

UMA PROPOSTA “DESINTERESSADA” DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A INTERDISCIPLINARIDADE EM CONTRAFOGO À DIVISÃO DO TRABALHO INTELECTUAL*

A “DISINTERESTED” PROPOSAL OF
SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION:
INTERDISCIPLINARITY AGAINST THE
INTELLECTUAL DIVISION OF LABOUR

Júlio César Maia 1
João Batista Magalhães Prates 2

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1566093335953705>.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7162-2136>.
E-mail: jcesarm@outlook.com

Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo 2
(UNIFESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3248095395121026>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9777-6427>. E-mail: batistaprates1@gmail.com

Resumo: Todas as formas de expressão corporal guardam consigo preciosas chaves de leitura da realidade: O modo dos sujeitos movimentarem-se revela um projeto societal, ou seja, um modo coletivo de sentir, pensar e agir no mundo, a cultura corporal. As manifestações esportivas tais como praticadas nas disciplinas de Educação Física na Educação Básica brasileira, portanto, carregam em sua própria natureza a potencialidade de servirem como pontos mobilizadores de uma reflexão totalizante, interdisciplinar, sobre o seu objeto de estudo, se tornando disciplinas privilegiadas para a formação de um sujeito autônomo capaz de pensar crítica e historicamente sua realidade. Não obstante, hodiernamente, essa disciplina tem padecido da simplificação mais grosseira que a coloca a serviço justamente do contrário, a saber, de um ethos irrefletido e passivo, perfeitamente aderente ao status quo neoliberal. Este trabalho pretende lançar as bases teóricas de uma prática docente esclarecida e engajada que vá de encontro a tal paradigma.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Organização do trabalho pedagógico. Educação Física escolar. Escolarização desinteressada.

Abstract: All of the forms of corporal expression involves some very important keys to understand our reality: The particular ways of moving reveals a societal project, a collective way of feeling, thinking and take action in the world, namely, the corporal culture. The sportive manifests as they are practiced in school-based physical education classes in Brazil, thus, carries in it's own nature the potentiality of mobilize a totalizing, interdisciplinary reflection about it's subject, so that this is a privileged school discipline in regards to the formation of a autonomous human being, capable of thinking historical and critically. Notwithstanding, nowadays, school-based physical education classes are reduced to it's simplified form, fitting the opposite desire, namely, a passive and unreflecting ethos perfectly adherent to the neoliberal status quo. This paper intends to introduce the theoretical basis of a enlightened and engaged teaching practice that contravenes this paradigm.

Keywords: Interdisciplinarity. Pedagogical work organization. School Physical Education. Disinterested school.

* Este artigo foi produzido na qualidade de trabalho de conclusão de curso da Especialização em Docência cursada durante o ano de 2019 pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Câmpus Arcos.

Introdução

Compreende-se que todas as formas de expressão corporal, jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímicas, etc., guardam consigo preciosas chaves de leitura da realidade. O esforço do homem para fazer-se humanidade, desde a condição original (homem primitivo) até o momento de maior desenvolvimento (*homo societas*), se expressa por meio dos diversos elementos da cultura corporal.

Conforme entendimento do Coletivo de Autores (1992) em sua tese *Pedagogia Crítico-superadora*, o modo dos sujeitos movimentarem-se revela um projeto societal, ou seja, um modo coletivo de sentir, pensar e agir no mundo, a cultura corporal. Nesse sentido, os tradicionais conteúdos da Educação Física deixam de ter fim em si mesmo e tornam-se mediações explicativas do real, portanto, passam a ser pensados dialeticamente, ou seja, inclusive e prioritariamente em suas negativas e contradições, assumindo a condição de mapas de leitura das sociedades em seus programas, problemáticas sócio-políticas e econômicas.

O compromisso maior, entretanto, no contexto da organização do trabalho pedagógico em Educação Física escolar, tem sido a passagem da técnica de transmissão de conhecimentos sistematizados sob a forma de conteúdo, ao processo de problematização transformadora do real. Nesse caso, entenda-se problematização segundo o juízo de Freire (1996, p. 50): Ação do “[...] sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento na História”.

Tal concepção, pois, joga luz à presente investigação, que se propõe a refletir sobre a apropriação de uma prática esportiva, as lutas (ou esportes de combate), um elemento da cultura corporal, como mediação explicativa de um mundo que se organiza em torno do dilema aparência/essência.

Para Dias Junior (2014) as lutas permitem compreender, vide exemplo, a violência ou o conflito como um traço do devenir histórico da humanidade, quer dizer, podem ser entendidas como uma forma de violência domesticada na medida em que conflitos contra a natureza bravia (tribos, feras, exércitos, intempéries climáticas, vegetações, relevos, etc.) vão se tornando cada vez mais desnecessários. Podem ainda revelar os princípios da modernização na medida em que a partir da divisão social do trabalho, ou da sociedade de classes, passam a ter um novo significado: O da orientação aos princípios de saúde e competição. Assim, as lutas passam a não encontrarem

[...]sentido na elevação da técnica ou questões de vida e morte, mas sim na necessidade histórica de forjar o campeão de cada modalidade. Estas produções são determinadas – não sem tensão –, em maior ou menor medida, pelo capitalismo. Os que aceitam o desafio de socializar pedagogicamente as lutas se deparam com esta contradição (DIAS JUNIOR, 2014, p. 80).

É a partir desta premissa heurística, suscitada por Dias Junior (2014), que a presente investigação de propõe a refletir sobre o fenômeno social lutas, um componente elucidativo da cultura corporal – que por sua vez caracteriza o objeto de investigação da Educação Física –, como mediação explicativa de um projeto de sociedade que tem se desenvolvido às vias de uma contraditória compartimentalização do saber.

Para tanto estabelece, a priori, uma reflexão aliada ao campo da História da Filosofia, sobre a consolidação o processo de divisão do trabalho intelectual. A seção seguinte caracteriza-se pelo esforço da articulação entre a tese da interdisciplinaridade e o prospecto gramsciano da “escola desinteressada” como contrafogo à segmentação do trabalho intelectual. A terceira seção, de forma sucinta, aponta para como o campo da Educação Física, historicamente, tem arbitrado em favor do hegemônico discurso da compartimentalização do conhecimento. Por vez, a seção final, ao projetar-se enquanto esforço de síntese, traça o objetivo de, por meio do relato de uma experiência pedagógica desenvolvida num Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) da cidade de Goiânia, apresentar uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico em Educação Física

escolar, a partir do conteúdo lutas, na contramão do que historicamente tem acumulado essa área em virtude da divisão do trabalho intelectual.

Compartmentalização do Saber: Divisão do Trabalho Intelectual

A natureza não fez cada um de nós semelhantes ao outro, mas diferente em aptidões, e próprio para essa ou aquela função [...] Por conseguinte, produzimos todas as coisas em maior número, melhor e mais facilmente, quando cada um, segundo suas aptidões e no tempo conveniente, se entrega a um único trabalho, ficando dispensado de todos os outros (PLATÃO, 2012, p. 76-7).

Platão (2012), em seu célebre diálogo “A República”, discute longamente a respeito da necessidade da especialização do trabalho, condição de qualquer tarefa bem-feita e, acima de tudo, expressão de uma suposta desigualdade constitutiva da natureza humana. Tal entendimento estendeu-se na história do pensamento humano e vai ecoar, muito mais tarde, em Émile Durkheim, por exemplo, até hegemonizar-se no interior de um certo pensamento sociológico.

Se, até certo ponto, o desenvolvimento harmônico [e completo das faculdades humanas] é necessário e desejável, não é menos verdade que ele é integralmente irrealizável; porque essa harmonia teórica se acha em contradição com outra regra da conduta humana, não menos imperiosa: aquela que nos obriga a nos dedicarmos a uma tarefa restrita e especializada. Não podemos, nem devemos nos dedicar, todos ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir, e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento (DURKHEIM, 1978, p. 34).

Max Weber foi outro grande teórico da positividade da divisão do trabalho. Jean-Jacques Rousseau (1978) e Karl Marx, entretanto, na direção contrária, a criticam duramente, expondo o seu caráter ideológico. Para alcançar a crítica devemos retomar a História da Filosofia com seu debate interno que remonta à divisão aristocrática entre trabalho intelectual e manual, fato social que só começou a ruir na alvorada do pensamento científico em contexto renascentista, quando surge a figura dos artistas que, em um esforço de conciliação entre teoria e prática, “sujam as mãos”, por assim dizer, na tentativa de construir aparelhos e ferramentas que aprimorassem a ação do homem sobre o mundo, fazendo descobertas a partir de experimentações controladas. Figuras clássicas desse período são os anatomistas, que se engajam na exploração e estudo de cadáveres de maneira ativa.

Entretanto, achamos que o conhecer e o saber pertencem mais à técnica do que à experiência, e julgamos os técnicos mais sábios que os experientes, como se a sabedoria acompanhasse todos eles sobretudo pelo conhecer. Isso porque, uns conhecem a causa, mas outros não: os experientes conhecem o ‘que’, mas não o ‘por que’, mas aqueles outros conhecem o ‘por que’ e a causa. Por isso, em cada domínio, também consideramos que os mestres-de-obra sabem mais e são mais valiosos e sábios que os trabalhadores braçais, porque sabem as causas daquilo que está sendo produzido (ao passo que os últimos, como certas coisas inanimadas, fazem algo, mas fazem sem saber aquilo que fazem - como por exemplo o fogo queima -, mas os inanimados fazem certa coisa devido

a certa natureza, ao passo que os trabalhadores braçais fazem por hábito), como se os considerássemos mais sábios não por serem capazes de agir, mas porque dominam a explicação e conhecem as causas (ARISTÓTELES, 2002, 981a 12).

No século XVI, entretanto, a despeito da virada da prática, encontramos ainda nas então colônias europeias a mesma recusa do trabalho manual que fora mobilizada na sociedade escravista da Grécia Antiga.

O mais rude camponês [colono europeu na América] levantava os braços [não trabalhava] [...] Através de todo o período colonial e em tôdas as terras colonizadas pelos espanhóis prevaleceu a mesma atitude. Juan de Delgado, escrevendo nos meados do século XVIII sobre as Ilhas Filipinas, tem a mesma reação: 'Devem os espanhóis trabalhar o solo e semear plantações nestas ilhas? Certamente que não! Ao chegar a Manila todos tornam-se 'caballeros''. Vê-se aqui como se expandiu o conceito de caballero [título de nobreza] nas índias, tido apenas por uns poucos privilegiados na pátria (HANKE, 1957, p. 31).

Não bastasse a cisão de valor entre trabalho manual e teórico, por expressarem posições sociais distintas, mesmo o trabalho teórico conheceu desde a aurora da ciência uma especialização sempre crescente, cada vez mais ramificado e desconectado do tronco comum que os ligava em um todo orgânico, tal as imagens da divisão dos saberes em tempos de escolástica. A instrumentalização do saber teórico, nos termos marxistas, favorece a alienação, mesma alienação que já havia sido operada sobre o trabalhador manual. Surge agora uma classe de trabalhadores intelectuais alienados. O termo, em seu contexto, é mobilizado para se referir, entre outras coisas, ao segredo industrial que retira do trabalhador da antiga manufatura, agora jogado no interior de uma fábrica, o conhecimento completo sobre todas as etapas necessárias para a produção de uma mercadoria como um sapato: A divisão estrita do trabalho no interior da fábrica aumenta a produtividade a custo de o apertador do parafuso desconhecer agora o processo pelo qual se produz a sola de um sapato, estando impossibilitado de fazê-lo por si só. Para calçar, dependerá não mais do seu trabalho, mas do seu salário.

Há um texto que foi publicado pela Coleção Primeiros Passos da Editora Brasiliense sob o título de "O que é burocracia" (MOTTA, 1991). A ideia geral defendida ali é a de que a burocracia é a forma preponderante das organizações capitalistas (e de todas as formas sociais estamentais): Um corpo de posições hierárquicas que nasce como forma de controle social, manutenção da desigualdade de gentes e funções e meio de distribuição dessas funções, dos ônus e bônus produzidos coletivamente. O conceito de "administração" é integrado ao de "burocracia", podendo ser entendido como a capacidade pela qual certa classe dirigente exercerá o poder de perseguir os objetivos expostos acima e reproduzir o *status quo*. Aplicada ao interior da Academia, encontramos modernamente a burocracia do saber, com uma ciência compartimentada e pesquisadores especializados.

Se "burocracia é controle" (MOTTA, 1991, p. 10), então percebemos que o escalonamento disciplinar concorre para a exclusão do homem de alguns setores do cruciais do conhecimento, que dominam a sua própria vida, como a economia, a História e a política. Não entendê-los é ser dirigido por quem supostamente o faz. A divisão do trabalho inaugura parcialidade, cisão perpétua e segredo ou impossibilidade de saber. Eis porque o movimento de multidisciplinaridade é tão importante: Ao cidadão que obedece ordens opomos um cidadão capaz de autonomia, capaz de dar-se sua própria norma, podendo pensar a coerência dos meios e dos próprios fins, em si mesmos. Tal é o mote das Ciências Humanas. Poderíamos dizer do trabalho intelectual o mesmo que Marx e Engels (2004, p. 28) disseram sobre o trabalho em geral:

Desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor

ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder seus meios de subsistência. Na sociedade comunista, porém, onde cada um poderá aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite e fazer crítica depois da refeição, e tudo isso a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico.

Nesse sentido, se queremos construir uma experiência educativa e política plenamente democrática e emancipadora, que aponte para a superação da divisão arbitrária de funções, ônus e benefícios produzidos em comum na vida social, teremos que diluir o conceito de administração disciplinar e retirar-lhe a denotação de controle em uma espécie de operação herética que lhe inscreva o sinal da mudança. Proclamaremos com Rousseau que a igualdade real só será atingida quando eliminarmos a divisão arbitrária e perpétua do trabalho entre classes, incluso aqui o trabalho intelectual. Deve-se criticar, nos termos do Marx e Engels (2004), a alienação inerente à divisão do trabalho, espelhada na divisão do trabalho intelectual (da ciência e da técnica, portanto; do saber-fazer) e alongada para o interior do próprio campo teórico, com o desenvolvimento das ciências.

O intelectual será então orgânico no sentido de integrado, o máximo possível, ao todo do saber produzido pela humanidade, não mais um mero colecionador de fragmentos: Será capaz de entender o mundo à sua volta em sua complexidade fenomênica, de pensar o melhor sentido da mudança e os melhores meios de levá-la a cabo, intervindo no mundo e o transformando. Só uma educação que faça o caminho inverso da compartimentalização do saber e busque a unidade perdida, no sentido da interdisciplinaridade, se coloca como capaz de vencer a alienação e, ao prover o educando com uma visão de conjunto, poder pensar com autonomia sobre os fins a serem perseguidos e as razões primeiras de cada ato e disposição social, provida de um contexto sócio-histórico que a localiza e dá sentido.

A Prerrogativa Interdisciplinar de uma “Escola Desinteressada” na Contramão da Especialização do Trabalho Intelectual

O que tem a ensinar Antonio Gramsci, a partir do contraponto lançado à educação formal no contexto da Itália fascista do prelúdio da década de 1920, sobre a escolarização “desinteressada”? Como conciliar a esta concepção de escolarização a questão da interdisciplinaridade? O encontro das respostas a estes questionamentos sugere uma reflexão, tanto ainda hodierna, acerca da composição dos valores da sociedade moderna, como também das estratégias alçadas pelas reformas educacionais no auxílio e manejo da formação destes valores.

Vale salientar, inicialmente, que a Reforma Gentile, na conjuntura do fascismo italiano a que se reportava Gramsci (2001a), criando uma nova espécie de fratura no contexto da escolarização italiana entre “escola primária e média” e “escola superior”, caracterizou-se por uma estratégia de subterfúgio à crise educacional verificada naquele instante, que reivindicava, destarte, a substancialidade da dissociação entre teoria e prática, do litígio entre trabalho industrial e trabalho intelectual e se precava, concomitantemente, da trama de um possível golpe contra a hegemonia do capital.

É possível apreender, a partir de estratégias como a Reforma Gentile, o significado do que Gramsci (2001b) entende ser a inserção, em solo europeu, de uma nova racionalização produtiva às bases do desenfreio “Americanismo e Fordismo”. Inicialmente, no entanto, a resistência italiana fez-se clara ante a incompatibilidade da composição demográfica entre os continentes Europa e América do Norte. Gramsci (2001b) verifica que o contexto italiano se compunha de uma camada social parasitária, devoradora da mais-valia, que somente se conservava na posição de consumo e engessava o poder de concorrência dos países europeus no âmbito do mercado nacional.

Apesar de definitivamente não estar apta a se “beneficiar” dos traços do “Americanismo e Fordismo”, e conseqüentemente valer-se de uma resistência moral e intelectual contra a introdução

destas ideias em seu próprio território, a Itália protagonizou um regime movido pela coerção, ou seja, um regime totalitário. Sobre a este regime Gramsci (2014) assegura que, na impossibilidade de alçar diretamente o consenso ativo das massas, o Estado recorre ao aparelho coercitivo, e com isso à sobrelevação dos elementos superestruturais àqueles da estrutura, para a contenção do “sobressalto de resistência” advindo do parasitismo italiano.

Aqui tem-se formulado um claro exemplo de estratégia de composição do indivíduo de um novo tipo sob a égide da (in)coerência fragmentária da produção humana, em todas as suas dimensões, atributiva da sociedade moderna. Ianni (1989) já observava que o advento da modernidade trouxe consigo a negligência da tradição em prol da razão científica, e o homem, neste embolo, tende à autossuficiência, acredita bastar por si próprio, em virtude de seu alcance intelectual e de suas invenções/objetivações. Este autor não deixa de observar, no entanto, que apesar de a ciência e a razão ofertarem-lhe poderes, também fomentam sua escravidão, haja vista a perda da coletividade enquanto saldo deste processo.

A formação do homem moderno, complementa Frigotto (2008), tem explicitado uma concepção generalizada de realidade e de conhecimento cuja expressão das relações sociais, hegemonicamente, toma a forma fragmentária, abstrata, linear e fenomênica, ou seja, interessada à particularidade de um bloco social dominante. Também assegura este autor que a questão da interdisciplinaridade, neste ínterim, pressupõe à quebra da universalidade destes atributos, ou seja, a “crítica da forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas realidades sociais que rompam com a exclusão e alienação” (FRIGOTTO, 2008, p. 60).

O entendimento de Frigotto (2008) sobre a questão da interdisciplinaridade se alia à noção dada por Mueller, Bianchetti e Jantsch (2008). Estes autores entendem este conceito não enquanto ferramenta orientada à acumulação do capital, ou seja, tal como convencionalmente vem sendo interpretado – vinculada ao mundo empresarial, à conciliação de demandas educativas às características do mercado, quais sejam: Flexibilização, adaptação, concorrência, etc. –, mas como atrelado às categorias da totalidade e da contradição e apoiado no plano da história.

Portanto a questão da interdisciplinaridade para estes autores, como também para a presente investigação, não se transfigura em mera técnica de ensino, não se caracteriza tão-somente por processos didáticos de ensino-aprendizagem que tangenciam objetivos de integração, mas se relaciona, como esclarecem Ciavatta e Ramos (2012), à própria formação humana, à capacidade de apreensão da contradição e da desumanização que paira sobre realidade social no contexto da sociedade moderna, destarte pode-se evidenciar que a questão da interdisciplinaridade está atrelada à destituição/afrontamento dos valores da sociedade moderna.

É justamente em virtude da retomada dos valores assolados em função do *modus operandi* da sociedade moderna, ou seja, da crítica ao fragmentarismo (divisão intelectual do trabalho), que tão bem elucida Severino (2008) dando ênfase ao compromisso dos educadores para com a questão da interdisciplinaridade a partir do confronto às diversas contradições saldadas do contexto educacional, que o argumento da escolarização “desinteressada”, na perspectiva gramsciana, se faz atualíssimo, e portanto se enquadra, haja vista Frigotto (2008), no direcionamento dado ao avanço, nas últimas décadas, do debate sobre a questão da interdisciplinaridade. Para este autor a discussão sobre a Escola Unitária, sobretudo, tem significado um esforço de crítica à forma dominante de educação fragmentária.

Disto posto, recorrer à Escola Unitária desenhada por Gramsci (2001a), conceito que intimamente vinculado à concepção de escolarização “desinteressada”, significa avançar na luta contra a fragmentação do conhecimento, portanto conferir sentido ao conceito de interdisciplinaridade.

Para compreender o conceito de escolarização “desinteressada” e, por conseguinte, traçar relações entre este e a concepção de interdisciplinaridade aqui defendida, é fundamental retomar o sentido do contexto da Reforma Gentile na Itália fascista. O movimento fásico italiano, como bem evidencia Horta (2009), apesar de ter repudiado as características da Reforma Gentile, num primeiro momento, arguindo sobre a discrepância entre o conhecimento herdado pela instrução clássica e a então jovem escola complementar, acaba por ceder à alocação de Benito Mussolini, primeiro-ministro à época, para o qual era alvo de depreciação toda e qualquer manifestação/agitação

estudantil herdada pela orientação escolar clássica, e, portanto, buscava aclamar os manifestantes sobre a importância da reforma para a ocupação de cargos dirigentes e, conseqüentemente, reconfiguração da “classe dirigente” do Estado Fascista.

O contrafóto da ótica gramsciana, longe de se sensibilizar com o acalento das proposições fáticas sobre a importância do revigoramento da classe dirigente estatal italiana, insiste na conservação da perspectiva humanista de escola, e sua perspicácia para com a reivindicação do saber moral-intelectual, somada às exigências do saber técnico-profissional. A quebra do conluio existente entre a Reforma Gentile e o Estado Fascista, representativo da degenerescência intelectual da sociedade moderna, conforme Gramsci (2001a), se ligaria à seguridade, a todos os indivíduos, das condições de acesso a um sistema de ensino que traduzisse o casamento entre o trabalho na condição ontológica e forma histórica, cultura e ciência, isto é, um princípio pedagógico resguardado à ação de desmistificação do real que se esconde em inúmeros aparentes.

Eis a prospectiva da concepção “desinteressada” de escolarização, isto é, “[...] um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001a, p. 49). Pode-se assim dizer, pois, que o advento do homem moderno, ao ver de Gramsci (2001a), traz consigo a perda do protagonismo de uma perspectiva de educação “desinteressada”, cujo desenvolvimento da personalidade do indivíduo se concentra na assimilação dos produtos da humanidade, historicamente sistematizados, em detrimento do protagonismo de uma perspectiva de educação outra, cujo caráter é imediato, e não mediado, à excepcionalidade prático-profissional, ou seja, à mera especialização do trabalho intelectual.

É da ótica gramsciana, ou seja, da ultrapassagem do caráter prático-profissional pela elucidação da particularidade histórica de cada indivíduo singular, que a escolarização “desinteressada” pode ser aproximada ao conceito de interdisciplinaridade. O aprofundamento da análise sobre o estudo do latim, vide exemplo, na antiga configuração da escola clássica italiana (pré-Reforma Gentile) sugere reflexões sobre a significância da objetivação de um conteúdo na formação própria do homem clássico italiano: De sua capacidade de orientação e estudo dos fatos históricos atendo-se ao seu processo de desenvolvimento.

Assim, torna-se evidente que o almejo de Gramsci (2001a), a partir do método de estudo do latim, é evidenciar a transposição do significado de apropriação de uma língua, ou seja, entendê-la qual ferramenta de apropriação de um método de estudo: Um método de estudo que apreende na história passada a particularidade e influência sobre o presente, e assim exercite o movimento dialético de abstração e síntese, ou seja, da passagem da abstração, dos reflexos particulares de uma língua histórica morta, à síntese, suas implicações nos idiomas latinos modernos.

Para além, pois, do mero ensino do latim, se prontifica a perspectiva de uma escolarização “desinteressada”. O princípio educativo desta perspectiva de escola, o trabalho, pressupõe uma articulação entre ordem social e ordem natural dos fenômenos a serem estudados: Trata-se de uma atividade teórico-prática cujas concepções folclóricas e individualistas de mundo cedem espaço para uma concepção que se valha da atribuição histórica dada ao ser humano, ou seja, de sua relação dialética para com a natureza em prol da construção de novas sínteses históricas.

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2001a, p. 43).

É neste contexto de atribuição da natureza histórica do ser humano que aqui se vislumbra a questão da interdisciplinaridade. A noção concreta deste conceito, segundo Frigotto (2008, p. 43 e

44) “[...] não se efetiva se não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico” como também não se realiza se “[...] cairmos no reducionismo”, mas é decorrência “[...] da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Toda orientação escolar “desinteressada”, longe de qualquer finalidade prática imediata em função do enriquecimento da personalidade do aluno, tem a interdisciplinaridade como pressuposto.

Severino (2008) assegura que o redimensionamento do sentido dado ao termo interdisciplinaridade faz-se urgente. Partindo do pressuposto de que o conhecimento é expressão da prática coletiva humana e que o ato de conhecer propõe-se ao desvendamento tanto de nexos lógicos quanto políticos do real, ou seja, respectiva e concomitantemente refletindo sobre a elaboração de instrumentos do fazer e do poder sobre a realidade material, este autor conclui que o saber, como expressão da prática humana, autenticamente, caracteriza-se por uma ação interdisciplinar.

Defendendo a tese de que “o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo” e, portanto, “não pode se dar na fragmentação: Precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade”, Severino, (2008, p. 172) avança ainda ao entendimento da interdisciplinaridade como expressão do fazer prático, da *práxis*, e não somente do saber teórico, concluindo assim que toda ação social, consubstanciada pelo saber coletivo – haja vista os homens atuarem como sujeitos coletivos em todas as esferas de suas práticas – é também interdisciplinar, na medida em que exige a colaboração de múltiplas determinações.

A aproximação deste conceito sobre interdisciplinaridade, ao qual se dedicam Frigotto (2008) e, especialmente, Severino (2008) – qual seja: De uma ferramenta caracteristicamente humana articulada à capacidade cognoscitiva e criativa do homem, ou seja, ao saber teórico e ao fazer prático (entendendo ambos enquanto expressão coletiva) –, com a noção de escolarização “desinteressada”, é nítida: Gramsci (2001a) ao revelar, com entusiasmo¹, a antiga conformação das escolas primárias italianas, destacando como se orientavam pelas “noções científicas” somadas às “noções de direitos e deveres”, e na sequência como se destituem esta conformação perante a reivindicação moderna, já trazia à tona o lamento de ambos os autores acima mencionados com relação à questão da interdisciplinaridade.

Aclara Gramsci (2001a) que as “noções científicas” lutavam contra as perspectivas folcloristas do conhecimento e as “noções de direitos e deveres” contra o individualismo e o localismo. Ambos os aspectos (individualismo e conhecimento folclórico), todavia, passam a ser recriminados à nova concepção de mundo atribuída à formação do homem moderno. Tem um significado fundamental, para Gramsci (2001a), ser a ciência (as “noções científicas”) apreendida por sua objetividade ao lado às leis (as “noções de direitos e deveres”), qual seja: A promiscuidade da adaptação humana, haja vista as leis serem construções humanas a partir das quais a ciência pode ser entendida qual ferramenta a benefício do desenvolvimento social e coletivo.

A articulação entre a adaptação à ciência, por parte do indivíduo, a partir da modificação dos direitos e deveres é o que caracteriza o conceito de trabalho. Marx e Engels (2007) evidenciam que de forma coletiva o ser humano, por meio da história, busca se organizar para se adaptar à ciência, ou seja, agir sobre a natureza, modificando-a, transformando-a e se transformando nesse processo. Indiciam, a partir disto, a capacidade humana de intervenção na esfera estrutural, das leis naturais, por meio da administração dos direitos e deveres, restritos à esfera superestrutural, a benefício de seu gênero. Vê-se, pois, que a conciliação das “noções científicas” e “noções de direitos e deveres”, evidenciada na perspectiva da escolarização “desinteressada” gramsciana, é condição *sine qua non* à adoção do trabalho enquanto princípio educativo.

A correlação entre estas duas noções, no campo educacional, tem uma intencionalidade que vai ao encontro da defesa pela interdisciplinaridade na perspectiva de Frigotto (2008) e Severino (2008): Formar o indivíduo às bases de um conhecimento da ciência e da ordem legal que a regula,

1 Deve-se aqui ser esclarecido que Gramsci (2001a) não defendia a antiga conformação das escolas primárias italianas, no entanto por mais que a luta contra a velha escola parecesse ser para ele uma luta justa, tal escolarização era representativa de uma vida moral e intelectual cultuada há tempos pelos italianos. A Reforma Gentile, segregando a escola da vida, havia destituído essa vida moral e intelectual, como também a viabilidade de uma participação ativa do aluno na escola.

o que significa, noutras palavras, agir intencionalmente sobre o saber teórico e ao fazer prático deste indivíduo, entendendo ambos enquanto expressões coletivas.

O esforço de síntese que se segue, nesse direcionamento, concentra-se na investigação desta justaposição – interdisciplinaridade e uma perspectiva de escolarização “desinteressada” – no decorrer de intervenções pedagógicas de Educação Física numa turma de 1º ano de Ensino Médio sob um regime de escolarização integral. Antes do relato da experiência em questão, no entanto, faz-se imprescindível apreender o significado atribuído à Educação Física, especificamente no que tange a participação do esporte, em sua versão performance, na formação e educação do sujeito moderno. Somente a partir de tal esforço é que o caminho da crítica ao procedimento racional, adotado pelo sujeito moderno, acerca da Educação Física, sob forma de relato de experiência de intervenções pedagógicas, postar-se-á viável.

Educação Física: Forma Neoliberal Despida de Conteúdo Sócio-Histórico

A formação dos valores sociais modernos, descritos no tópico anterior como subsídio elucidativo de uma perspectiva “desinteressada” e interdisciplinar de escolarização, acompanha, notadamente, o projeto civilizatório capitalista, como também a construção do novo homem necessário ao capital: O homem produtivo-biológico. Disto podem ser elaboradas as seguintes indagações: Como alcançar, no esteio da formação destes valores, a projeção da Educação Física? E como a formação deste novo homem, notadamente cerceada pela consolidação da Educação Física, pode ser “contributiva” à instituição escolar? A decifração destes questionamentos perpassa o exercício de reflexão, já iniciado no tópico anterior, acerca do contexto do século XIX.

Não por acaso a criação dos métodos ginásticos para a massificação daquilo que viria consolidar a chamada Educação Física moderna, uma das principais organizações culturais de instrução desse novo homem, demarca origem no esteio do século em questão. O *leitmotiv* que consubstancia a inaudita obra deste grandioso século se caracteriza, expressivamente, pelo constante empenho dado à transformação de todo e qualquer tipo de energia em insumo produtivo. Williams (2011), vide exemplo, ao se debater sobre o processo de urbanização da Inglaterra no transcorrer do século XIX, apreende a solidez de um desenraizamento social de padrões tradicionais e, por conseguinte, a inculcação de novos valores educativos, determinativos do agir, do pensar e do sentir humano, àquele histórico instante.

Thompson (2015) permissibiliza aproximar a reflexão de Williams (2011) à questão da Educação Física, na medida em que, especificamente, se debruça ao estudo da formação da classe operária inglesa, e deixa evidente o papel da disciplinarização dos corpos do contexto revolucionário daquele país. Para ele, portanto, as ideias de comportamento, bons hábitos de vida, regramento das ações e tutela dos instintos, conquistavam cada vez mais uma posição de lugar-comum naquele instante de enaltecimento de uma nova sociedade. Gramsci (2001b) também, a partir de uma análise sobre o assalto do fenômeno “Americanismo e Fordismo” sobre o continente europeu, ressalta a formação de um novo sujeito coletivo, psicofisicamente domesticado, enquanto resultado da racionalização da matriz produtiva às bases do cientificismo taylorista. Para Gramsci (2001b) a hegemonia, ou uma nova direção moral e intelectual, encontra solo fértil no recinto fabril germinado pelo modo de produção capitalista, haja vista a permeabilidade de acesso, deste ambiente, ao elemento coerção.

A Educação Física, neste íterim, aclara genuinamente Soares (2007, p. 6), “[...] integra, [...] de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade”, na qual os privilégios saudados com o estabelecimento de um princípio de ordem, a partir da Revolução Burguesa, necessitava perpetuar-se. Sobre, especificamente, o papel da Educação Física, assim se expressa a autora:

[...] será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objetivo de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem

(SOARES, 2007, p. 14).

A perpetuação deste ideal, adjacente à questão da Educação Física, num contexto de “capitalismo total” – circuito histórico em que com maestria Hobsbawm (2014) aglomera uma série de acontecimentos: Derrocada da União Soviética; crise das economias ocidentais; hipertrofia da governança mundial multilateral; dissolução do poderio dos Estados nacionais; etc. – faz-se notória. A composição tomada pela Educação Física sob a nova égide deste circuito histórico do capitalismo, o neoliberalismo, traveste-se no discurso da promoção da qualidade de vida, do bem estar e da saúde. Este discurso influi, por conseguinte, numa série de padrões às várias dimensões da corporeidade humana: Padrões de beleza, de vigor físico, de performance atlética, etc.

O corpo, no contexto de todas essas exigências, tende a se configurar qual alvo de necessidades produtivas, estéticas, sanitárias, morais, etc., e, portanto, tem de se estabelecer, por meio de uma adaptação contínua, como esbelto, saudável, dócil, etc., ou seja, em conformidade aos valores justapostos ao novo protótipo de sujeito moderno. Bracht (1999) elucida que esta adaptação, tendenciosamente, passa a enxergar a necessidade de desenvolver-se no indivíduo desde os seus anos iniciais, o que a confere uma íntima relação para com a escolarização formal.

Disso posto, a tarefa de se pensar a Educação Física escolar, fora dos limites do exercício físico enquanto expressão de finalidades e padrões assumidos pela corporeidade, apresenta-se um tanto mais dificultada. Seguramente faz-se imprescindível a prerrogativa da interdisciplinaridade e da escolarização “desinteressada”, anteriormente apreendidas, em tempos de dissimulação do objeto de estudo da Educação Física: A cultura corporal.

Dissimulação entendida nos termos de uma série de elementos: i) A iminência, cada vez mais sólida, de uma aproximação deste objeto de estudo ao paradigma bio-esportivo; ii) A sobrelevação dos estudos culturalistas, como única forma de explicação dos fenômenos vinculados a este objeto, à esfera econômica; iii) A elucidação da agenda pós-estruturalista e pós-crítica, afeiçoada a uma perspectiva de corporeidade fluida e líquida, que visa transcender o verdadeiro e original sentido dado a este objeto; etc. Todos estes elementos indicam quão complexo tem sido pensar a Educação Física escolar a partir dos pressupostos de uma cultura corporal, tal qual conceberam, por exemplo, as correntes críticas da ruptura epistemológica dos anos 1980.

O esforço que se segue busca relatar, na contramão da dissimulação da cultura corporal aliada ao fenômeno da divisão do trabalho intelectual, a experiência de uma organização pedagógica em Educação Física escolar, num CEPI da cidade de Goiânia, a partir do conteúdo lutas, sob a prerrogativa dos conceitos de interdisciplinaridade e escolarização “desinteressada” aqui defendidos.

Esforço de Síntese: Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física Escolar em Contrafogo à Divisão Intelectual do Trabalho

Lançado o desafio de envolver, em um grande debate acerca do fenômeno social lutas, uma turma de primeira série do Ensino Médio de um CEPI da cidade de Goiânia, no decorrer de uma unidade de ensino, projeta-se a organização do trabalho pedagógico em Educação Física escolar aqui relatado. A fim de dar um trato pedagógico à discussão e atender a racionalidade organizacional do CEPI, a temática foi fracionada em subunidades ou blocos.

Tabela 1 – Proposta de unidade didática para ensino do fenômeno social lutas.

Blocos/ aulas	Temas	Sub-temas	Atividades/propostas sugeridas
------------------	-------	-----------	--------------------------------

I / 1, 2, 3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> -Problematizar a relação essência-aparência no elemento lutas. -Apresentar e discutir sobre a essência das artes marciais orientais, especialmente o <i>Kung-Fu</i> (abrangendo uma visão geral das artes marciais – e uma visão histórica do wushu). -Entender o diálogo entre a cultura, cotidiano e história no desenvolvimento de um Kati, e o <i>Kung-Fu</i> propriamente dito. 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Kung-Fu</i>. -Katiestilo Garra de Águia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Exibição de vídeo com momentos distintos de diversas manifestações de combates institucionalizados (Artes Marciais Mistas [MMA], <i>Kung-Fu</i>, Capoeira, MuayThai). -Produção de um Kati, partindo do meio cultural, cotidiano e histórico dos alunos.
II / 5, 6 e 7	<ul style="list-style-type: none"> -Problematizar o processo de resignificação da essência das lutas a partir do <i>N'golo</i>. -Compreender a capoeira como elemento do processo de ocidentalização. -Compreender os aspectos histórico-culturais nas melodias da capoeira, em suas denominações Angola e Regional. 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>N'golo</i>. -Capoeira. 	<ul style="list-style-type: none"> -Telefone sem fio corporal, a fim de introduzir o entendimento da transfiguração das ações humanas, no movimento corporal, a partir dos processos históricos. -Realização do <i>N'golo</i> adaptado. -Percepção, a partir da movimentação da ginga, sapinho, esquiva e rabo de arraia, a existência de um processo de resignificação do ritual <i>N'golo</i>. -A capoeira na roda (Angola e Regional).
III / 8, 9 e 10	<ul style="list-style-type: none"> -Problematizar como a constituição da sociedade atual auxilia-nos a identificar e pensar a essência das lutas. -Contextualizar as MMA como mercadoria. - Apresentar de forma sintetizada sobre o fetichismo da mercadoria e o processo de alienação econômica. -Compreender as modificações da Luta Livre imposta pela mídia (instrumento do capital) até sua chegada ao formato das MMA, patenteado hoje pelo mercado <i>Ultimate Fighting Championship</i> (UFC). 	<ul style="list-style-type: none"> -MMA. -UFC. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação de vídeo para suscitar criticar os valores das lutas (tanto simbólicos quanto materiais). -Elaboração da Luta Livre Lyceu (LLL) a partir de um fim direcionado por seus elaboradores (professores), fazendo o paralelo com o processo de mercadorização da luta pela mídia e o fim direcionado pela indústria do capital na produção das MMA. -Construção de um torneio que inclua a luta LLL como esporte espetáculo, utilizando os componentes e características das MMA.

Fonte: Próprios autores.

Em uma primeira subunidade de quatro encontros foi apresentada a seguinte problematização: “Considerando as MMA, ou o que a grande mídia apresenta como combate hoje, qual a essência do que se convencionou chamar de lutas?” Essa questão foi a porta de entrada para uma problematização acerca da relação essência/aparência. Nesse caso a grande mediação de desenvolvimento da reflexão foi o *Kung-Fu*. A partir dessa problemática foi possível pensar a relação essência/aparência por meio dos processos históricos que caracterizam esta modalidade.

Conforme Mocarzel *et al.* (2013, p.116) a expressão *Kung-Fu* é entendida pela tradução por ideograma como “qualquer grande conhecimento e/ou prática alcançados após muito esforço, trabalho e treino árduo e que se aperfeiçoam com o tempo de prática, incluindo-se aqui a caligrafia, pintura, escultura, e claro, arte marcial”. O *Kung-Fu* deriva do termo chinês *Wushu*, todavia quando resignificado em correspondência ao movimento de ocidentalização dos esportes, passa a se revelar enquanto arte marcial ou arte de guerra, destoando de seu sentido original.

Este entendimento inicial nos permitiu discutir a essência desse objeto e seus conflitos

internos na atualidade. Isso porque, seguindo o pensamento de Koppe (2009), o *Wushu* e suas variações (artes marciais chinesas) foi base para o surgimento de outras artes marciais hoje conhecidas (Judô, Karatê, Aikido, Taekwondo, Pencak Silat, etc.).

Essa questão inicial abriu margem para uma nova pergunta: “Considerando a relação essência/aparência, como se pode explicar o processo de alteração da essência de um objeto?”. Essa questão suscitou uma resposta em três tempos que podem ser chamados de segunda subunidade temática. O efeito da ocidentalização produzida pela modernização conservadora das colônias foi a mediação explicativa. Os determinantes desse processo sobre a capoeira, desde sua condição de Ritual *N’golo* (África), até as disputas entre as vertentes Regional e Angola (Brasil) mediaram toda a abordagem de essência da capoeira, enquanto raiz e enquanto ressignificação/transformação a partir do processo de ocidentalização.

Por ser considerada uma manifestação cultural altamente fertilizada pelos processos históricos, ao ser pedagogicamente tratada, a capoeira apresenta uma possibilidade de revelação do real ou da realidade próxima dos estudantes, especialmente das escolas de países colonizados. Isso porque, permite a esses sujeitos o entendimento de seu próprio passado e a crítica da visão convencionalmente apresentada pelos veículos de comunicação de massa. Abib (2006) considera que uma prática pedagógica orientada pelas manifestações da cultura popular tem o potencial de desenvolver a sensibilidade, a criatividade, o lúdico e a expressão, ou seja, tem um poder humanizante do ser.

Portanto, para este autor, há uma relação dialógica entre os valores dessa prática e a realidade próxima das escolas dos países colonizados. Portanto “[...] não podemos esquecer [...] que a capoeira só consegue esse efeito positivo num universo de marginalizados, porque ela é feita desse veneno” (ABIB, 2006, p.60). Este sentido de comunhão entre elementos das práticas corporais marginais e a cultura dos povos colonizados permite aos estudantes, especialmente das frações de classe trabalhadora, entender sua existência e fazer reverberar seu princípio e sua origem. Permite ainda que se sensibilizem para a complexidade das condições sócio-políticas e econômicas que os cercam.

Essa discussão acerca da busca de uma raiz, do fundamento da realidade aparente ou próxima permitiu a turma de primeiro ano desconfiar do sentido da cultura corporal na modernidade. Descobrir a essência da mais reluzente forma de combate dos últimos anos, o MMA, tornou-se um novo problema, e suscitou o desenvolvimento de mais um bloco temático, o terceiro e último. A partir desse novo fio condutor a turma foi mobilizada a pensar, viver e sentir um esporte de combate organizado sob a racionalidade dos valores sociais modernos, ou seja, a luta como mercadoria.

A turma se organizou segundo as demandas do esporte submetido a essa lógica do mercado. Ou seja, dividiu-se em pequenos grupos para a organização de um grande evento midiático de luta. Assim sendo, os grupos criaram as comissões para a organização do torneio, para cobertura jornalística, para divulgação e venda do produto. Os atletas também foram escolhidos entre a turma. A proposta era vivenciar um evento esportivo totalmente orientado pela premissa do consumo; para que posteriormente se pudesse abrir uma discussão entre toda a escola acerca da esportivização das lutas. Esse fora o mote para o desenvolvimento de uma mesa temática de encerramento das atividades do semestre.

Conclamamos, por fim, os professores de Educação Física a procederem mais essa Revolução Copernicana e se empenharem em mostrar para os seus alunos que as práticas esportivas contêm uma essência, mas no decorrer de sua história, as mesmas se ressignificam, tomando novas características e formas. Tratar-se-ia de criticar o caráter de simplificação-redução do conteúdo ritualístico e, portanto, de todo significado extra-mercadológico (significado vital) que tem transformado esses fenômenos para que passem a operar tão somente como reprodutores da lógica do mercado, competitiva e corporal-eficiente, onde a rapidez prepara para o ritmo do trabalho, a performance, para a competição e os momentos de reflexão, naturalmente momentos rítmicos vagares, são deixados de fora. Fazê-lo, entretanto, requer um engajamento no sentido da interdisciplinaridade, como aqui entendida, que mobilize conhecimentos das demais ciências que podem ser trabalhadas de uma só vez a partir dos temas da Educação Física, notadamente as Ciências Humanas como, assim esperamos, logramos demonstrar.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 58-66, jan./jun., 2006.

ARISTÓTELES. **Metafísica, Livros I, II e III**. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2002.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS JUNIOR, Elson. Metodologia do ensino das lutas: uma proposição crítico-superadora. In: CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2014, Guanambi. **Anais do Grupo Temático 5 – Escola**. Guanambi: UNEB, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Material Escolar, 1978. p. 33-91.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan./jul. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura; Ação Católica; Americanismo e fordismo. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel; Notas sobre o Estado e a política. v. 3. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HANKE, Lewis. Aristóteles e os índios americanos: um estudo do preconceito de raça no mundo moderno. **Revista de História**, São Paulo, n. 37, 1957.

HOBBSAWM, Eric. **O novo século: entrevista a Antônio Polito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista (1922-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 19, p. 47-89, jan./abr. 2009.

IANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1989.

KOPPE, Vinício Renner. **Okung fu tradicional e o wushu moderno**. Trabalho de conclusão de graduação (Licenciatura em Educação Física). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004. p. 23-51; 89-109.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOCARZEL, Rafael Carvalho da Silva; MURAD, Mauricio; CAPINUSSÚ, José Maurício. O kung-fu wushu e os jogos olímpicos: história e possibilidades de inserção. **Revista Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 115-125, jan. 2013.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. **O que é burocracia**. Brasília: Brasiliense, 1981.

MUELLER, Rafael Rodrigo; BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores as interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 27, p. 175-191, 2008.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-176.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 17 de março de 2020.