemológicos para as suas práticas na escola, mas não se encontra atrelada exclusivamente às práticas tradicionais ou à falta de direcionamentos pedagógicos, que podemos tratar como uma não prática no âmbito da educação física escolar, o que alguns consideram como *aulas livres*. Nesse sentido, convivemos entre as práticas inovadoras e o desinvestimento pedagógico⁴.

Em um contexto no qual se disputam a legitimidade e a consolidação da educação física como disciplina de caráter educativo na escola, faz-se necessário pensar a função do professor como intelectual, que mediante sua prática de intervenção pode formar sujeitos culturalmente e refletir sobre as manifestações da cultura corporal de movimento.

⁴ Silva e Bracht (2012) caracterizam certas práticas pedagógicas que constituem perfis de professores de educação física na escola. Entre esses perfis eles citam: o professor tradicional, o professor do *desinvestimento* e o professor inovador. No que tange ao desinvestimento pedagógico, o professor geralmente ocupa seus alunos com atividades sem organização pedagógica, o que o torna uma espécie de administrador de materiais. Por sua vez, os professores inovadores se caracterizam pelo desenvolvimento de boas práticas, tematizam as manifestações da cultura corporal de movimento e consideram aspectos históricos, fisiológicos, antropológicos etc.

O debate que procuramos levantar atravessa os aspectos mencionados, mas tem como eixo principal compreender qual o papel do professor de educação física como intelectual para a afirmação da disciplina na qualidade de componente curricular da escola. Concebemos a educação física escolar como uma prática social com característica de intervenção pedagógica que visa formar um sujeito capaz de se apropriar criticamente de formas simbólicas do se movimentar humano expressas nas manifestações da cultura corporal de movimento (Bracht, 2007).

A partir do exposto, o professor de educação física como sujeito de sua prática precisa apresentar elementos que possam caracterizá-lo como intelectual, mobilizando na escola conhecimentos que atribuam às práticas corporais um primado cultural. Destarte, quando os professores imputam sentido ao seu fazer pedagógico, orientando as experiências das práticas corporais dentro de um projeto voltado à formação cultural dos sujeitos, suas identidades como intelectuais tendem a se manifestar de modo propositivo no ambiente escolar.

Em termos estruturais, este estudo contará com mais quatro tópicos além desta introdução. A seguir, serão apresentados os seus elementos metodológicos. No terceiro tópico, trataremos da relação entre a questão intelectual e o campo de conhecimento da educação física. Posteriormente, o trabalho buscará aproximar algumas proposições teóricas de Gramsci com o campo da educação física, com foco na ideia do professor como intelectual. Por último, faremos as nossas considerações finais.

Questão de método

O equívoco de certa parcela do pensamento crítico contemporâneo perpassa pela crença de que a denúncia dos aspectos opressores da estrutura social por si só bastaria para guiar os necessários processos de transformação da realidade. O esquema básico dessa forma de pensamento parte da seguinte premissa: o poder do juízo racional que desmistifica a realidade gera consequentemente a tomada de consciência crítica dos sujeitos. Em muitos desses casos, apesar de não premeditado, anulam-se o potencial do sujeito e a discussão mais específica sobre a sua necessária transformação em meio ao esforço de superação de alguma estrutura social de dominação. Cabe então – como via para livrar a tradição crítica da sedução por análises que destacam a predominância da estrutura que inviabiliza a ação dos indivíduos – orientar a

pesquisa de pretensão crítica para a compreensão do papel dos sujeitos em contextos práticos de busca por emancipação e transformação da realidade. Esse é o espírito deste trabalho.

De certa forma, podemos dizer que a perspectiva epistemológica que orienta este estudo se aproxima da interpretação singular de Gramsci a respeito da tradição dialética, na medida em que procuraremos, pela via da conexão complexa entre sujeito e sociedade, identificar possibilidades de ação de professores de educação física, considerando um conjunto de condicionamentos que perfazem a sua intervenção profissional na escola. Trata-se, então, de um estudo de caráter teórico que buscará apresentar um conjunto de posições dos seus autores acerca da educação física como componente curricular. Para isso, tomamos como ponto de partida a historicidade da interpretação do conceito de intelectuais no campo da educação física, já que a vocação primária deste escrito se refere ao debate sobre a ação de sujeitos.

Como sinalização metodológica mais específica, utilizamos um quadro teórico para tratar os principais pontos de discussão do estudo, entre eles, o caminho histórico da disciplina e sua vinculação à perspectiva sociocultural (Bracht, 2007, 2019); a perspectiva do professor de educação física como professor inovador (Silva; Bracht, 2012); e o conceito de intelectual em Gramsci (1982, 2001). Tais fontes tornaram possível a elaboração de três dimensões fulcrais para a caracterização do professor de educação física como intelectual.

Educação física, questão intelectual e conhecimento

A educação física tem se desenvolvido no Brasil a partir da sua consideração como campo de intervenção social. Desse modo, no âmbito do que hoje conhecemos como práticas relacionadas à educação física, surgiu inicialmente um conjunto de ações concretas identificadas com essa área, e não o que poderíamos conceber como um campo do saber estruturado com base em um fazer científico elaborado em torno de um objeto de conhecimento, tal como ocorreu com outros campos do conhecimento. Esse parece ser um ponto de partida interessante para pensarmos a relação entre a educação física e o que por ora vamos denominar de questão intelectual. Quer dizer, a educação física em sua constituição histórica no Brasil se identificou hegemonicamente com a prática, a ação, ou melhor, com o fazer corporal norteados por algumas matrizes epistemológicas e campos de conhecimento que em primeira medida se orientaram no universo das ciências da natureza (Bracht, 2007, 2019; Lovisollo, 1995).

A reflexão sobre o que a educação física foi e o que ela vem sendo na sociedade brasileira pode ajudar na compreensão acerca das dificuldades que a questão intelectual enfrenta na contemporaneidade. Se desdobrarmos o diagnóstico de González e Fensterseifer (2009) a respeito do predomínio do exercitar-se na educação física escolar, somos conduzidos a reconhecer que a ideia de intelectualidade do professor e do campo de conhecimento da educação física não foi algo que gozou de algum prestígio significativo nos meandros dos séculos XIX e XX.

Aliás, ao que tudo indica, quando se pensou em educação da dimensão física do homem como projeto de formação escolar da modernidade, certamente esse aspecto foi concebido como algo que devesse ser orientado para o êxito da desejável formação intelectual dos indivíduos. Não por acaso, Durkheim (2018)⁵ propusera que a educação física dos escolares, no sentido da intervenção direcionada para a dimensão biológica do corpo dos sujeitos, devesse ser tratada como alguma coisa de menor relevância nos projetos educacionais republicanos, já que a formação intelectual de cunho científico e a educação moral para a formação do ser social identificado com os valores de cada sociedade deveriam ser tomadas como princípios fundamentais de qualquer programa de educação nacional.

Nesse sentido, educar o corpo sempre foi um projeto fundamental da modernidade, desde que esse procedimento pudesse contribuir para o desenvolvimento dos domínios mais relevantes da educação e do próprio ser humano, ou seja, os aspectos intelectuais e a formação de um sujeito moralmente virtuoso e identificado com os símbolos e costumes de sua nação. Como assevera Bourdieu (2004, p. 220), não pode existir modo mais eficaz de disciplinar moralmente um sujeito dentro de certos códigos ideológicos que não seja pelo controle e manipulação dos seus usos sociais do corpo, já que “a disciplina corporal é o instrumento por excelência de toda espécie de ‘domesticação’”.

A educação física dos sujeitos, no sentido genealógico da sua utilização nas instituições escolares, pode ser mais bem compreendida se a pensarmos como um elemento da rotina escolar que – aliado com um conjunto de outros saberes e procedimentos sutis – disciplina o corpo dos indivíduos. Não por acaso, Betti (2005) identifica a gênese da educação física com referência nesse conjunto de processos de educação do corpo que sempre ocorreram em

⁵ Primeira edição publicada originalmente em 1925.

diversos tempos e espaços escolares – os mais conhecidos eram aqueles organizados semanalmente na forma de exercitação, ginástica, prática de jogos, atividades esportivas e rítmicas, entre outros.

Neste momento, aproveitamos para fazer uma breve menção ao campo de estudos da história das disciplinas escolares, em especial, ao trabalho de Chervel (1990). Do ponto de vista da constituição dos saberes escolares, uma disciplina da escola pode ser concebida como uma certa prática social que emerge em uma dada conjuntura, que – ao mesmo tempo que socializa aspectos teóricos e metodológicos de um campo de conhecimento específico (uma ciência, uma língua, um saber técnico ou literário etc.) – ajuda a formar, pelos contornos específicos do seu método de ensinar e abordar os saberes, uma condição moral nos sujeitos, isto é, disciplina-o socialmente. Nesse sentido, uma disciplina escolar, em termos históricos, é um saber organizado para ser transmitido pragmaticamente aos estudantes, sendo ao mesmo tempo capaz de intervir na sua condição moral.

Neste breve preâmbulo sócio-histórico, intencionamos evidenciar que, do ponto de vista da questão intelectual – tratada neste estudo como um elemento de valorização de um determinado campo social (inclusive de uma prática pedagógica) em virtude das suas potencialidades para a formação cultural dos sujeitos –, a educação física foi e vem, talvez, sendo construída como alguma coisa que é avessa a esse processo, ou simplesmente não faz parte do projeto de formação intelectual dos sujeitos da escola.

Em termos de evidências históricas, podemos mencionar alguns acontecimentos que explicitam a desvalorização da educação física na esfera normativa na formação docente no Brasil. Tais acontecimentos podem ser lidos como aspectos que demonstram o não reconhecimento intelectual do professor e da área da educação física. Segundo Souza Neto, Alegre, Hunger e Pereira (2004), a relação entre educação física e educação sempre foi problemática nas letras dos marcos legais. Não por acaso, até a promulgação da *Resolução n.º 9, de 6 outubro de 1969* (Brasil, 1969), do Conselho Federal de Educação (CFE), os cursos de formação de professores de educação física apresentavam uma espécie de normatização própria, a qual não dialogava com os fundamentos direcionados para as demais licenciaturas. Nesse contexto, desde os ordenamentos legais, não se tratava a educação física como um componente educativo legítimo da educação escolar ou como um campo intelectual de alguma

relevância educativa, dado que sequer existia a necessidade de uma formação escolar básica e qualificada para adentrar nos cursos de formação em educação física.

Nessa linha argumentativa de apresentar a forma histórica do desprestígio do campo da educação física em relação às demais áreas do conhecimento – fato esse que em nosso entendimento se relaciona com a sua *frágil intelectualidade* –, é possível mencionar algumas outras evidências na esfera normativa. Desse modo, outro ponto instigante é que, por volta dos anos 1930, para o ingresso nos cursos oferecidos pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), dentro da Universidade do Brasil, os candidatos deveriam apresentar o curso secundário complementar, o qual, orientado pelo Decreto n.º 19.890/31 (Brasil, 1931), se destinava a preparar aqueles que desejavam frequentar os cursos de educação superior. Todavia, para estudar na unidade da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na mesma universidade, os candidatos necessitavam apresentar somente o curso secundário fundamental completo e, com isso, estavam habilitados para realizar estudos em nível de formação superior em educação física (Faria Junior, 1987). Ao que tudo indica, tais fatos ocorreram por conta da menor relevância social e da desconsideração acadêmica (intelectual) dos cursos de formação superior e, conseqüentemente, da área da educação física.

Apesar desse quadro histórico que sinaliza os problemas da questão intelectual e da formação de intelectuais na educação física brasileira, esse aspecto não ficou despercebido pela emergente produção crítica e de denúncia instaurada nos anos 1980 no campo da educação física brasileira. Oliveira (1983) aponta a necessidade de o professor de educação física entender a sua atividade não como meramente física no sentido de domesticadora do corpo dos indivíduos, e sim como uma atividade essencialmente intelectual orientada para a formação humana integral.

Sob forte influência de formulações teóricas de Antonio Gramsci, Ghirdelli Júnior (1988) apresenta instigantes apontamentos sobre a necessidade de o professor de educação física se transformar em um intelectual conectado com algum grupo social. Assim, propõe um vínculo mais sofisticado entre educação e sociedade, que trata a prática pedagógica como política a partir do momento em que ela é capaz de se vincular a interesses e questões mais gerais da vida social. Portanto, nossa tomada de posição como intelectuais necessita somar com a construção de um novo mundo mais justo e democrático. É nessa perspectiva que Ghirdelli Júnior frisa que

o intelectual atua na mediação entre as pessoas e o complexo cultural. Ou, como falamos outrora, que o intelectual forma sujeitos culturalmente.

Desse modo, entre ausências, invisibilidades, crises e denúncias, parece inegável que o fervor da produção crítica orientada pelas ciências humanas, inaugurada nos anos 1980, indicou a necessidade de mudança de *espírito* para a educação física brasileira. Para além das transformações (alguns grupos falavam até em revoluções) normativas e epistemológicas, os novos ventos apresentados pelas então teorias pedagógicas críticas da educação física⁶ indicaram a necessidade de formação, ou mesmo, *sendo difícil precisar como*, a emergência de um sujeito de novo tipo, ou seja, não mais o mero treinador e qualificador do gesto técnico esportivo nem o educador dos corpos, mas sim o professor de educação física intelectual.

Essa certamente foi uma novidade que ainda é de difícil compreensão para o campo da educação física brasileira. Não por acaso, em vários momentos o nosso discurso crítico sobre o esporte e o corpo não veio acompanhado de um novo fazer. Alguns até disseram que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pouco mudaram; ou que os seus elementos mais objetivos e técnicos passaram a ser negados, na medida em que se assemelham a preceitos alienadores; ou mesmo que no cotidiano escolar se resiste (negativamente) às mudanças efetivas e necessárias (Bracht; Almeida; Wenez, 2018).

Ora, esse novo sujeito, o professor intelectual, não pode mais ser identificado nem intervir com base nas formas derivadas do exercitar-se para, ou seja, o ensino fragmentado do gesto técnico esportivo, o paradigma da aptidão física, o desenvolvimento psicomotor da criança. No âmbito do conhecimento a ser tematizado na área da educação física, emerge a necessidade de ruptura com uma certa tradição que, *grosso modo*, primou pelo entendimento anatômico-fisiológico do sujeito que se movimenta. Para a transformação da educação física escolar, seu reconhecimento como campo de conhecimento que forma sujeitos culturalmente e a afirmação do professor como intelectual, é preciso que a intervenção pedagógica seja pensada

⁶ Aqui tomamos emprestada a análise de Bracht (1999), que compreende as teorias pedagógicas críticas da educação física brasileira como aquelas que foram formuladas na década de 1990, tendo como horizonte central a busca pela emancipação social e o combate às desigualdades. Desse modo, o ensino da cultura corporal, ou de movimento, necessita fazer parte do currículo escolar que visa combater os efeitos da ideologia dominante, seja por meio da crítica aos elementos da cultura corporal historicamente construídos pelo conjunto da humanidade, seja pela proposição de novas formas de se movimentar, não mais orientadas pela racionalidade do sistema esportivo de alto rendimento.

a partir de um campo de conhecimento que relacione o se movimentar típico das aulas de educação física com as questões sociais.

Essa relação, ao que tudo indica, pode ser visualizada pela adoção massiva – no vocabulário acadêmico da educação física – do termo “cultura”, utilizado para sinalizar a possibilidade de o objeto da prática pedagógica em educação física ser compreendido como produção sócio-histórica, na qual o se movimentar passa a ser impregnado de simbolismo e contexto em que os sujeitos participam ativamente na condição de produtores e criadores das práticas corporais de movimento. Essa guinada culturalista do objeto de conhecimento da educação física pode ser constatada pela emergência dos conceitos de cultura física, cultura esportiva, cultura do corpo, cultura corporal, cultura do movimento e cultura corporal de movimento.

Na ocasião deste estudo, optamos por seguir nossa reflexão tendo como referência o conceito de “cultura corporal de movimento”, já que esse termo, em nosso entendimento, consegue explicitar de maneira precisa o modo de se movimentar típico da tematização pedagógica das aulas de educação física. No limite, trata-se de um conjunto de manifestações produzidas culturalmente, manifestadas pelo corpo em situações reconhecidas socialmente e codificadas de movimento.

Os trabalhos de Betti (1994) e Bracht (2007) são pioneiros na reflexão sobre a caracterização e delimitação epistemológica da “cultura corporal de movimento” como objeto da prática pedagógica em educação física escolar. Com esse termo ou conceito, os autores almejam fazer referência para formas de manifestações expressivas produzidas culturalmente que se mostram pelo corpo por via de atividades de movimento. Ou seja, significa falar em um conjunto de atividades que apenas podem ser compreendidas na conexão com o conceito de cultura e nas quais o corpo e o movimento se estabelecem não somente como os meios da sua aparição imediata, mas também como a forma na qual reconhecemos simbolicamente essas manifestações. Em dizeres mais explícitos, a cultura corporal de movimento se expressa na forma de práticas corporais codificadas, tais como brincadeiras e jogos, ginásticas, danças, artes marciais, lutas, esportes, atividades corporais de aventura, circo, entre outras formas culturais de experiências com o corpo.

Aqui, falar em cultura corporal de movimento como campo de conhecimento a ser tematizado nas aulas de educação física na escola por um professor que ora tratamos como um

intelectual revela-se um empreendimento político de grande magnitude. Se a escola em geral é a instituição da educação da consciência, do desenvolvimento da cognição e da primazia pelo aprimoramento das competências reflexivas dos estudantes, será tarefa do campo de conhecimento da educação física, e dos sujeitos que atuam nas instituições de formação de pessoas, produzir um discurso teórico capaz de demonstrar a dimensão intelectual do seu objeto de conhecimento.

Em nossa compreensão, a elaboração que tem sido produzida nos últimos 30 anos em torno do conceito de cultura corporal de movimento colabora nesse sentido e tensiona o cotidiano escolar a reconhecer que existe educação do humano em processos educativos em que o corpo e o movimento são protagonistas. Melhor dizendo, se formar culturalmente os sujeitos na educação física escolar significa tematizar criticamente as práticas corporais da cultura corporal de movimento, devemos retornar invariavelmente para a discussão proposta por Bracht (2007) sobre a necessidade de sermos críticos pelo corpo.

Para encaminharmos a discussão desse tópico e seguirmos para a exposição de um conjunto de características e especificidades do professor de educação física que atua como intelectual, é fundamental reiterar que a ideia da cultura corporal de movimento como campo de conhecimento da educação física apenas pode se concretizar se abandonarmos a lógica do exercitar-se para, ou seja, da prática realizada sem fins formativos explícitos e sem conexão com o currículo escolar. No começo deste estudo, fizemos uso do termo “disciplina educativa da escola” para falar da educação física escolar. Cremos que essa seja uma perspectiva interessante, pois uma disciplina educativa da escola necessita não só estar presente nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica, mas também organizada em torno da experiência formativa com um campo de conhecimento da cultura humana, que na escola recebe um trato pedagógico sistematizado, de forma a projetar a melhor apropriação, construção e reconstrução desse conhecimento pelos estudantes (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

O intelectual de Gramsci e a educação física escolar

O pensamento teórico de Antonio Gramsci centra-se em algumas categorias principais, que podem ser dispostas como categorias teóricas âncoras do axioma do autor – dentre esses conceitos, podemos destacar, por exemplo: hegemonia, estado ampliado, história e política,

intelectuais, educação. Neste texto, a categoria “intelectuais” apresenta-se com grande relevância para ajudar a compreender que formação essencial a educação física traz consigo para que se estabeleça como relevante na educação ou na formação dos sujeitos.

Gramsci (2001) concebe como intelectual um sujeito ou fração de grupos que dentro da sociedade apresentam uma função legítima. Essa legitimidade se estabelece à medida que o indivíduo representa um coletivo que considera sua função dirigente e técnica como essencial para a organização da atividade restrita daquele coletivo e também em esferas mais amplas que organizem a vida social.

No esforço para compreender o conceito de intelectual em Antonio Gramsci, Malina (2016, p. 54) aponta que o intelectual na concepção gramsciana não é necessariamente ou “primordialmente um letrado, um universitário ou um honoris causa”. Segundo Malina (2016) o intelectual é um homem capaz de pensar e objetivar o pensamento em uma atividade qualquer – assim, não podemos recair no equívoco de conceber o intelectual como potência (aspecto idealista), tampouco dentro de aspectos ou visão de capacidade biologicista (aspecto positivista).

É comum dentro da sociedade a distinção entre intelectuais e não intelectuais a partir da divisão social do trabalho, dessa forma, geralmente aqueles que realizam trabalho manual são considerados desprovidos de qualidades intelectuais. No entanto, para Gramsci (2001, p. 18), todo homem é um intelectual, pois “[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de atividade intelectual criadora”.

A partir do trecho que viemos de destacar, os professores de educação física, mesmo quando atuam dentro de uma perspectiva técnica – da saúde concebida apenas como ausência de doença, da psicomotricidade, ou outra, considerada menos crítica –, estão exercendo a função de intelectuais. No entanto, não é esse o papel intelectual do qual tratamos neste texto ou que pode realocar a educação física como legítima ou necessária na escola.

Assim, o professor de educação física que assume a postura de professor-treinador, ou uma função domesticadora dos corpos, também serve a uma intelectualidade, que podemos conceber como conservadora e de amoldamento dos sujeitos. Essas facetas intelectuais são o que Bobbio (1997) retrata ao utilizar termos como intelectual “engajado” e “desengajado”, ou intelectual “revolucionário” e “reacionário”. Decerto, ao tentar fazer juízo de valor entre o *verdadeiro* e o *falso* intelectual, será necessário refletir sobre qual a função de um intelectual e qual a função do professor de educação física como intelectual.

Se o termo “intelectual” é polissêmico, aqui a compreensão de intelectual à qual nos reportamos está muito bem definida e em consonância com as reflexões gramscianas – assim, os intelectuais são aqueles que representam uma organização ou um grupo social que exerce uma função essencial na sociedade. Desse modo, os intelectuais criam consciência de suas funções e do modo como regem o campo político, econômico e social, mobilizando seus pares e organizando seu lugar dentro de determinada coletividade (Gramsci, 2001).

Para Gramsci, embora todo homem seja um intelectual, nem todos exercem essa função dentro da sociedade. Esse é um aspecto importante para ratificar que o intelectual ao qual nos referimos é um sujeito que envolve suas práticas cotidianas em um campo político e social. Com isso, queremos destacar que o intelectual jamais existirá em um campo individual, pois, para que suas ações sejam validadas, ele precisa do reconhecimento de outrem – e, portanto, ele é um sujeito social em termos amplos.

Dentro das reflexões dispostas, o professor que empreende aulas de caráter meramente técnico – assim como aqueles que praticam o desinvestimento pedagógico anunciado por Silva e Bracht (2012) – é um tipo de intelectual que colabora, de forma intencional ou não, para uma perspectiva desengajada ou reacionária dentro da sociedade democrática. Mas o que o professor de educação física como um verdadeiro intelectual ou como um intelectual engajado ou revolucionário⁷ precisa fazer para que seja legitimado como tal? E talvez a questão mais importante seja: qual o papel do professor de educação física como intelectual para que a educação física assuma o caráter de disciplina educativa na escola?

O que podemos inferir é que um modelo intelectual relevante para a sociedade republicana e democrática⁸ se apresenta dentro de um viés crítico. Assim, tanto a educação como a educação física nos meandros da modernidade e permeadas pelas crises políticas

⁷ Compreendemos a ideia do professor como intelectual revolucionário dentro dos preâmbulos da educação e de uma sociedade republicana e democrática, como apontado por Fensterseifer, González e Silva (2019) e González e Fensterseifer (2013).

⁸ O que estamos considerando como uma sociedade republicana e democrática neste texto faz referência aos destaques de Fensterseifer e González (2013). Para eles, as sociedades democráticas *a priori* são distintas das sociedades monárquicas, aristocráticas, oligárquicas ou ditatoriais, sejam essas sociedades de *direita*, sejam de *esquerda*. Ainda para os autores, a democracia é cercada por ações e assuntos de interesse comum em espaços públicos, assim, uma sociedade republicana e democrática baseia-se em uma organização política que se fundamenta na “igualdade de direitos (isonomia); no princípio de que o bem privado não pode dirigir o bem comum; no governo das leis, que são comuns aos cidadãos e forjadas e revistas por eles mesmos; na existência da esfera pública como lugar de manifestação da pluralidade de opiniões e demandas da cidadania” (Fensterseifer; González, 2013, p. 37).

apontam que a educação não é por si só emancipadora, embora apresente um papel importante no que diz respeito às denúncias sobre a exploração e a opressão. Ou seja, na perspectiva republicana e democrática a educação e a educação física promovem tensão com o autoritarismo, o que lhes confere uma perspectiva que se vincula à autonomia e à liberdade (Fensterseifer; González; Silva, 2019).

Se a história da educação física como atividade da escola e componente curricular se vinculou com os regimes autoritários, a crise instaurada em 1980 – por meio do Movimento Renovador – e o rompimento com a condição de mera atividade para sua constituição como disciplina foram aspectos fundantes do que podemos conceber na qualidade de compromisso com a educação republicana e democrática de orientação política (Fensterseifer; González; Silva, 2019). Esse movimento de (re)pensar a educação física, *grosso modo*, imputou-lhe uma tarefa no que diz respeito às manifestações da cultura corporal de movimento, que é pensá-la dentro de uma perspectiva política, isto é, que viabiliza conteúdos com significados sociais e de caráter educativo.

Esse é um dilema ético-político e filosófico de grande relevância para a área – ora, tratar da valorização de determinada disciplina dentro da escola e da formação dos sujeitos é um problema que requer máxima atenção. Com isso, e considerando algumas reflexões sobre a educação física escolar e sua contribuição na formação dos sujeitos culturalmente, perspectivamos caracterizar o professor de educação física como intelectual nestas três dimensões: 1) política; 2) epistemológica; e 3) didático-pedagógica. Nesse sentido, o intelectual do campo não pode estar desvinculado dessas três dimensões primordiais – o sujeito que se caracteriza como um intelectual no campo da educação física escolar perpassa as três dimensões dispostas e sobre as quais vamos dialogar no prosseguimento deste escrito.

Em relação ao panorama político, o sujeito como intelectual não se apresenta fora dos aspectos políticos – o interesse político faz parte das reivindicações relacionadas às transformações da sociedade. Para Gramsci (1982) os grupos sociais que apresentam sua função social de forma determinada, como organizadores da cultura, são sujeitos que atuam no campo econômico, social e político. Dessa forma, os intelectuais são homens políticos, pois dificilmente a mediação profissional se dissocia do aspecto político-social. A função política é parte daquilo que constitui um intelectual orgânico e ponto fulcral que permite legitimar uma determinada função ou profissão na sociedade (Gramsci, 1982).

Destarte, no campo da educação física, as crises e as reestruturações evidenciam essa dimensão política, de valor indubitável. Ora, foi a condição política, de certo modo, que permitiu apresentar a educação física dentro de um horizonte crítico, de atividade para disciplina, e não qualquer disciplina, mas uma com caráter e função educativa. Tal fato demonstra que a educação física tem um papel fundamental ao apresentar as práticas corporais da cultura corporal de movimento a partir de sua prática de intervenção de orientação crítica.

O sentido da política, quando nos reportamos ao professor de educação física como intelectual, não pode ser outro senão a liberdade, trata-se de um conceito e de uma ação atrelados a mudanças significativas dentro da sociedade, na qual as manifestações de autoritarismo devem ser enfrentadas no âmbito pedagógico. Nesse sentido, na educação física, o sentido político e o professor como intelectual que age no campo político devem estar condicionados a uma premissa básica, que seria a de refletir sobre o lugar ou o papel da educação física escolar dentro das instituições de ensino. Essa ponderação é pertinente, uma vez que na contemporaneidade a presença da educação não se encontra como óbvia como apontam Fensterseifer e González (2013), tampouco parece óbvia a necessidade da presença do ensino da educação física nas instituições de ensino.

Nesse ínterim, o cenário não apresentou muitos avanços, assim, ao que parece, tematizar as manifestações da cultura corporal de movimento dentro de perspectivas curriculares propostas pelos marcos legais não é uma ação suficiente para garantir a presença da educação física na escola – há uma responsabilidade curricular da educação física como disciplina que necessita ser pensada (Fensterseifer; González, 2013). Então nos perguntamos: qual seria o sentido da educação física na escola? O professor na qualidade de intelectual que age dentro do campo político pode presumir que o sentido da disciplina é emancipar os sujeitos, colocá-los diante de um conhecimento socialmente produzido pela humanidade? Adiante com nossas reflexões, um intelectual que reflete sobre a sociedade de forma democrática deve compreender que o próprio sentido da educação física de maneira crítica somente pode encontrar sua razão e sua legitimidade – bem como superar seus desafios – se tratar esse *problema* como uma questão pública, que diz respeito a todos, o que é de fato um desafio ao homem político, principalmente aquela parcela que se constitui como intelectual na área.

No que tange ao segundo aspecto da constituição do professor de educação física como intelectual, a discussão epistemológica se apresenta além das formulações teóricas, no campo

da ação, daquilo que organiza a disciplina como um campo de intervenção. De certo modo, a crise de sentido gerada pela insatisfação daquilo que correspondeu e em certa medida ainda corresponde à tradição da educação física buscou encontrar “[...] razões (valores) que orientem e justifiquem nossos atos (em qualquer instância)” (Fensterseifer, 1999 p. 180).

Assim, as reflexões epistemológicas trazem consigo o papel de correlacionar os *saberes* e os *fazer*es em educação física, legitimando teoricamente esses saberes. Para Fensterseifer (1999) essa produção teórica em certa medida justifica a prática do professor nas escolas, nas universidades e dentro da sociedade e deve ser compreendida como tarefa do professor – do intelectual – da educação física. Nesse sentido, as reflexões ou críticas epistemológicas são uma forma de manter projetos políticos (críticos) alinhados à função social do professor de educação física como intelectual, e as questões epistemológicas também apresentarão seu papel na dimensão didático-pedagógica.

Em todo caso, no âmbito epistemológico, a argumentação que tem sido desenvolvida em torno da cultura corporal de movimento como campo de conhecimento da prática pedagógica em educação física é coerente com a ideia do professor intelectual que forma sujeitos culturalmente. Devemos pensar que o vínculo entre epistemologia e política necessita se realizar efetivamente na esfera da prática pedagógica. No caso da pretensão contemporânea de converter a educação física em uma disciplina educativa da escola com orientação emancipadora, torna-se inviável que a posição política crítica não se correlacione com uma reflexão epistemológica de tal ordem. Por essa razão, concebemos no conceito de cultura corporal de movimento uma possibilidade epistemológica que pode nortear a ação do professor de educação física como intelectual no cotidiano escolar. Não devemos pensar essa relação em termos mecânicos e autoproclamatórios, mas sim como um horizonte histórico de possibilidade em que a posição epistemológica se ajusta reflexivamente em cada realidade política. Caso o contrário ocorra, isto é, o discurso epistemológico transcenda metafisicamente os contextos práticos, teremos certamente problemas no que diz respeito à autonomia dos sujeitos.

No que concerne à dimensão didático-pedagógica, para se apresentar na qualidade de componente curricular, a educação física apresenta avanços ao se expressar além do *exercitar-se para*. No entanto, isso não é elemento suficiente para que apresente de forma substancial sua legitimidade na escola; evidentemente, essa questão repercute na visibilidade do professor de educação física como intelectual do campo escolar. Furtado e Borges (2020) assinalam que, do

ponto de vista da legalidade, a educação física é um componente curricular, o que sana parte de nossos problemas em relação ao reconhecimento legislativo. O mesmo não ocorre quando tratamos da legitimidade da disciplina no campo social, uma vez que para se legitimar na escola a disciplina precisa apresentar os critérios e as práticas que ratificam sua presença nos currículos da educação básica.

Ora, nesse sentido, quando tratamos das questões didático-pedagógicas, estamos antes de mais nada tentando compreender as prerrogativas para a educação física incorporar o processo de escolarização e a função das práticas corporais na formação escolar dos sujeitos (Furtado; Borges, 2020). Se em algum momento de nossa história estivemos na escola cumprindo um papel de reprodução dos modelos hegemônicos – e tratando a educação física dentro do paradigma da aptidão física e da saúde ou de outros que não apontavam reflexões mais amplas sobre educação física e sociedade, como contextualizado por Bracht (2019) –, também é válido apontar que a crise de 1980 e os demais movimentos nos quais os sujeitos se apresentaram como protagonistas, ou seja, sujeitos da ação, possibilitaram pensar a educação física por meio de uma matriz crítica, reconhecendo seus limites e possibilidades.

Destarte, não podemos dizer que não tivemos avanços, mesmo que limitados, no campo – por exemplo, compreender a educação física como um conjunto de práticas corporais que fazem parte da cultura escolar e da cultura social da sociedade contemporânea. Embora os avanços se apresentem timidamente, é nítido que entre as disciplinas escolares a educação física ainda não tem seus conhecimentos reconhecidos como essenciais. Assim, Furtado e Borges (2020) assinalam que as experiências corporais na escola e, por consequência, a educação física sofrem com a anulação daquilo que é expresso por via da linguagem corporal.

À vista disso, o professor que se caracteriza como intelectual deve assumir uma postura pedagógica inovadora, de um sujeito culturalmente formado que compreende o papel da educação física na escola, é responsável pela sua legitimidade e capaz de inibir em seu processo didático-pedagógico as ações expostas por Silva e Bracht (2012) como desinvestimento pedagógico. Nesse sentido, o professor de educação física não pode ser concebido como um treinador, muito menos pode se configurar como um sujeito desprovido de práticas significativas dentro da escola, dado que a postura de administrador de materiais não é aceitável para aquilo que convergimos em denominar de intelectual que forma culturalmente os sujeitos.

Assim, a caracterização do professor de educação física como intelectual, no que tange aos aspectos didático-pedagógicos, aproxima-se da postura pedagógica inovadora – na qual o professor reflete sobre a cultura corporal de movimento e a sociedade planeja, avalia e dialoga com os sujeitos – e converge com ela. Para Silva e Bracht (2012) as características que confluem para a postura inovadora em educação física estão articuladas com as ações dispostas a seguir: inovação dos conteúdos de educação física para além dos tradicionais, tematizando diferentes manifestações da cultura corporal de movimento; envolvimento dos sujeitos na construção das aulas; utilização de diferentes formas de avaliação, incluindo os estudantes no processo de decisão sobre a apreciação de sua participação nas aulas; e articulação com o projeto político-pedagógico da escola.

Nesse sentido, o professor que se preocupa com as questões didático-pedagógicas buscará alicerçar suas práticas dentro de uma dimensão crítica, pois dialogar sobre o desenvolvimento das aulas, propor metodologias significativas que possibilitem refletir sobre os conteúdos, estabelecer conexões com a realidade e apropriar-se do conhecimento socialmente produzido significa atuar pela formação cultural de sujeitos – e tal formação, para que encontre sentido crítico, deve considerar o professor como intelectual que atua nesse processo e tem papel fundamental na ação de legitimidade da educação física na escola.

Considerações finais

A intenção do trabalho em tela foi refletir sobre o professor de educação física como intelectual que forma culturalmente os sujeitos dentro do campo escolar e apontar a necessidade da educação física na escola na qualidade de uma disciplina educativa. Para tal, delineamos alguns caminhos históricos protagonizados pelos sujeitos, entre eles os professores de educação física, para a reflexão da disciplina como mais do que uma disciplina voltada para o desenvolvimento da aptidão física ou outro estigma que não seja o de refletir sobre o papel social da disciplina e a cultura corporal de movimento como parte do saber produzido cotidianamente e que, como tal, deve fazer parte da escolarização dos sujeitos.

No que concerne às considerações sobre o professor de educação física como intelectual, a concepção de intelectual à qual nos vinculamos neste escrito buscou se aproximar da proposição gramsciana, na qual o sujeito como intelectual apresenta uma função legítima na

sociedade, como um dirigente que representa um coletivo ou organização sobre uma determinada atividade. Por empreender uma função política, o intelectual orgânico ou revolucionário pode ainda legitimar uma determinada função ou profissão na sociedade, no caso em questão, a educação física.

À medida que dialogamos sobre a concepção do professor de educação física como intelectual, consideramos que, para se caracterizar com a identidade de formador cultural de sujeitos – e, portanto, como intelectual –, o professor de educação física deve estar envolto em três dimensões principais sobre as quais fizemos o esforço de dialogar neste estudo: política, epistemológica e didático-pedagógica.

Na dimensão política, porque o professor de educação física que apresenta função social crítica não pode se desvincular da questão política – uma condição para pensarmos sobre por que a educação física se apresenta. Para que ela se apresenta? E para quem? Assim é dado sentido à sua função social e educativa. Também epistemológica, pois os professores apresentam os saberes e os fazeres em educação física que se entrelaçam aos projetos críticos e reflexivos – são aqueles conhecimentos que de alguma forma viabilizam um viés educativo para a disciplina educação física na escola. Quanto ao aspecto didático-pedagógico, essa dimensão permite pensar a educação física e sua legitimidade a partir de suas práticas, o que colabora para sua presença dentro dos currículos escolares e oportuniza conceber os professores como sujeitos da ação, por meio das experiências com a cultura corporal de movimento na escola, experiências essas alicerçadas em aulas que refletem sobre os conteúdos, as metodologias, as avaliações etc.

É a partir da caracterização disposta no texto que consideramos que o professor de educação física pode se apresentar na escola e dentro da sociedade republicana e democrática como um intelectual que forma culturalmente os sujeitos e que pode legitimar ou dar reconhecimento à educação física na esfera educacional.

Referências

BAGNARA, I. C; FENSTERSEIFER, P. E. *Educação Física escolar: política, currículo e didática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M. Educação Física. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 144-150.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Unesp, 1997.

BOURDIEU, P. Programas para uma sociologia do esporte. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 207-220.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, [S. l.], ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. *Educação Física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRACHT, V. *A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2023.

BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (org.). *A educação física escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução n.º 9, de 06 de outubro de 1969*. Brasília: MEC/CFE, 1969.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, [S. l.], n. 2, p. 177-229, 1990.

DURKHEIM, É. *A educação moral*. São Paulo: Edipro, 2018.

FARIA JUNIOR, A. G de. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M.; FARIA JUNIOR, A. G de. (org.). *Fundamentos pedagógicos da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.

FENSTERSEIFER, P. E. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, S. V. (org.). *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 171-183.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. *Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33-42, jul./dez. 2013.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVA, S. P. Educação física crítica em perspectiva democrática e republicana. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95771>.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho (ed.). Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LOVISOLO, H. R. *Educação Física: arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MALINA, A. *Gramsci e a questão dos intelectuais*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

OLIVEIRA, V. M. de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista dos professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, [S. l.], v. 30, n. 1, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/010283085718>

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. de N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

Submissão: 24/07/2024.

Aprovação: 23/11/2024.