

Pensamento pós-moderno e educação física: o marxismo como possibilidade¹

Vilmar José Both

Mestre em Educação Física pela UFPel e
Professor da RME de Florianópolis/SC

Maristela da Silva Souza

Doutora pela UFSM e professora UFSM

Ecléa Vanessa Canei Baccin

Mestre em Educação Física pela UFPel

Resumo

Procuramos apontar as implicações do pensamento pós-moderno para a Educação Física diante do contexto atual de mundialização do capital que vem provocando mudanças significativas no mundo do trabalho. A partir do materialismo histórico e dialético, analisamos o que propõe o pensamento pós-moderno e concluímos que tal pensamento não apresenta avanços no que se refere às necessidades históricas colocadas à Educação Física. Apontamos para a importância do marxismo como ferramenta para compreender os aspectos contraditórios que se apresentam na realidade e transformá-la na direção de interesses coletivos.

Palavras-chave: Pensamento Pós-Moderno; Educação Física; Marxismo.

Resumen

Tratamos de apuntar las consecuencias del pensamiento posmoderno para la Educación Física em el actual contexto de globalización del capital que ha llevado a cambios significativos em el trabajo. Desde el materialismo histórico y dialético, analizamos lo que se propone el pensamiento posmoderno y la conclusión de que tal pensamiento no muestra progresos en relación con las necesidades historicas de la Educación Física. Destacamos la importancia del marxismo como una herramienta para entender los aspectos contradictorios que se presental en realidade y convertirla hacia los intereses colectivos.

Palavras-llave: Pensamiento Posmoderno; Educación Física; Marxismo.

¹ Em função das normas de publicação da *Revista Filosofia e Educação* permitirem no máximo três autores, o nome de uma das autoras precisou ser omitido da margem superior direita desta página, no entanto, ressaltamos que Daniele Rorato Sagrillo (doutoranda em educação, PPGE/UFSM) é também autora do estudo.

Introdução

Vivemos num contexto de mundialização do capital que vem provocando mudanças significativas na estrutura da produção e no mundo do trabalho. Em meio a este contexto, surge uma linha de pensamento que é comumente denominada de pós-moderna, que segundo Eagleton (2008, p.01) de modo geral, “questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação”, defendidos pela modernidade.

A nosso ver, a Educação Física deve manter-se em alerta crítico a este contexto. Assim, neste trabalho buscamos analisar as implicações do pensamento pós-moderno na Educação Física. Para tanto, nossa análise terá como base as teorias críticas elaboradas a partir do projeto moderno, mais especificamente, o método do Materialismo Histórico e Dialético.

Entendemos ser importante tal estudo, bem como o aprofundamento desse debate na Educação Física, pois atualmente a mesma vem passando por reestruturações, em especial em suas áreas de atuação e formação que, segundo Nozaki (2004), possuem relação com as mudanças contemporâneas do mundo do trabalho. Assim, são necessários estudos que analisem em que medida a construção do conhecimento nas diferentes perspectivas dão conta de apreender as leis da realidade objetiva, de maneira a apontar a superação do atual quadro.

Na busca de atingir nosso objetivo, realizamos o seguinte caminho: inicialmente fizemos uma análise do desenvolvimento da modernidade, tanto no que se refere ao desenvolvimento científico/tecnológico, quanto ao da sociedade capitalista neste contexto, compreendendo suas contradições e seus impactos no mundo do trabalho e, de maneira específica, no trabalho da Educação Física.

Num segundo momento, analisamos a relação da Educação Física com o contexto abordado no primeiro momento, buscando indicar as limitações do pensamento pós-moderno e apontando a teoria marxista como possibilidade para o conhecimento do movimento da realidade, bem como,

sendo esta, a possibilidade para a superação das contradições existentes na mesma.

Relações de produção, projeto científico moderno e pós-modernidade

A modernidade surge como uma paulatina substituição dos pressupostos e crenças da Idade Média. Como expõe Goergen (2005), nesta transição vai se minimizando a fé na procura da salvação do ser humano em autoridades externas a ele, e busca-se a construção da conquista de um mundo melhor através da capacidade racional do homem, por intermédio de uma proposta de ciência mais prática.

Funda-se então a chamada ciência moderna, com as promessas do Iluminismo de que o progresso deveria acontecer através do “desvendamento das regularidades da natureza e o seu aproveitamento pela tecnologia [que poderia] assegurar o progresso em direção a um futuro mais humano, mais feliz” (Goergen, 2005, p. 88).

Essas ideias em desenvolvimento refletem os anseios daquela sociedade no contexto de transformação do feudalismo ao capitalismo, no período do século XVIII e XIX, e caracteriza-se por uma série de mudanças em diferentes partes do mundo. Nesse movimento de transformações, apesar do regime feudal apresentar fortes barreiras ao capitalismo emergente, buscando impedir a desestabilização e a perda de privilégios da nobreza e do clero, a burguesia consegue suplantá-las e ascender ao poder.

Surgem assim as características do pensamento iluminista, dentre as quais podemos citar:

a crença no poder da razão como instrumento de obtenção do conhecimento e de modificação da realidade, a ênfase aos dados obtidos por meio da observação e da experimentação, o antidogmatismo (e, conseqüentemente, a crítica à religião) e a noção de progresso (Andery, et al, 2003, p. 328).

Não se pode negar que, através dos ideais iluministas, o homem conseguiu grandes avanços, como a oposição aos dogmas e às regras rígidas da Igreja, além de, através da Revolução Industrial, o alcance de um

conjunto de transformações em diferentes atividades econômicas (indústria, agricultura, transportes, etc.), ou seja, o desenvolvimento das forças produtivas, que aumentaram a capacidade de produção da sociedade.

Por outro lado, foram produzidas desgraças com base nesta razão, como a bomba atômica, Auschwitz com seus grandes extermínios, bem como, as consequências da consolidação do capitalismo como a ordem social hegemônica no mundo. Isso porque tal consolidação amplia cada vez mais as desigualdades entre a burguesia, detentora dos meios de produção e concentradora dos produtos resultantes do trabalho alheio, e o proletariado, desprovido de meios de produção, obrigado a vender sua força de trabalho como única forma de sobrevivência. Essa lógica faz aumentar em muito as desigualdades sociais, impingindo várias pessoas viverem à margem dos produtos decorrentes do seu próprio trabalho.

É nessa conjuntura que ocorre uma grande transformação no papel desempenhado pela ciência no desenvolvimento do modo de produção, pois mesmo que a Revolução Industrial não tenha sido produto exclusivo do avanço científico, “[...] o desenvolvimento do capitalismo foi determinando uma forte inter-relação entre a ciência e a produção, pois ambas cresceram juntas e se influenciaram mutuamente” (Andery, et al, 2003, p. 291). Isso porque os problemas gerados pelo avanço do capitalismo lançam desafios para a ciência que necessita respondê-los, tornando-se assim um dos principais elementos das forças produtivas da humanidade.

Através dessa relação, o sistema do capital consegue ampliar sua expansão, a ponto de se tornar globalmente dominante, impondo

seu critério de viabilidade em tudo, das menores unidades do seu microcosmo até as maiores empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até os mais complexos processos de tomada de decisão no âmbito dos monopólios industriais, favorecendo sempre os mais fortes contra os mais fracos (Mészáros *apud* Antunes, 2005, p. 25).

As consequências desse processo, dentre as quais destacamos as guerras, o aumento das desigualdades sociais, a destruição da natureza e a redução da identidade do sujeito que trabalha às funções produtivas fragmentárias do capital, acabam por conceber o entendimento de que o

projeto Iluminista não conseguiu cumprir suas metas de progresso e emancipação para a maioria dos homens.

Surgem então críticas ao modelo científico que dá bases a tal projeto, pois se por um lado sua lógica de análise - que examina os fatos num processo de desintegração da natureza em partes isoladas, chegando a conceitos gerais, abstratos e de validade universal - colaborou para os êxitos que foram alcançados na modernidade em relação ao campo do conhecimento da natureza; por outro, nos legou o hábito de analisar as coisas de forma isolada, não permitindo a apreensão das devidas relações que tais coisas e fenômenos possuem na realidade objetiva (Kopnin, 1978).

Essa crítica é realizada ainda dentro do próprio projeto científico moderno, e como exemplos dessas tendências críticas, podemos citar o marxismo, através do materialismo histórico e dialético, e a teoria crítica, através da Escola de Frankfurt² - duas dimensões do conhecimento que têm contribuído para o movimento contra-hegemônico no processo de práticas sociais diferentes das produzidas pelo modelo científico baseado na lógica formal.

Porém, ainda hoje predomina o modelo científico com bases na lógica formal que vem auxiliando o capital a atingir seu nível de perpetuação, colaborando, dentre outras formas, na elaboração de modelos de sistematização dos processos produtivos, que ocasionam a mecanização e a divisão do trabalho, processo no qual os trabalhadores deixam de ser donos dos seus meios de produção obrigando os mesmos a venderem sua força de trabalho como única forma de sobrevivência. Ainda, é a base para a perda do ritmo de trabalho por parte do trabalhador, com a introdução da máquina, tornando-o um apêndice desta. Dentro dessas sistematizações, as mais recentes são: os modelos taylorista/fordista e o modelo que vem substituindo estes, o toyotista.

² Os principais membros deste Instituto foram: Max Horkheimer, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse e, em sua fase posterior, Jürgen Habermas. Para maiores informações consultar: FREITAG, B. A teoria crítica: ontem e hoje. 5ª edição- São Paulo: Editora brasiliense, 1994; SIEBENEICHLER, F. B. Jürgen Harbermas: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

Por motivo de darmos ênfase a outras questões mais pertinentes à temática que propomos desenvolver neste trabalho, faremos somente uma breve exposição de algumas características do modelo toyotista, visto que existe uma vasta bibliografia³ que trata especificamente do tema relativo à sistematização dos modelos produtivos.

A partir da década de 70 do século passado, a produção começa a ser sistematizada com base no modelo toyotista, que pela grande quantidade de tecnologia incorporada nos meios de produção, possibilita a rápida fabricação das mercadorias, podendo produzir conforme as necessidades dos consumidores. Essa produção ajustada às demandas, aliadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, reduz ainda mais o número de trabalhadores necessários, principalmente na esfera não qualificada, intensificando o desemprego e o exército de reserva.

O aumento do exército de reserva, bem como a diminuição de empregos assalariados que foram substituídos por trabalho em setores terceirizados, de prestação de serviços possibilita a retirada de direitos sociais até então adquiridos pela luta dos trabalhadores, aumentando a extração da mais-valia absoluta. Isso porque, de maneira imediata, minimiza as condições objetivas e subjetivas dos trabalhadores conseguirem realizar grandes manifestações de modo a se oporem a essa reorganização do capital.

Juntamente com o modelo de acumulação toyotista, surge o Neoliberalismo cujos principais elaboradores de sua teoria e defensores de sua aplicação na prática foram Friedrich Hayek e Milton Friedmann. Estes autores arrogam a necessidade de um Estado Mínimo no que se refere aos gastos sociais, ou seja, fim da estabilidade e corte com gastos previdenciários e com políticas sociais, pois todas essas questões acabam por desestabilizar o “equilíbrio natural” que, na concepção dos mesmos, o mercado como autoregulador do processo econômico busca manter.

Diante desse cenário econômico e político é que surge no pós-II

³ ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. SP: Boitempo Editorial, 1999; PINTO, G. A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo. SP: Expressão popular, 2007.

guerra um novo contexto cultural e filosófico que se convencionou denominar de pós-moderno.

O pós-modernismo revela-se como um movimento que reelege a emoção como a antítese da racionalidade exagerada, e ao indivíduo como elemento central em oposição aos movimentos coletivos que marcaram mais especialmente a modernidade (Silveira, 2001, p. 108).

Segundo Chauí (1992) a pós-modernidade privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras da cultura; afirma o pluralismo contra o fetichismo da totalidade, enfatizando a fragmentação, a indeterminação, a descontinuidade e a alteridade, recusando as metanarrativas, isto é, filosofias e ciências com pretensão de oferecer uma interpretação totalizante do real.

Pensadores da tendência pós-moderna, como Jacques Derrida e Gilles Deleuze possuem suas bases calcadas em Nietzsche que vê no niilismo “a transvaloração de todos os valores” (Santos, 2005, p. 75). Este autor também coloca que para Nietzsche, o niilismo com seu potencial de transvaloração, ao colocar abaixo os valores supremos: Fim, Unidade e Verdade, “ergueria uma cultura voltada para o prazer na alegria, o corpo integrado à imaginação poética, à arte” (Santos, 2005, p. 77). Assim entendida, a vida seria uma obra de arte aqui e agora, onde todos, individualmente, sem a preocupação com a unidade, poderiam se expressar num pluralismo sem fim.

Podemos considerar, portanto, que os autores pós-modernos anunciaram muitas “mortes”, dentre as quais: “das metanarrativas, ou seja, da História com letra maiúscula, da razão, da ciência, da filosofia, da arte [...] e do sujeito” (Duarte, 2004, p. 219). O sujeito moderno, ainda segundo o mesmo autor, “com uma personalidade estruturada a partir de um centro, um núcleo, uma essência racional, definidora da identidade pessoal” (p. 220) é substituído pelo indivíduo pós-moderno, que possui papéis múltiplo e efêmeros, máscaras descartáveis, “estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade” (idem).

Andrade (2005, p. 85) afirma que, “para muitos intelectuais, a pós-modernidade estaria a se manifestar no plano do mundo vivido, com características e lógicas qualitativamente diferentes do que se vivenciava na modernidade”, de modo que o indivíduo é considerado livre de toda a racionalidade capitalista, surfando sob uma nova forma de sociabilidade.

Diante disso, é pertinente questionarmos: poderá o indivíduo pós-moderno transvalorar os valores modernos, tendo como base o modo do capital organizar a vida? Será possível compreendermos o indivíduo como livre das relações com o contexto histórico e social onde vive? Entendemos que não, pois concordamos com Andrade (2005), quando esse coloca que as concepções pós-modernas

negam as determinações causais e estruturais do processo histórico do desenvolvimento da sociedade capitalista, e passam a abordar a realidade pelos seus fragmentos, contingências e pluralidade. *Não percebem que essas características são homogeneizadas pelo mercado* (p. 84-85, grifo nosso).

Também concordamos com este autor quando o mesmo questiona: Como se pode falar em pluralidade e liberdade plena dos homens, quando as condições materiais e institucionais existentes na sociedade capitalista não só constroem, mas também impossibilitam a autonomia dos sujeitos sociais para o exercício genuíno da liberdade e pluralidade, além de confiscar a sua própria humanidade alienada e brutalizada? Esses são alguns dos questionamentos que nos acompanham quando analisamos a construção do conhecimento na perspectiva pós-moderna.

Pensamento pós-moderno, educação física e mundo do trabalho

A Educação Física, inserida neste contexto, sofre influências da tensão modernidade/pós-modernidade. Assim, analisamos as relações que a Educação Física teve, histórica e hegemonicamente, com o contexto moderno, principalmente no modelo de produção taylorista/fordista, bem como, quais as relações que a Educação Física vem construindo com o projeto hegemônico na transição para o toyotismo, buscando compreender as possibilidades e limitações que a perspectiva pós-moderna nos oferece

para a superação desse quadro.

Em relação as suas bases científicas e pedagógicas, historicamente a Educação Física teve sustentação hegemônica no positivismo, ou seja, no modelo científico que trabalha com a lógica formal, compreendendo o homem de forma descontextualizada e fragmentada, o que leva muitas vezes à negação, nas aulas de Educação Física, da consideração de aspectos da cultura corporal adquiridos pelos alunos no período anterior a sua entrada na escola.

Do mesmo modo que a concepção de homem é fragmentada e a-histórica neste modelo científico, também o é a Cultura Corporal, pois são negadas as relações que possuem entre si os conteúdos desta que é uma singularidade da cultura humana, responsável pelo trato dos jogos, ginásticas, esportes, danças, lutas, artes circenses, brincadeiras, bem como as relações destes conteúdos com o contexto social.

Sob essa perspectiva, percebemos que a Educação Física, historicamente manteve fortes relações com a hegemonia social, primeiramente com a proposta de colaborar para a formação da eugenia brasileira e o preparo para a guerra, e, mais recentemente, aliada ao projeto desenvolvimentista moderno “sob a égide de que o esporte seria uma prova da equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural” (Nozaki, 2003, p. 06).

Atualmente, porém, vivemos um momento de mudanças no conteúdo do trabalho, do modelo taylorista/fordista ao da acumulação flexível, ou toyotista. Em vista disso, há a necessidade de requalificação do trabalhador, priorizando assim algumas disciplinas escolares que são estratégicas a formação de competências necessárias a esse novo modelo de trabalhador, com maior capacidade no campo cognitivo e interacional.⁴

A Educação Física neste contexto parece estar, de maneira imediata, em plano secundário no projeto pedagógico dominante, pois como coloca (Silva, 1997 *apud* Nozaki, 2003, p. 06) “ao que parece, a exclusão de alguns componentes curriculares, caso da Educação Física, será a garantia de

4 Como base para essa discussão entre reordenamento da Educação Física e Mudanças no mundo do trabalho, utilizaremos: Nozaki (2003) e Nozaki (2004).

outros componentes mais necessários [...]”, que auxiliem na formação de competências exigidas no campo do trabalho flexível necessário para o atual estágio organizacional do mundo do trabalho.

Por outro lado, Nozaki (2003) alerta que, se a Educação Física está sendo desvalorizada na escola, enquanto disciplina curricular, no meio não escolar a mesma tem sido cada vez mais valorizada, sob o ponto de vista liberal, através da apropriação da Cultura Corporal por parte do Capital, patenteando os conteúdos desta cultura e a transformando em mercadoria, como se fossem meros gestos técnicos sem a história de um povo que a elaborou.

Além disso, há um aumento na busca de academias para a construção do corpo “perfeito”, com vistas, entre outros objetivos, a satisfazer as exigências colocadas pelo ideal da empregabilidade, que exige também a apresentação de uma “boa aparência” por parte dos trabalhadores que buscam empregos, e mesmo dos já empregados.

Diante desta reestruturação, o professor de Educação Física é a própria expressão do trabalho precarizado e subordinado à lógica do capital, pois enquanto há uma desvalorização do seu trabalho no espaço escolar, onde o mesmo é um trabalhador assalariado que ainda possui alguns direitos trabalhistas, ocorre um grande aumento de “oportunidades” para este professor no setor de serviços, espaço precarizado, com pouco ou nenhum direito trabalhista.

Entendemos que há a necessidade de nós, professores de Educação Física, compreendermos o contexto acima colocado, onde os indivíduos praticam atividade física para estarem “mais dispostos para agüentar as jornadas de trabalho” (Melo, 2007, p. 03), considerando que essas são as pessoas que estão empregadas, pois temos ainda um contingente de desempregados, formando o exército de reservas, e que não possuem sequer o “direito” de suportarem tais jornadas de trabalho.

Nesse sentido, é necessário questionarmos de que maneira podemos viver uma ruptura de época, onde as grandes narrativas caíam por terra, se a realidade demonstra que cada vez se intensifica a exploração de uma classe

social sobre a outra, e que isso se dá através da lógica da grande narrativa do Capital, expressa atualmente em sua forma neoliberal?

A perspectiva pós-moderna ao invés de buscar bases na filosofia e na ciência para analisar a Educação Física em seus fundamentos concretos, construídos histórica e socialmente, prefere cair no irracionalismo de ver a mesma somente em seu aspecto empírico e superficial. Como nos declara Moraes (1996), no descrédito às metanarrativas, efetiva-se no plano teórico-metodológico uma educação descomprometida com a conexão real-concreto, desprovida de possibilidade de crítica já que se perde o apoio de um sujeito cognoscente dotado de racionalidade e capaz de apreender a intelegibilidade do processo histórico e social.

Crítica similar é realizada por Duarte (2003) quando se refere à “pedagogia das competências”, pois para este autor, tal pedagogia prioriza os conhecimentos tácitos e as reflexões pragmáticas em detrimento da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, o qual daria base para uma compreensão mais elaborada das relações que envolvem as situações particulares enfrentadas pelo sujeito diariamente. Assim, é possível perceber que há relação entre a pedagogia das competências, que é defendida pelos mesmos sujeitos que defendem o ideal da empregabilidade, e a pós-modernidade, quando ambas “descartam” o conhecimento científico elaborado historicamente pela humanidade.

Desse modo, não nos resta outra alternativa senão concordarmos com a afirmação de Harvey (1998) de que há relações necessárias entre a ascensão das formas culturais denominadas pós-modernas e a emergência do modo flexível de acumulação do capital, pois quando os pós-modernos colocam a filosofia e a ciência no mesmo nível de outras narrativas, negam a importância das categorias filosóficas para a compreensão da realidade e possíveis transformações desta. Desse modo, abrem o caminho para a lógica destruidora do capital ditar as “regras do jogo”, pois minimizam a possibilidade de polarização por parte da classe trabalhadora, ao retirarem um indispensável instrumento de compreensão das coisas.

Ainda, em se tratando do trabalho pedagógico, o pensamento pós-

moderno também coloca em pauta sérias mudanças, pois se na perspectiva moderna havia conteúdos universais construídos historicamente, com base científicas e filosóficas, que deveriam ser transmitidos de geração em geração através de métodos, de maneira que os alunos pudessem se apropriar tanto desses conhecimentos, como da lógica de raciocínio tratados nos métodos, sob a perspectiva pós-moderna esses conteúdos e métodos não possuem mais a importância que outrora tinham, pois são apenas mais uma narrativa, dentre tantas outras.

Em nosso entendimento, esse caráter desmoraliza a pertinência e a legitimidade, tanto da Educação Física escolar, quanto da própria educação como uma questão pública, colocando em dúvida a própria educação, por ser essa, na concepção pós-moderna, símbolo das metanarrativas iluministas, não dando conta dos indivíduos da pós-modernidade.

Assim, diante do contexto colocado, das mudanças do mundo do trabalho que vem ocorrendo nas últimas três décadas, bem como, a partir da análise das relações da Educação Física com esse contexto, ao que nos parece, os apontamentos feitos pelo pensamento pós-moderno não dão conta da possibilidade da superação de tal quadro, mas sim, pelo caráter irracionalista⁵ que possui, auxilia na conformação ao mesmo.

Marxismo: possibilidade superadora

Quando o sujeito, no seu processo de prática social, analisa a situação, define objetivos e meios para a sua realização de maneira clara, não se confundirá diante de situações complexas. No atual momento, visivelmente complexo da ciência e tecnologia, o sujeito determina o caminho do progresso social.

Diante disso, acreditamos que as mediações exigidas no contexto pedagógico da Educação Física são bastante complexas. Elas devem incluir a realidade dominada pela barbárie do imperialismo que faz com que a humanidade viva tempos marcados pela guerra; devem incluir, sobretudo, a

5 Duarte (2004, p. 221) coloca que “essas tendências irracionalistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista”.

nova base tecnológica para a produção, resultante de uma nova forma de organização do processo produtivo (Freitas, 2000); devem incluir também, a profunda ofensiva da “nova direita” que objetiva desmobilizar várias esferas, entre elas “quebrar a resistência dos trabalhadores no seio da produção e introduzir um novo padrão de exploração; desmobilizando o debate político e ideológico no plano das idéias – em especial no seio da intelectualidade” (Freitas, 2000, p.117).

Portanto, é neste momento histórico, em que somos marcados pela contradição, que percebemos a importância do resgate da produção marxista, no sentido de explorar o seu caráter científico a fim de usá-lo como ferramenta para compreender os aspectos contraditórios que se apresentam na realidade e transformá-la na direção de interesses coletivos.

Como afirma Moraes (1994), a ontologia do Materialismo Histórico e Dialético recusa como possibilidade gnosiológica, tanto o conhecimento pontual (factual), conhecimento de singularidades que em si e por si carregariam sentido, quanto o lógico-dedutivo “puro”, idealista e abstrato das grandes sínteses. Antes, afirma que esses processos são vazios, pois ou aglomeram fatos isolados e independentes, ou tratam abstratamente o ser, não alcançando as suas especificidades e determinações.

Consideramos, juntamente com a crítica⁶ pós-moderna de que as metanarrativas de teor lógico-instrumental trouxeram malefícios para a produção do conhecimento nas ciências sociais e humanas e com elas a destruição das particularidades e possibilidades históricas. O paradigma absoluto natural/positivista aparece de forma determinante na área da Educação Física. Mas este fato não justifica o caminho inverso: "privilegiar o fragmento em sua 'pura' individualidade" (Moraes, 1994, p.189). Por isso, assumimos a posição racional marxista, que critica a posição da razão formal científica, porém, não abandona a razão, apostando nesta, de forma a advogá-la enquanto Crítica e Dialética para o modelo das ciências sociais e humanas. Concordamos com Saviani *apud* Pereira (2003) que numa

⁶ Lembramos que esta crítica não é exclusividade da concepção pós-moderna. Anterior ao surgimento desta concepção, a crítica à ciência moderna já havia sido feita pelos marxistas e teóricos críticos entre outros.

discussão muito oportuna para os anos 90 diz que:

Costumo dizer que é preciso que consideremos mais seriamente a afirmação de Sartre – que não era marxista – segundo a qual o marxismo é a filosofia viva e insuperável de nossos tempos. Considera ele que “um argumento antimarxista” não é mais que o rejuvenescimento aparente de uma idéia pré-marxista. Uma pretensa “superação” do marxismo não será, no pior dos casos, mais que uma volta ao pré-marxismo e, no melhor, a redescoberta de um pensamento já contido na idéia que se acredita superar (Sartre, 1963, p.18). Esta idéia de Sartre se ancora na consideração de que uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado. Ora, os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado (p.168).

Referências

ANDERY, M. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; EDUC, 2001, p. 436.

ANDRADE, E. A consciência da ruptura pós-moderna. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, ano XIV – nº 36, p. 83-95, Jul. 2005.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 7ª reimp. São Paulo, SP: Boitempo editorial, 2005, p. 261.

CHAUÍ, M. Público, privado e despotismo. In: NOVAES, Adauto. *Ética*. São Paulo: *Companhia das letras*. Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 345 – 390.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 219-242.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 05-16.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-moderno*: prefácio. In: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/157-livro/285-as-ilusoes-do-pós-modernismo>>. Acesso em: 26. out. 2008.

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 3º Ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 288.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 95.

- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1998, p. 349.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978, p. 354.
- MELO, D. Endorfina na carreira: malhados e motivados. *Jornal Zero Hora*. Porto Alegre, RS -1 abril de 2007. Caderno empregos e oportunidades.
- MORAES, M.C.M. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. In: *Perspectiva*, Florianópolis- SC, ano 14, nº25, janeiro-junho, 1996, p. 45-59.
- MORAES, M.C.M. Desrazão no discurso da História. In: HUHME, L.M (org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê- SEAF, 1994, p. 316.
- NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. Disponível em: < <http://www.mnrcr.org3.net> >. Acesso em: 03 set. 2003.
- NOZAKI, H. T. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.
- PEREIRA, M de F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação: superando dificuldades. In: LOMBARDI, J.C (org). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, 129-143.
- SANTOS, J. F. dos. *O que é pós-moderno*. 23ª reimp. da 1ª ed. de 1986. São Paulo, SP: Brasiliense, 2005, p. 111.
- SILVEIRA, A. Educação: sinônimo de qualidade ou quantidade? In: *Revista Jurídica da Unirondon*, Cuiabá/MT: UNIRONDON, nº 01, 2001.