

**PAULO ROBERTO VELOSO VENTURA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA**

**Desvelando Ocultamentos**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência para obtenção do título de doutor, sob a orientação da Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

**GOIÂNIA, 2010**

PAULO ROBERTO VELOSO VENTURA

A Educação Física e sua Constituição Histórica - desvelando ocultamentos

Defesa pública de tese no Programa *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para a graduação de doutor, realizada em XX de dezembro de 2010, na presença da Banca Examinadora assim constituída:

---

Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi – Orientadora  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

---

Professora Doutora Ana Márcia Silva  
Universidade Federal de Goiás

---

Professor Doutor Edson Marcelo Húngaro  
Universidade de Brasília

---

Professor Doutor José Maria Baldino  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

---

Professora Doutora Maria de Araújo Nepomuceno  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

*Sou um agnóstico devoto  
Não sei se Deus existe, mas  
sigo vivendo como se ele existisse  
(Manoel Sérgio)*

*Não quero acordar nenhum dia  
da minha, sem ter o direito de  
me indignar com as coisas  
(Michele Ortega Escobar)*

*Ser Professor é atuar nas duas pontas da corrente.  
Numa, é fazer as revoluções sociais,  
noutra, é dar aulas amanhã cedo  
(Georges Snyders)*

## AGRADEÇO

De forma especial, à minha orientadora, Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, cujas intervenções, competentes, alicerçaram este trabalho acadêmico.

Ao companheiro Zé Maria, que na qualificação me proporcionou reviver um momento muito especial, quando recuperou um movimento histórico do qual somos partícipes: o início da carreira profissional de um grupo de sonhadores, mas acima de tudo, um grupo que veio para Goiânia estudar e materializou sua trajetória pela luta; a sua intervenção foi algo especial, para não esquecer.

Aos Professores membros da Banca Examinadora, Doutor José Maria Baldino (PUC-Go) e Doutor Edson Marcelo Húngaro (UnB) pelas inúmeras contribuições dadas no processo de qualificação. Às Professoras, Doutora Ana Márcia Silva (UFG) e Doutora Maria de Araújo Nepomuceno (PUC-GO) por aceitarem participar deste processo, contribuindo com o debate desta tese. A todos vocês, a satisfação de tê-los como referência presencial, viva, neste momento especial da minha formação contínua.

Aos companheiros da ESEFFEGO/UEG, do DEFD/PUC-Go, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dos Grupos Extensa Forma e Corpo e Mente, pelas inúmeras contribuições proporcionadas, todas elas constitutivas deste momento de síntese: Tadeu Baptista, Sérgio Moura, Ademar Júnior, Anderson Cruz, Ornides Cintra, Izabel Collus, Maria Rita, Sissília Vilarinho, Rodrigo Roncato, Ana Júlia, Vinícius Rezende, Laís Silva, Naiá Marjore, Maria Paula, Fernando Mascarenhas, Carlos Alexandre, dentre tantos outros, que deveriam estar nomeados também, aqui.

Os professores e amigos, lá do início, cujos diversos incentivos também me trouxeram até aqui: Thomaz Gonçalves, Handel Soares, Laércio Milazzo, Joaquim Resende, Darci Cordeiro, Berocan Filho, José do Couto, Aladi Lima, Luiz Carlos Coelho, Antonio Carrijo, Sonmerson Rios, de um rol imenso.

Ao Nivaldo Antonio David, pela referência que tem sido para tantos de nós.

Aos Professores Doutores do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Go, que tive a honra de ser aluno: Elianda Tibali, Glacy de Roure, Iria Brzezinski, José Carlos Libâneo, José Ternes, Maria de Araújo, Maria Esperança, Raquel Freitas. Também à Professora Doutora Anita Resende, com quem fiz uma disciplina no Programa em Educação da UFG.

Aos colegas de turma, Alexandre Lobo, Cristiano dos Santos, Flomar Chagas, Gizele Elias, Maria Cristina Mesquita, Maria das Graças Leite, Marilene Marzari, Rubson Rodrigues, Teresa Siqueira e Adegmar Ferreira, este, com quem dividi momentos de maior angústia e a quem agradeço em especial pela disponibilidade e compreensão nas dificuldades pessoais e acadêmicas.

Ao CELAFISCS, pela cessão dos Anais do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, para fazer as cópias usadas na investigação empírica. Ao mano Carlos Veloso, pelas suas viagens a São Caetano no encalço deste material.

Ao Paulo Igor, Maria Cristina, Guenther Carlos, Ana Júlia, Laís Silva, Maria Paula, Motinha e Maria Rita, pelo socorro nos momentos de sufoco.

Aos meus alunos, tantos quantos, o privilégio de ter apreendido muito com vocês, materializando o discurso freireano: a docência é sim uma via de mão dupla.

Com certeza deixei de citar outros e outras! Sintam-se incluídos, com meus agradecimentos especiais.

## A QUEM DEDICO

Neste processo de doutoramento, nunca estive tão presente, mas paradoxalmente, tão ausente. Os que me rodeiam que o digam. Resta-me reconhecer o interregno e enfrentar a decisão das prioridades tomadas, a partir do que o contexto tem me colocado. Por isso, dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram com minha caminhada:

Meus pais, Francisco e Maria Luiza, cuja geração fez de tudo para que os filhos fossem onde eles não tiveram chance de chegar: à escola.

À minha esposa, Maria Cristina, quem muito sabe o significado e a significância de ladear alguém que esteja num processo de mestrado e doutorado. Ainda assim, muito companheirismo, compreensão, cumplicidade, muitas vezes sem que lhe fossem explicadas as nuances envolvidas. A você, o melhor reconhecimento.

Aos meus filhos, Ludmila Tat, Frederico Tell e Paulo Igor, a quem, embora mais distantes, também respingou hiatos de ausência. À neta, Maria Luiza, que está chegando e será muito bem vinda.

Aos professores e às professoras (todos!), que desde o primeiro ano primário vêm contribuindo com meu acúmulo. Em especial, aos Professores José Luiz Carneiro Casagrande, Joaquim Resende Costa e Ilma Passos Alencastro Veiga, que em níveis de escolaridade diferentes marcaram de maneira contundente minha formação humana e a de muitas outras pessoas.

**RESUMO****A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA -****Desvelando Ocultamentos**

Esta tese investiga a luta pelo monopólio do pensamento no campo da Educação Física, a partir do pressuposto de que o coletivo mais amplo não se apropria das ações que envolvem as contradições inerentes aos objetivos dos intelectuais hegemônicos e contra-hegemônicos, e as conseqüências que possam emanar. Para aprofundar o entendimento sobre os paradigmas que sustentam esse embate recorreu-se à História, sob a perspectiva de que a constituição do conhecimento do campo, materializada científica e historicamente nas Ciências Biológicas no início do século XIX, foi se constituindo desde os pensadores do Humanismo, Renascimento e Iluminismo. Ainda na perspectiva teórica, duas categorias (de trabalho) foram alvo da investigação, a produção do conhecimento e a formação profissional, ancorada na literatura dialético/crítica. A pesquisa empírica analisou o conteúdo dos anais do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, de 1987 a 2009, sendo os dados sistematizados por quadros e balanços. As considerações apontam a apreensão de um movimento no interior da Educação Física brasileira, em que as contradições só se manifestam de forma mais concreta a partir dos anos de 1980, com acirramento na segunda metade dos anos 2000, nos diversos espaços das relações sociais de trabalho (produção do conhecimento, formação profissional, intervenção pedagógica, especialmente), por influência incontestável das atuais diretrizes curriculares.

**Palavras chaves:** educação física; produção do conhecimento; formação profissional; movimento histórico; pensamento hegemônico.

**ABSTRACT****PHYSICAL EDUCATION AND ITS HISTORICAL CONSTITUTION****Revealing Concealments**

This thesis investigates the struggle for the monopoly of thought in the field of Physical Education, from the assumption that the ampler collective doesn't appropriate the actions that involve the contradictions inherent to the objectives of the hegemonic and anti-hegemonic intellectuals and the consequences that may come. To deepen the understanding of the paradigms that bear this brunt, History was requested under the perspective that the constitution of the field knowledge, materialized scientifically and historically in the early 19<sup>th</sup> century's Biological Sciences which had been shaped since the thinkers from the Humanism, Renaissance and Enlightenment. Two work categories, still on the theoretic perspective, were target for investigations, the knowledge production and the professional formation leaning on the dialectic/critic literature. The empiric research analyzed the annals from the Sports Science's International Symposium and Brazilian Congress, from 1987 to 2009, the data being systematized by charts and vacillations. The considerations point to the apprehension of a movement within the Brazilian Physical Education in which the contradictions are only manifested in a more concrete way in the years of the 1980's, with an agitation after the year 2000 in the various areas of labor's social relations (knowledge production, professional formation, pedagogical intervention, specially) due to the incontestable influence of the current curricular guidelines.

**Keywords:** physical education; professional formation; hegemony; historical movement; knowledge production.



**LISTA DE SIGLAS**

- AABBs** – Associação Atlética Banco do Brasil
- AACCs** – Atividades Científicas e Culturais
- BNDS** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE** – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CEFD/UFES** – Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal do Espírito Santo
- CELAFISCS** – Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de S. C. do Sul
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- COMBRACE** – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFEF** – Conselho Federal de Educação Física
- CONICE** – Congresso Internacional de Ciências do Esporte
- COESP** – Comissão de Especialistas
- CREF** – Conselho Regional de Educação Física
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEFD** – Departamento de Educação Física e Desportos (PUC-Go)
- EEF/USP** – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo
- ESEFFEGO** - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
- EUA** – Estados Unidos da América
- ExNEEF** – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
- FEF/UnB** – Faculdade de Educação Física/Universidade de Brasília
- FEF/UNICAMP** – Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas
- GTT** – Grupo de trabalho Temático
- ICSSPE** – Conselho Internacional de Ciências do Esporte e Educação Física
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LAFICS** – Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul
- LDBen** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**NUTESES** – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PETROBRAS** – Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima

**PROESP-BR** – Projeto Esporte Brasil (UFRGs) – observatório de indicadores sobre o crescimento e desenvolvimento corporal

**PUC-Go** – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

**PUC-Pr** – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**RBCE** – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

**RBCM** – Revista Brasileira de Ciência e Movimento

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SESC** – Serviço Social do Comércio

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**SESU** – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

**SUDENE** – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

**UCB** – Universidade Católica de Brasília

**UEG** – Universidade Estadual de Goiás

**UFBa** – Universidade Federal da Bahia

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**UFPb** – Universidade Federal da Paraíba

**UFPe** – Universidade Federal de Pernambuco

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UPE** – Universidade Estadual de Pernambuco

**USAID** – United States Agency for International Development

**TST em Movimento** – Rede de Promoção de Atividade Física

**YMCA** – Associação Cristã de Moços

**LISTA DE QUADROS**

Quadro I – O Movimento Temático no CONBRACE e no Simpósio Internacional

Quadro II – A Produção Internacional nos Eventos Brasileiros

Quadro III – As Temáticas Abordadas no Simpósio Internacional

Quadro IV – As Temáticas Abordadas no CONBRACE

Quadro V – A Relação entre a Titulação e a Produção do Conhecimento

Quadro VI – Os Dados da Produção por Região Geo-Política

Quadro VII – A Relação Produção, Titulação e Vínculo

Quadro VIII – O Fórum da Pós-Graduação

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	p. 014
<b>Capítulo I – A Constituição do Campo do Conhecimento da Educação Física</b>	p. 031
1.1 – O Movimento das Práticas Corporais na Renascença	p. 033
1.2 – A Educação Moral, Intelectual e Física da Formação Humana na Renascença	p. 036
1.3 – Iluminismo, Dupla Revolução e a Transição da Ginástica	p. 043
1.4 – Os Métodos Ginásticos Europeus	p. 051
1.4.1 – Os Métodos Ginásticos Europeus e sua Ancoragem na Ciência	p. 053
1.4.2 – Os Métodos Ginásticos e seu Contexto Pedagógico	p. 055
1.4.3 – A Aptidão Física, a Saúde e o Esporte – uma afirmação	p. 066
1.5 – A Educação Física e suas Amarras Históricas	p. 072
1.6 – A Ginástica Feminina: moderna e funcional	p. 078
1.7 – A Expansão da Educação Física	p. 083
<b>Capítulo II – A Produção do Conhecimento</b>	p. 093
2.1 – O Movimento Temático nos Congressos Analisados	p. 098
2.2 – O Diálogo com a Produção Externa	p. 106
2.3 – Os Temas com mais Submissão no Simpósio Internacional	p. 109
2.4 – Os Temas mais Investigados com Submissão no Conbrace	p. 132
<b>Capítulo III – A Formação Profissional</b>	p. 141
3.1 – O Processo Histórico da Formação – o movimento das diretrizes curriculares	p. 143
3.2 – Das Políticas Públicas à (in)Constituição de um Corpo de Conhecimento	p. 155
3.3 – Formação Profissional e Produção do Conhecimento – discutindo o cenário empírico	p. 163
3.4 – Um Balanço na Produção – o conhecimento, os pesquisadores, as titulações, ...	p. 174
3.5 – A Pós-Graduação	p. 182
<b>Considerações Possíveis</b>	p. 193
<b>Referências Bibliográficas</b>	p. 203

## INTRODUÇÃO

*O que distinguirá a primeira e a última redação da introdução? O fato de, na última, você prometer muito menos que na primeira, mostrando-se bem mais cauteloso. (Umberto Eco)*

No processo histórico da organização do sistema capitalista, a Educação Física enquanto uma particularidade das práticas corporais é parte constitutiva desse novo contexto social e incorpora as mesmas orientações científicas e filosóficas que lhe são inerentes. Ao se respaldar como um conhecimento com aporte nas Ciências Biológicas e ganhar reconhecimento na Europa do início do século XIX, já se percebia um movimento de oposição no interior do campo do pensamento da Educação Física, neste primeiro momento entre o biológico e o pedagógico, que rompia com a tríade estruturada durante o período renascentista<sup>1</sup> – Educação Moral, Educação Intelectual, Educação Física – que visava uma educação pela formação humana.

Esse movimento, com ajustes durante o Iluminismo,<sup>2</sup> contribuiu decisivamente para a constituição da Educação Física como “campo do conhecimento” científico,<sup>3</sup> estruturada para servir ao novo sistema de produção que consolidou as Revoluções Industrial e Burguesa (chamada também de Dupla Revolução)<sup>4</sup> e promoveu um novo olhar sobre o ser humano que, ao ser dicotomizado (em corpo e mente) compôs as transformações ocorridas nas relações sociais de trabalho.

---

<sup>1</sup> Para Griffi (1989), denomina-se de Humanismo o movimento espiritual que se afirmou no século XV (anos de 1400) e que assinalou o momento de retorno ao classicismo, marcando fronteiras para com o Período Medieval. O autor assinala que o Renascimento deve ser entendido como um preciso movimento de idéias, um período cuja cultura edifica uma nova civilização. Este período compreende os séculos XV (anos 1400) e XVI (anos 1500). Humanismo e Renascimento compreendem duas concepções históricas, que se envolvem uma com a outra, constituindo um processo cultural da civilização humana cujas fronteiras se enlaçam e se enleiam.

<sup>2</sup> O movimento renascentista, do racionalismo, do empirismo e da ciência galileana que se articularam em torno do indivíduo racional, capaz de objetivar sua razão no mundo nos diversos planos, do conhecimento, político, ético, estético e religioso ganha seu apogeu na Europa do século XVIII, o chamado “século das luzes”, pelo movimento conhecido como Iluminismo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; FREITAG, 1992; HORKHEIMER, 1985; KANT, 1985; ROUANET, 1987. In: GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005).

<sup>3</sup> Os conceitos sobre campo e área de conhecimento têm sido tratados sob fronteiras em que o entendimento entre os pensadores se coloca por contradição. Neste trabalho, estarei me referindo ao campo do conhecimento quando tratar da constituição do conhecimento e do pensamento, da epistemologia, da filosofia e da ideologia. Ao me referir a área de conhecimento, estarei tratando das ações onde se discutirá/aplicará os conhecimentos e pensamentos: nas categorias de trabalho da formação profissional, na produção do conhecimento, na intervenção pedagógico/profissional, etc.

<sup>4</sup> Termo utilizado por Eric Hobsbawm (1977) para apontar o nexos entre a Revolução Industrial e a Revolução Burguesa, origem da sociedade burguesa/capitalista, modelo que predomina entre povos e nações de todo o mundo.

As Ciências Biológicas, que deram aporte aos Métodos Ginásticos Europeus, também orientaram os conhecimentos das práticas corporais aqui no Brasil, com forte influência na produção do conhecimento e na formação profissional, a partir das escolas militares e das primeiras escolas de Educação Física civis.

Nas sociedades capitalistas ocidentais, aos trabalhadores foram arrojadas qualidades pelo corpo, objeto de exploração mercantil e instrumento para o novo modo de produção. A Ginástica ganhou sua importância nesse processo pela funcionalidade com que desenvolvia suas atividades na busca de um corpo máquina, corpo objeto. Na sua fundamentação, as contradições paradigmáticas são históricas e elas se acirram, mais ou menos, em determinados períodos. Essas disputas entre grupos hegemônicos e contra-hegemônicos, para, além da dimensão científica, mostram disposição de desenvolver embates também na cultura, na política e na ideologia. Nos dias atuais, o objetivo está centrado na hegemonia do pensamento do campo.

Qualquer análise que negasse uma dimensão política na luta pelo domínio dos campos científicos seria falsa. Nesta luta, o que está em disputa mesmo é a hegemonia do pensamento, garantia entendida como elementar para se manter ou se tornar dominante. Assim, no campo sócio/educativo, o objeto de investigação está, segundo Canezin (2001, p.111), (...) “fundamentado na premissa de que as relações entre os homens se constituem em relações de poder, procuram apreender a ordem do mundo social sob a lógica da dominação, examinando como esta legitimamente se estabelece, se naturaliza e se reproduz”.

Trazendo essas primeiras lucubrações para o contexto atual da Educação Física brasileira está problematizada nesta investigação acadêmica uma preocupação por que possa passar a área, incômodo que remeteu elaborar este trabalho acadêmico de doutoramento. Foi na prática social de longos anos no interior do processo histórico desta área de conhecimento, no acúmulo e na vivência das diversas relações de trabalho, que foi pensada a problematização, situando a partir dela o problema da pesquisa.

Ainda que não seja uma exceção, o implante dicotômico posto na formação profissional em Educação Física no Brasil encaminha conseqüências que debilitam o processo histórico deste campo de conhecimento e extrapolam as contradições paradigmáticas historicamente construídas nos seus embates epistemológicos e ideológicos. Assim, as premissas protagonizam celeremente a possibilidade de a Educação física dividir-se em duas áreas de trabalho, o que consolidará duas formações, duas profissões, com espaços de atuação específicos, muito provavelmente um licenciado trabalhando nos espaços escolares (professor), e um bacharel inserido nos campos não escolares (educador físico). No entanto,

não há indícios de que na formação profissional possam ocorrer alterações naquilo que se faz hoje, ou seja, a constituição da estrutura de conhecimentos para a formação vai seguir determinada pelos espaços de intervenção profissional.

Não é muito diferente das demais áreas de conhecimento científico, porque, sendo a Educação Física parte constitutiva de um todo, ela traz arraigado em si os princípios dessa totalidade. No entanto é preciso levar em conta as características históricas, as contradições inerentes às especificidades da área, especialmente na singularidade da formação profissional.

A dupla formação na graduação em Educação Física se dá apenas pela forma, pelo que legisla as Diretrizes Curriculares e pela obediência às políticas públicas por parte dos projetos curriculares dos cursos. Ela ocorre a partir das representações que se faz da legislação, motivadas pelo sistema vigente, a partir de alguns de seus organismos institucionalizados.<sup>5</sup> No entanto, esses mesmos organismos, em algumas nuances sucumbem ao embate e legislam por sínteses que abrem perspectivas transformadoras, fruto das conquistas da luta contra-hegemônica.<sup>6</sup> Além disso, pela percepção que se tem a partir de professores que ensinam a mesma disciplina em ambas as formações na mesma instituição, na prática acadêmica dos cursos com dupla formação, nada é diferente entre licenciatura e bacharelado, a não ser por um pequeno número de disciplinas.

Na esteira da problematização apresentada está o problema que motiva esta investigação acadêmico/científica: os indivíduos que compõe a área profissional da Educação Física, em maior parte, não se apropriam com competência da realidade, dos postulados que sustentam a contradição que pode promover o movimento da divisão na esfera profissional.

A contradição entre paradigmas, o hegemônico e o contra-hegemônico mantém o motor de uma colisão no campo do conhecimento. Neste embate, torna-se importante o que diz Martins (1978), de que os procedimentos críticos devam não só incorporar determinados conhecimentos, mas ultrapassá-los, como ocorreu com a Crítica da Economia Política marxista, que não se confundiu com a omissão da economia política, mas buscou superá-la.

---

<sup>5</sup> Estão considerados entre outros, o CNE, o CNPq, a CAPES, o CONFEF, a SESU, etc.

<sup>6</sup> O Conselho Nacional de Educação já tem aprovado dois Pareceres que dirimi o contexto da intervenção em Educação Física (Parecer CNE/CEB 12/2005; Parecer CNE/CES 400/2005), cuja análise não deixa dúvidas de que a inserção do bacharelado na área só ocorreu para atender o mercado de trabalho, não alterando o fluxo da prática social, pedagógica e profissional da Educação Física no Brasil. Esses pareceres foram avalizados em abril deste ano pelas Referências Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura da SESU/MEC.

*Portanto, creio que aqueles de nós que estamos preocupados com ir além dos esquemas dualistas, devemos num primeiro momento demorar não apenas sobre os limites das dualidades, mas também sua gênese teórica e seus compromissos, para darmos o primeiro passo antes do segundo, isto é, para descobrirmos primeiramente a razão do dualismo. É que o dualismo não pode ser ingenuamente reduzido a um engano, a uma imperfeição teórica, a um viés. Assim como a análise dialética, ele também tem a sua razão, que é uma razão anti-histórica, mas historicamente determinada (MARTINS: 1978, p.79).*

Assim, há no interior do campo do conhecimento da Educação Física uma declarada luta pelo monopólio da competência científica, que congrega um sistema de relações sociais, o qual gera uma disputa pela dominação sobre o pensamento; esses oponentes se colocam com interesses diferentes, mas, também similares. Diferentes porque os sujeitos envolvidos, especialmente os professores pesquisadores, a partir do paradigma em que se ancoram para pensar o conhecimento produzido e acumulado pelo campo, colocam-se a partir de lógicas em frontal oposição, ou seja, temos um grupo (hegemônico) vinculado ao sistema vigente e outro (contra-hegemônico) que se opõe ao pensamento do atual modo de produção. Similares, porque ambos os grupos desejam ser determinantes sobre o pensamento do campo da Educação Física, posição que rende dividendos de poder no interior dessas relações sociais.

Ocorre que o processo social não traduz uma noção apenas do que se apresente imediatamente visível e passível e possível de apreensão pelos próprios sujeitos (Martins, 1978). Para o autor, “O processo social constitui-se também das relações sociais invisíveis estabelecidas pela circulação do produto do trabalho humano, relações essas tecidas de homem a homem através das mercadorias” (idem, p.80).

Esse processo tem duas dimensões: uma, em que se formula a interpretação da vida social e da rotina e outra, que é dada pelo caráter histórico da atividade humana, mas que não mostre o que cogita o sujeito enquanto um ser social, aquilo que ele faz ou vivencia, sem no entanto conhecer os fundamentos últimos (Martins, 1978).

*Em outras palavras, o processo social constitui-se na relação que cada homem trava com os outros e consigo mesmo através da História, através da alteração contínua das suas condições de existência e, conseqüentemente, da alteração contínua das suas relações sociais, como produto alienado da sua própria atividade. O processo é a vivência da História nessa dupla dimensão (MARTINS: 1978, p.80).*

A tese está posta na perspectiva de que o grupo dominante tem como estratégia o princípio de seu paradigma, ou seja, esconder a essência da realidade social, que é fundante para sua manutenção à frente do atual modo de produção. Este grupo, que na Educação Física se ancora historicamente nas Ciências Biológicas faz a apropriação do objeto pela sua aparência, inferindo então uma redução a homens e mulheres, vistos pelo seu corpo, um corpo



objeto. A aptidão física deste corpo torna-se então seu objetivo; esta abordagem teórico/metodológica da Educação Física remete esse corpo a uma corpolatria, centrando-se na promoção da saúde corporal (individualizada), e no esporte, onde uma idealização competitiva é exacerbada, mantendo-se o padrão de classes privilegiadas e excluídas.

Por outro caminho, o grupo contra-hegemônico com orientação dialética, busca apropriar-se da essência deste objeto, então de sua totalidade, que é o Ser Humano histórico e social. Os pesquisadores se fundamentam pela Vertente Crítico Superadora,<sup>7</sup> ancorada na Teoria Educacional Histórico/Crítica<sup>8</sup> e na matriz teórica do Materialismo Histórico Dialético. Assim, a Educação Física num viés crítico, se empenha em desvelar a corporalidade de homens e mulheres, compreendidos no interior da historicidade da Cultura Corporal.<sup>9</sup>

No entanto, ainda que o grupo contra-hegemônico venha produzindo conhecimento em escala considerável, ele também contribui para que a realidade se mantenha opaca, pois, ao buscar a ruptura tem como centralidade a hegemonia pelo poder do pensamento no campo da Educação Física. Esta ação em busca da dominação neutraliza outras estratégias fundamentais para consistir sínteses revolucionárias, como o envolvimento do sujeito coletivo. Tenta rupturas que se concentram num movimento de oposição que não envolve segmentos mais amplos, pois não têm chegado a eles e aos problemas que os afligem no processo das relações sociais de trabalho, a produção crítica que explicita o contexto social.

Nesta perspectiva, a busca desta investigação foi por desvelar interesses (ocultos) entre os pensadores do campo do conhecimento da Educação Física e que movimento está implícito nas contradições inerentes às relações sociais desta comunidade científica, nas dimensões política, social e ideológica. Para isso, foi fundamental investigar o processo histórico da Educação Física, desocultar a constituição do conhecimento científico do campo, especialmente na relação com as categorias (de trabalho) da formação profissional e da produção do conhecimento.

---

<sup>7</sup> Trata-se de uma abordagem crítica da Educação Física sustentada por um coletivo de autores que defendem a Cultura Corporal como objeto de estudo do campo; ver “Metodologia do Ensino de Educação Física”, Editora Cortez, 1992.

<sup>8</sup> Teoria crítica da educação que tem seus alicerces na Dialética inspirada no marxismo e em marxistas, a partir do final da década de 1970; veja a obra de Dermeval Saviani: “Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações”, publicada pela Editora Cortez (1991).

<sup>9</sup> A Cultura Corporal é entendida e configurada como um acervo de conhecimentos socialmente constituídos e historicamente determinados, a partir das práticas corporais que mantenham as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas, sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, agonistas, artísticos, competitivos e outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do ser humano (TAFFAREL: 2003).

Nesse movimento da constituição do pensamento do campo, a investigação foi à História, fazendo um recorte a partir do Renascimento, por ser um período que contribuiu para estruturar as revoluções que consolidaram uma ruptura social e um novo modo de produção, o capitalista. Então, é na particularidade histórica deste sistema que a Ginástica inicia uma trajetória mais bem estruturada a partir da Dupla Revolução, e desenvolve seus conhecimentos com mais vigor durante o Iluminismo, quando os métodos ginásticos europeus consistiram uma base mais sólida, fundamentando no início do século XIX uma ancoragem nas Ciências Biológicas (especialmente na Anatomia e na Fisiologia) que ganhou o reconhecimento da comunidade científica européia. Materializava-se então a área de conhecimento chamada de Educação Física.

Desse recorte histórico, muita coisa ainda segue viva, sendo partes constitutivas da História, estando presentes na Educação Física deste início de século XXI. O que ainda está muito vivo é a materialidade do sistema social burguês/capitalista, que se utiliza do Paradigma Positivista e da Filosofia Liberal, o que aponta também para as práticas corporais da Educação Física tal ancoragem, que no campo científico se mantém pelas Ciências da Saúde. É nessa tessitura do contexto social e histórico do capitalismo que se fundou, constituiu e ainda se mantém a Educação Física.

Sobre o Positivismo, reconheça-se sua estratégia em reduzir as ações de seu método à forma, aos procedimentos empíricos, à experimentação, intencionalidade marcante na relação que promove entre sujeito e objeto, enquanto elementos inerentes aos problemas de pesquisa. Para o enfrentamento ao Positivismo não se pode deixar de reconhecer méritos a um paradigma que consegue se sustentar por um tempo tão longo em que torna a relação entre sujeito e objeto uma objetivação mecânica do sujeito, neutralizando-o no processo das relações inerentes à investigação científica. Para Comte (1978, p.4),

*No estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então em termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir.*

O cenário produzido pela Ciência Moderna no mundo capitalista com orientação da concepção positivista, constitui os espaços que precisam ser entendidos e explicados, ação que o Método Positivista não tem interesse em materializar. Conforme Ribeiro (2003), Comte fundamentou sua corrente filosófica em oposição à Metafísica, partindo da premissa de que é

no estado positivo que o espírito humano reconhece a impossibilidade de obter noções absolutas. Isso dá consistência para seu método:

*Assim, renuncia a indagar a origem e o destino do universo e a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para se consagrar unicamente a descobrir, pelo uso combinado do raciocínio e da observação, as suas leis efetivas, isto é, as suas relações invariáveis de sucessão e de semelhança (RIBEIRO: 2003, p.18).*

Nesse cenário, o sujeito encontrado é um invento do novo modo de produção, perde sua subjetividade porque o coletivo passa a estar deslocado cada vez mais para o interior da Sociedade Moderna, o que vai torná-lo um indivíduo solitário neste novo contexto social, um circulante que se perde pelas grandes cidades, tornando-se mais um dos produtos citadinos, um ponto desconhecido por estar oculto como um dado estatístico da grande massa, sem identidade, o que o faz vender “barato” sua força de trabalho, diante da necessidade constante de vendê-la, condição que fundamenta sua sobrevivência.

Quanto mais se recua na História, mais gregário se percebe este sujeito; quanto mais se avança nela, mais desconhecido ele se torna, porque o sujeito só pode emergir numa relação com o coletivo, estando dentro e fazendo parte de uma sociedade. Dito com outras palavras, o sujeito só é sujeito de um coletivo, de uma comunidade, de uma sociedade, de uma universalidade, quando este espaço social lhe permite as inter-relações inerentes à sociedade universal (o que não é permitido pela sociedade atual). Fora isso, ele não se constitui como ser humano, é uma abstração, uma individualidade que não se inter-relaciona concretamente no processo das relações sociais do trabalho.

Diante das perspectivas expostas, não compactuando com a neutralidade que o Positivismo promove sobre os sujeitos, a definição desta investigação recaiu sobre o Método Materialista Histórico Dialético, com o propósito de explicar teoricamente o objeto de estudo, ou seja, desvendar e entender o processo histórico dos objetos que se relacionam com os interesses coletivos desta sociedade, os nexos e mediações que possam encaminhar as aproximações com a realidade encoberta.

Não só isso, mas também porque nele a relação sujeito/objeto é histórica e a sua historicidade se revela por um processo que localiza o problema numa verdade que é dada como estanque pelo modo de produção vigente, mas que se consiste como uma realidade (verdade) que é processual (dialética). Nesta perspectiva, sujeito e objeto são da mesma essência epistemológica, deixando de ser causa para a suposta imparcialidade. Este postulado se contrapõe ao Método Positivista porque suas relações exigem a unidade entre sujeito e

objeto, “unidade entre os contrários”, pressuposto dialético que o Positivismo não acata. Para Marx (2000, p.140):

*Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o matéria, transposto e traduzido na cabeça do homem.*

O desafio da investigação pelo Método Dialético foi, então, captar essa verdade, pelo movimento do objeto, que é o seu movimento histórico. A materialidade no Método Dialético está no movimento histórico e não no objeto enquanto matéria. Não é o método que faz a história, antes, é o contrário. Para o materialismo dialético, o método é algo que permite conhecer o processo histórico da estrutura que articula a relação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido.

Torna-se fundamental, para tanto, discernir que o movimento e suas sínteses só serão possíveis por este movimento relacional. O Método Dialético ousa para o interior do objeto, não se prendendo a leis criadas na sua exterioridade; ele analisa a origem e a lógica do objeto, portanto, a história deste objeto. Por isso, a escolha de um método histórico para desvelar da realidade aquilo que não estivesse às claras, porque o modo de produção capitalista trabalha com o ocultamento das coisas, colocando à mostra apenas suas aparências; é a “forma” necessária com a qual o modo de produção vigente garante a manutenção de sua dominância no âmbito das relações sociais.

As formulações sociais pensadas pelo Paradigma Positivista ganharam espaço e seguem se fazendo presentes na Sociedade Moderna, por uma representação que dá nova feição às formas universais, tornando-as formas sociais particulares, que são tratadas como coisas; é como tornar o senso em consenso. As estratégias educativas são imputadas a partir daquilo que a sociedade hegemônica deseja como perfil dos indivíduos societários, do homem e da mulher que ela vem idealizando historicamente, para suprir as necessidades na produção e no consumo, de tal maneira que lhe mantenha equilibrada e dominante.

Neste sentido, a partir da estrutura de uma sociedade de classes, aqueles que não se emancipam das amarras ideológicas, a classe trabalhadora, ao ganhar o interior do processo educativo,<sup>10</sup> estarão submetidos a um processo reprodutivista desta sociedade de classes em

---

<sup>10</sup> Outra interpretação se apresenta confusa nas discussões sobre educação se dá entre processo educativo e processo educacional. Neste trabalho está considerado que processo educacional tem maior amplitude, ou seja, está para além da escola; processo educativo, o que ocorre na escola, portanto, planejado, sistematizado e sob o aporte científico da pedagogia, em acordo com Libâneo (1998).

que, necessariamente, a classe trabalhadora precisa ser muito maior, sem ser hegemônica. Pistrak (2000, p.29) explica: “A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho e inútil”.

Nas sociedades capitalistas, as contradições fazem parte de seu acervo ideológico e, embora camufladas, estão organizadas como o motor das relações sociais que envolvem sujeito e objeto. Foi também isso que levou este trabalho explicitar e contextualizar algumas das categorias presentes no contexto das relações sociais protagonizadas e que protagonizam a Educação Física, com intenção de desnudar a sua funcionalidade enquanto particularidade histórica do modo de produção vigente.

O recorte histórico desse estudo se deu a partir do movimento que estruturou a base para as práticas corporais modernas, com início no Humanismo e Renascimento, momento histórico em que a civilização humana recuperou-se no campo cultural de uma letargia outorgada pela Idade Média. Grifi (1989) explica que entre o medioevo e a idade moderna insere-se a fase histórica do Renascimento, ou seja, ocorreu um período cultural que deu início à edificação de uma nova civilização.<sup>11</sup>

Para discutir a História na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético foi relevante considerar que a primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, também, de toda a História é que os seres humanos necessitam estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Neste sentido, homens e mulheres são históricos, mas precisam ser sujeitos de seus processos históricos. Para Marx e Engels (2006, p.14),

*O primeiro acto histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esta é um acto histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos.*

Sendo esta uma condição universal que funda a História e que se mantém para a sobrevivência dos homens é também a base para que, a partir delas e da satisfação que possam trazer, se tornem a condução para novas necessidades humanas. Nesta perspectiva, estão considerados o processo educacional e as práticas corporais humanas.

Na particularidade histórica em que se deu e se mantém o sistema capitalista, as práticas corporais ganham condição de área de conhecimento científico e passam a ser parte

---

<sup>11</sup> Todo o movimento constitutivo do processo histórico que vai compor posteriormente mundo moderno e com ele a atual estrutura da Educação Física está tratado no primeiro capítulo desta tese.

constitutiva do modelo vigente, com o nome de Educação Física. Desta forma, desvelar o movimento da Educação Física na História, para buscar o sentido e o significado do que está ocorrendo atualmente neste campo do conhecimento científico exige que se desvelem suas relações com o sistema vigente, que são históricas, pois a investigação de determinações mais bem desenvolvidas explica também as menos desenvolvidas, isso porque as determinações menos desenvolvidas estarão contidas pelas mais bem desenvolvidas.

O ser humano é universal; trata-se de uma assertiva epistemológica que é dada por ele ser histórico e fazer parte de sua própria história, ainda que não o saiba. Isso ocorre porque na particularidade histórica do sistema capitalista ele se vê por uma singularidade que não lhe permite perceber-se; mas, isso não retira a sua universalidade ontológica, já que esta se garante pela exigência de uma produção material para suprir as suas necessidades básicas.

*Interessada na discussão da relação entre o indivíduo e a sociedade, já tinha em conta que aí estava implicada a complexa relação entre singularidade, particularidade e universalidade, entre subjetividade e objetividade. A necessária consideração do sujeito não poderia prescindir da história, e nem se deslocar exclusivamente rumo ao processo singular (RESENDE: 2009, p.11).*

Ao se pretender desvelar a essência do objeto pela História é preciso levar em conta que não há ligação “imediate” do processo dialético com a realidade, porque o ponto de partida de seu movimento ocorre pela aparência, ainda que ela esteja posta pelo modo de produção capitalista como se fosse real. Neste contexto, se o que é posto como realidade é a sua aparência, o que se tem então é a representação da realidade, que é o ponto de partida do Método Dialético. Para, além disso, a correspondência empírica entre o conceito (a teoria) e o objeto (a realidade) é mediada. O conceito não é histórico, mas síntese de determinações históricas e recupera as mediações que se concretizam na história, tornando-a presente, atual. Resende (2009) afirma que, na consideração sobre o indivíduo, seja como for, a retirada da história significa a retirada deste indivíduo da história. Pelo contraditório que permeia o contexto que nos determina no dia-a-dia, pelo oposto ao que se nos oferece como realidade, a autora esclarece que,

*A conversão do essencial em contingente, a equalização da realidade, a crítica à totalidade em nome da postulação do “tudo”, significarão sempre colocar o sujeito no único lugar onde ele não pode se resolver: fora da história... A aparência, que apresenta de formas diferentes as mesmas estruturas, passa a significar a verdade essencial dessas estruturas (RESENDE: 2009, p.11).*

Com um olhar crítico para a Educação Física brasileira é possível contextualizar a fala de Resende (idem) com as práticas corporais que têm dominado os espaços de intervenção social desta área de conhecimento. Ancorado na autora sobre as mediações que constituem a relação entre indivíduo e sociedade, é possível entender que as práticas corporais se qualificam como uma das necessidades básicas do Ser Humano, para sua sobrevivência. As diversas formas do movimento corporal humano estão entre as maiores determinações postas pelas inúmeras formas de trabalho, nos mais diferentes momentos históricos do homem, dadas as possibilidades que ocorrem na interdependência das relações sociais corporais humanas.

Pensadas assim, as práticas corporais humanas enquanto necessidades básicas são universais e, por decorrência da necessidade de interdependência entre os indivíduos, elas se constituem como condutoras de outras práticas corporais, até que nas relações sociais de trabalho se tornaram necessidades para o modo de produção capitalista,<sup>12</sup> cuja orientação tem sido dada, em maior proporção pela concepção positivista de ciência. A Educação Física nasceu sob a ancoragem das Ciências Biológicas,<sup>13</sup> tornando-se uma determinação cuja dimensão particular lhe impõe uma funcionalidade que a instrumentaliza a serviço do Capital.

O fetiche sobre a mercadoria “corpo” - a “estética corporal” - produz uma singularidade na particularidade em que se tornou a Educação Física (no interior da universalidade das práticas corporais), de tal forma alienada que se perdem de vista muitas vezes, até mesmo os pressupostos teóricos das Ciências da Saúde. O que vale é a informação intempestiva de uma moda que faz da velocidade a trágica razão da ciência, remetendo os indivíduos a constituírem corpos condenados, que se separam da racionalidade humana e se colocam como objetos prestes a serem consumidos.

A lógica de um corpo sadio para a exploração capitalista no seio da fábrica, imposta no início do sistema vigente, onde a aptidão física era fundante, agora divide prioridades com uma “corpolaria”<sup>14</sup> e com o desenvolvimento de um trabalho sobre as articulações, os ligamentos, tendões e cápsulas, que dêem conta dos movimentos repetitivos na

---

<sup>12</sup> Uma das estratégias que fundamenta o Modo de Produção Capitalista é a de “criar” necessidades para o Ser Humano, que o faça sentir-se “obrigado” a consumi-las; é o princípio do consumismo, o exagero que excita o consumo, fato que vai garantir a venda do excesso de mercadoria produzida, e garantir a reprodução do capital, assegurando-lhe continuidade.

<sup>13</sup> No momento em que surgiu a Educação Física, sua base se deu sobre as Ciências Biológicas, em maior monta. Atualmente, motivado pela classificação oficial dos campos de conhecimento, a literatura usa o termo Ciências da Saúde. Como ancoradouro da Educação Física, os termos têm o mesmo significado.

<sup>14</sup> Conforme Codo e Sene (In: GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005), o termo “corpolaria” se nos apresenta como um neologismo que caracteriza um processo de alienação típico da sociedade capitalista, particularmente em sua expressão pós-industrial, constatado que o culto do corpo, que ocupa muito da atenção (...) contemporânea, tem todas as características de uma religião.

operacionalidade das máquinas eletro/eletrônicas presentes também nos escritórios mais sofisticados; é o que se chama por Ginástica de Compensação ou Ginástica Laboral.

Ao longo da investigação teórica sobre a literatura e nas contextualizações com os dados empíricos, buscou-se mostrar a realidade de duas categorias de trabalho, a produção do conhecimento e a formação profissional que, com a História estruturam a discussão deste trabalho de doutorado. Já na pesquisa empírica, para definir uma estrutura que não remontasse sobre trabalhos já realizados ou em andamento, foi necessária uma investigação inicial, com busca em sites para levantar dissertações e teses já defendidas.<sup>15</sup> Aos poucos, dialogando com a Professora Orientadora foi possível definir e clarear o projeto, o campo empírico e as primeiras interlocuções com a literatura.

Definidas as estratégias, este trabalho acadêmico/científico de doutorado está estruturado por investigações no campo teórico e no empírico. O referencial teórico investiga a produção de autores da Educação, da Educação Física, Economia Política e outras áreas de conhecimento que a Educação Física dialoga, em maior parte na perspectiva crítico/dialética. Tendo em vista já existirem investigações empíricas sobre a produção do conhecimento em periódicos, teses e dissertações, a fonte (empírica) deste trabalho apontou para os Anais dos dois maiores eventos da Área da Educação Física no Brasil e na América Latina, eventos estes promovidos por dois organismos históricos no interior deste campo do conhecimento.

A investigação empírica fez análise de conteúdo nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE<sup>16</sup> e do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte,<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Foram analisadas (títulos, resumos, palavras-chave) teses e dissertações publicadas nos sites da Universidade de Brasília (Educação), Universidade Católica de Brasília (Educação e Educação Física), Universidade Federal de Goiás (Educação) e do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial-NUTESSES da Universidade Federal de Uberlândia UFU.

<sup>16</sup> O CONBRACE, cujos anais compuseram a segunda fonte é o evento de uma entidade científica, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte—CBCE, criado em 1978 e que congrega pesquisadores da área de Educação Física/Ciências do Esporte. Trata-se de uma entidade associada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e está presente nas principais discussões relacionadas ao campo de conhecimento da Educação Física/Ciências do Esporte. Tem como periódico a Revista Brasileira de Ciências do Esporte—RBCE editada já por 30 anos ininterruptos, indexada em indicadores internacionais e reconhecida como de grande qualidade no sistema Qualis/Capes; está com a periodicidade (quadrimestral) em dia.

<sup>17</sup> O Simpósio Internacional de Ciências do Esporte é promovido pelo Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul-CELAFISCS, que surgiu em 1974 como um laboratório de pesquisas, com objetivo inicial de analisar o trabalho desenvolvido com as escolinhas de iniciação esportiva desse Município. A princípio era o Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul-LAFISCS. Desde o início, o trabalho teve como objetivo analisar o impacto da atividade física na saúde das pessoas, com aplicativo para as Ciências do Esporte, carro chefe do regime militar que governava o país nesta época. A aproximação com o Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa (São Paulo, Capital) promoveu o LAFISCS, que se destacava em congressos pelo Brasil e exterior, especialmente quando criado o “Padrão CELAFISCS” de atividade física, referência para os pesquisadores da aptidão física. O desejo dos pesquisadores por um órgão autônomo transformou o LAFISCS em CELAFISCS que articulou parceria com a Faculdade de Educação e Cultura do ABC-FEC, surgindo a Revista Brasileira de Ciência e Movimento-RBCM (1987) que recebeu indexação no “Index Medicus” Latino-



para além da análise do relatório final do Fórum Permanente da Pós Graduação em Educação Física no Brasil, realizado em 2006. Foram analisados doze anais do CONBRACE, de 1987 a 2009, o qual se realiza bi-anualmente, nos anos ímpares; é itinerante, ocorre em todas as regiões brasileiras. Do Simpósio Internacional foram analisados onze anais, de 1988 a 2008; este congresso tinha sua realização bi-anual, nos anos pares até o ano de 1998, quando passou a ser anual; o Simpósio Internacional teve início nas cidades do ABC paulista, mas se fixou depois na cidade de São Paulo.

A investigação exaustiva rendeu a elaboração de quadros e balanços, os quais trazem dados e análises de uma produção que, em boa medida responde ao problema levantado e desopaciza movimentos na realidade do campo da Educação Física brasileira.

O recorte que indica o início da análise dos anais a partir de 1987 foi definido porque neste ano foram aprovadas as Diretrizes Curriculares (Parecer CFE-215/1987 e Resolução CFE-03/1987) para a formação de professores de Educação Física, as quais inseriram a dupla habilitação na formação pela graduação; o que antes só poderia ocorrer via licenciatura ganhou outra possibilidade, pelo bacharelado. Essa legislação materializou toda uma discussão acumulada durante a década de 1980.

No interior da produção do conhecimento, a expectativa era de que o tema da dicotomia na formação profissional criasse, desde logo, embates intensos no campo, motivando pesquisadores a investigar e produzir sobre a temática; esperava-se que esta produção se fizesse presente nos anais desses congressos, a partir do momento em que a legislação concretizasse a fragmentação, ou seja, 1987. No entanto, os investigadores não se debruçaram com afincamento a respeito, sinal que a inserção do bacharelado não proveu grande movimento no campo. A pesquisa empírica mostra que as IES seguiram com opção pela licenciatura, cuja estrutura promovia o perfil da formação posta nos projetos curriculares.

Com isso, as contradições paradigmáticas seguiram sustentando o embate entre a concepção dominante das Ciências da Saúde – hegemônica - e os das Ciências Sociais – contra hegemônica - num processo que se ampliou pelas décadas de 1990 e 2000.<sup>18</sup> Os pensadores que visualizaram o bacharelado como um (outro) espaço no qual não haveria oposição epistemológica, acabaram isolados durante muito tempo pelo pouco interesse por esta habilitação.

---

Americano. A parceria foi interrompida após 7 anos e o periódico que foi reativado em 1999 com novo vínculo, desta vez com a Universidade Católica de Brasília.

<sup>18</sup> No campo do conhecimento da Educação Física, as Ciências Humanas e Sociais têm sua inserção ampliada a partir da década de 1980, como historicizado no 3º capítulo.

A discussão teórico/metodológica está feita pela Análise de Conteúdo, pensada como a possibilidade capaz de apontar os movimentos no campo da produção do conhecimento da Educação Física no período recortado, ou seja, de 1987 até 2009; com esta escolha foi possível ampliar a análise dos artigos destacados. Para Franco (2005, p.10), na investigação empírica do objeto, a Análise de Conteúdo considera,

*... suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados.*

Justifica-se a Análise de Conteúdo por ela compor uma técnica que a partir dos sentidos das unidades lingüísticas (semântica), seu principal material e seu ponto de partida para a busca dos significados de uma mensagem, possibilita um olhar crítico e dinâmico para com a ação (metodológica) que se dará sobre a linguagem, a qual, nesta forma de investigação científica se apresenta como uma construção societária real, que expressa a existência humana (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005).

*O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu “corpus” de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO: 2005, p.15).*

Percebe-se pelo conceito que o “sentido” é, ao mesmo tempo, uma constituição complexa e frágil, imbuindo ao analista um cuidado especial para que sua interpretação não construa novas representações, o que o afastaria do objeto. Diante disso, intuo uma relação do significado com a essência e do sentido com a aparência, aumentando a tensão sobre a análise dos dados e obrigando o pesquisador estar atento à leitura (crítica) dos trabalhos selecionados, buscando perceber nas suas mediações e nexos a contradição interna que só será possível pelo Método Dialético, que intervém no contexto social para desvelar o objeto pela sua totalidade.

Segundo Tiballi (1998, p.26), “A atitude interpretativa da análise de conteúdo é sustentada por processos técnicos de validação, sem desconsiderar a impossibilidade de isenção absoluta do pesquisador frente ao seu objeto”. Diz a autora que a atitude metodológica na Análise de Conteúdo exige uma abordagem histórica na busca dos dados, evitando-se conceitos elaborados a priori.

A Análise de Conteúdo tem sido muito usada pelos pesquisadores que se ancoram nas Ciências Humanas e Sociais, que buscam solidez em desvendar o que está para além do aparente, o que lhe garante uma boa relação com o Método Dialético. Dentre outras interlocuções no conjunto de procedimentos metodológicos, a Análise de Conteúdo propicia a utilização de Balanços, os quais predominam por levantamento e análise da produção do conhecimento existente, secundarizando a abordagem pelo estado da arte (SAVIANI, 2007). Para este autor, a opção pelo Balanço, como procedimento metodológico, se justifica ainda como luta estratégica pela hegemonia do pensamento de um campo de conhecimento, que se dá a partir da contradição entre concepções diferentes e opostas.

A estrutura deste trabalho está sistematizada em três capítulos, para além desta introdução, das considerações e do referencial bibliográfico. No primeiro capítulo foi tratado o processo histórico da Educação Física, com recorte feito a partir do Humanismo e Renascimento. Foram inseridos balanços já elaborados por autores como Grifi (1989), Marinho (1980a; 1980b; 1980c; 1984), Ramos (1982) e Soares (1994), tendo em vista que refazer esses estudos seria sobrepor o trabalho desses pesquisadores.

A investigação do movimento das práticas corporais com recorte a partir do período histórico da civilização humana conhecido como Renascentismo, mostra que este período foi de grande relevância para as práticas corporais, estruturando uma proposta de formação educacional que ladeava a Educação Moral, Educação Intelectual e Educação Física. Os pensadores desta época davam importância ímpar à corporalidade, de tal forma que postulavam a necessidade do bem estar corporal como condição para que o processo cognitivo de formação ocorresse. Alguns deles, ligados à Medicina recuperaram o pensamento grego de Hipócrates e Galeno, colocando a Ginástica como instrumento fundamental para a aquisição e a manutenção da saúde.

Este foi um período onde os aspectos culturais estiveram em alta, recuperando o elo “perdido” durante a Idade Média. Também estão abordados movimentos ligados à igreja, especialmente a respeito da corporalidade; o processo da Reforma e da Contra-Reforma trouxe mudanças que deram mais liberdade para o olhar sobre as práticas corporais. No campo educativo, a idéia de que o corpo saudável (apto fisicamente) era condição fundamental para que o escolar desempenhasse bem as atividades cognitivas seguia como um pressuposto eloquente. O Iluminismo e a Dupla Revolução foram analisados e considerados como espaços históricos em que se pensou os germens da Educação Física moderna.

O movimento de estruturação do campo do conhecimento da Educação Física germina então pelos Métodos Ginásticos Europeus, sob o aporte das Ciências Biológicas,

especialmente dos postulados da Anatomia e da Fisiologia. Alemanha, França, Inglaterra, Suécia, Dinamarca, Finlândia, especialmente, contribuíram com pensadores que se debruçaram a estudar as práticas corporais, especialmente pensadas na perspectiva da relação aptidão física e saúde e, na maior parte desses países, como disciplina escolar. Mas, a relação da prática corporal com o esporte também foi bem desenvolvida pelos métodos ginásticos, com relevância na França, mas, com maior ênfase na Inglaterra.

Outra perspectiva abordada na investigação histórica deste capítulo foi a relação da ginástica com as instituições militares, tanto que a influência militarista foi a mais forte na constituição inicial da Educação Física brasileira, mantendo raízes até os dias atuais. O pensamento das práticas corporais direcionadas para o sexo feminino teve um desenvolvimento mais lento; no entanto, esta investigação mostra que vários foram os intelectuais (homens e mulheres) do século XVIII e, especialmente dos séculos seguintes, que deram contribuições importantes para que se constituísse um corpo de exercícios e movimentos com perfil mais circular, mais coordenativo, com mais leveza e mais ritmo.

O foco na constituição do conhecimento da Educação Física centrou-se em alguns países europeus, tendo sido por alguns desses as maiores influências no processo da formação deste campo do conhecimento no Brasil; mas, é preciso também considerar as influências vindas dos EUA. Não houve preocupação de estender as análises sobre o desenvolvimento da Educação Física no Brasil, tendo em vista que o processo não alterou substancialmente a fundamentação externa que, sendo a mais desenvolvida continha em si o menos desenvolvido. Aquilo que, em tempos históricos mais recentes tenha gerado movimento no campo, está tratado nos capítulos seguintes.

A produção do conhecimento está abordada no Capítulo II, que abarca 04 dos 08 quadros em que estão sistematizados os dados coletados na pesquisa empírica. Assim, o Quadro I traz um mapeamento de ambos os eventos realizados no período recortado apontando edição, ano, local e período do evento, número de trabalhos apresentados na modalidade de Comunicação Oral e o tema do Congresso. Fez-se a análise do movimento temático no período histórico recortado (Anais do CONBRACE e Simpósio Internacional).

O Quadro II mostra o diálogo dos congressos e de suas entidades organizadoras com a produção de pesquisadores internacionais, repete o total de trabalhos apresentados em comunicação oral em cada congresso para comparar com a quantidade de trabalhos externos, com os respectivos países de seus autores; tem-se assim um balanço da produção internacional presente nos congressos nacionais analisados.

Nos Quadros III e IV está indicado o número de trabalhos classificados por tema, em cada um dos congressos, edição a edição. O quadro de referências temáticas para alocar os trabalhos foi bem amplo e mostra quais são os temas que a Educação Física brasileira vem se ocupando em suas investigações científicas. Tendo como referência esses quadros foram elaborados balanços que contextualizam as temáticas emergentes na análise, a partir das referências dadas pela literatura.

O movimento da formação profissional em Educação Física ganha ênfase no Capítulo III, cuja discussão dá ênfase à constituição do corpo de conhecimentos do campo a partir das diretrizes curriculares, provocando um diálogo com a literatura para aprofundar na temática. A dicotomia no processo da formação profissional pela graduação e sua materialização pela orientação de paradigmas diferentes mostra o cenário montado a partir das políticas públicas para o setor e da influência decisiva do setor mercantil (mercado de trabalho).

Neste capítulo estão analisados 04 quadros. O Quadro V apresenta congresso a congresso a titulação dos autores com trabalhos aprovados, separados em dois grupos: do *stricto sensu* (com os doutores, doutorandos, mestres e mestrandos); do *lato sensu* e a graduação (especialistas, especializandos, graduados e graduandos). No mesmo quadro, o vínculo dos pesquisadores, IES (públicas ou privadas) ou outros espaços; esses dados, congresso a congresso permitiram balanços que analisam a relação produção do conhecimento/formação profissional.

O Quadro VI indica os dados da origem (região geo/política) da produção na Educação Física brasileira, onde residem os pesquisadores deste campo, permitindo balanços que analisam a relação da produção com o desenvolvimento social e econômico regional e as conseqüências disso para com a formação profissional, o que acaba influenciando na intervenção pedagógica nos diferentes espaços de trabalho.

O Quadro VII coloca dados na tela sobre a relação da produção do conhecimento, a titulação dos pesquisadores e os vínculos de trabalho, que permitem visualizar onde estão intervindo profissionalmente os pesquisadores (universidades ou outros espaços laborais) e onde se vinculam os mais e os menos titulados.

O Quadro VIII faz uma análise entre considerações e encaminhamentos relatados no documento final do Fórum Permanente da Pós-Graduação em Educação Física no Brasil, destacando as posições do coletivo de intelectuais que constituem o espaço mais qualificado da formação acadêmica e produção do conhecimento.

**CAPÍTULO I**  
**A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:**  
**Um Movimento Histórico**

*(...) a filosofia da história não passa da história da filosofia, da sua própria filosofia. Já não existe “história segundo a ordem do tempo”, mas apenas “a sucessão das idéias no entendimento”*  
(MARX, In: Miséria da Filosofia).

Neste capítulo busca-se dialogar com diversos pensadores da História, que direta ou indiretamente abordaram as práticas corporais humanas, determinando os séculos XIV, XV e XVI<sup>19</sup> para o limite do recorte histórico, nos quais é analisado o pensamento ocorrido durante o Humanismo e o Renascimento. O recorte se explica por se dar neste período o início da preocupação por parte dos educadores a respeito da formação moral e intelectual de homens e mulheres em estreita correlação com uma formação corporal, em que ocorre um movimento sobre as práticas corporais (pela Ginástica) que contribui com a estrutura constituída para a criação (posteriormente) da área de conhecimento Educação Física. No período histórico do Humanismo e do Renascimento, o “pensamento” sobre a formação humana tencionava pensar homens e mulheres pela sua totalidade, articulando a educação moral, a educação intelectual e a educação física, dando a esta última a “condição” que fundamenta a ocorrência das demais.

A estrutura deste capítulo está posta por períodos marcados por idéias de educadores e intelectuais que caracterizaram o pensamento sobre as práticas corporais, pensamentos esses que contribuíram em maior ou menor proporção com a constituição da área da Educação Física, consolidada a partir da primeira metade do século XIX; nesta perspectiva, não foram os períodos que determinaram a estrutura a ser desenvolvida, mas na investigação do processo histórico que constituiu a Educação Física, antes, foi o inverso.

A análise histórica prossegue no período Iluminismo/Dupla Revolução, até o reconhecimento da Ginástica ancorada nas ciências, o que lhe deu consistência para tornar-se partícipe do processo de afirmação da Sociedade Burguesa. Esta fase completa o cenário do processo histórico analisado, período em que a Educação Física se tornou um instrumento na

---

<sup>19</sup> Esse diálogo com pensadores dos diversos momentos históricos foi apreendido de balanços já realizados por pesquisadores do campo da Educação Física, especialmente Marinho (1980.a; 1980.b; 1980.c; 1984), Ramos (1982), Griffi (1989) e Soares (1994).

preparação dos indivíduos (de seus corpos) da classe trabalhadora, para uma melhor exploração de suas forças pelo processo de produção capitalista.

No diálogo estabelecido com pensadores que trataram da História, no interior da qual se encontra a Educação Física, a volta ao passado buscou por um viés crítico desvelar as relações que constituíram o movimento que explica a realidade atual desta área de conhecimento, os pontos de oposição que motivaram os nexos e mediações no interior desta realidade, os quais ancoram os conhecimentos ainda não apreendidos, ou seja, a essência que o sistema social vigente tem escondido. Sobre esse “buscar” na história,

*(...) é, e por que não pensar assim, construir um passeio por um tempo que é passado e é presente, pois, apesar de distante na cronologia, carrega em si proximidades com representações, conceitos e preconceitos, formulações teóricas, construções estéticas, políticas e ideológicas desse tempo que é hoje e é nosso. (...) É compreender o entrecruzamento dos tempos, ciente de que articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Apenas apropriar-se de algumas de suas reminiscências interpretando-as à luz do presente (GOELLNER: 1999, p.12)*

Essa é uma História de relações coletivas, nas quais seja o presente a iluminar o que se deva buscar no passado, tendo como ponto de partida a “realidade aparente”, assim como ela está apresentada. Então, a busca será por um processo histórico das relações sociais (do trabalho), que materializa essas relações numa sociedade de classes e ancorado nos postulados do Materialismo Histórico Dialético, em que sujeito e objeto são constitutivos do processo histórico e tratados como parte concreta da realidade social.

O ponto de partida será sempre a parte possível de se defrontar, ou seja, a aparência, o imediato, a parte do objeto que se nos apresenta. O processo (dialético) dará a articulação com as outras partes para se constituir a totalidade do objeto, porque as partes são constituídas por essências, as quais colocam à mostra as contradições. Assim, um movimento que expresse os nexos entre o imediato (aparência) e as mediações (essência) no interior das determinações mais determinantes ocultas no processo histórico, expressará o objeto pela sua totalidade; senão, muito próximo dela. A categoria da totalidade se constitui pelo domínio e determinação do todo sobre as partes, pressuposto essencial do Método Dialético em Marx.

Diferente da formalidade positivista e do pensamento metafísico, que tratam a categoria totalidade por uma abstração intemporal em que as partes são inertes e o todo é estático, contexto em que não se apresentam para as transformações de um mundo inegavelmente dialético, pretende-se neste trabalho intervir por uma concepção de totalidade dialética, portanto, dinâmica e sujeita aos nexos e mediações que possam efetivar transformações que alcancem o processo histórico da realidade que se objetiva desvelar.

Conforme Bottomore (2001, p.381), “A concepção que Marx possuía do Materialismo Histórico teoriza o desenvolvimento social a partir do ponto de vista totalizante de uma ‘história mundial’ que surge das determinações objetivas dos processos materiais e interpessoais”.

A história das práticas corporais na perspectiva dos exercícios físicos (um processo sistematizado) tem como fonte os conhecimentos da saúde e da educação e, a seu modo, nos propicia conhecer a humanidade pelos diferentes aspectos contidos nas suas dimensões técnica, científica, cultural e política, todas elas se inter-relacionando no contexto social onde se arraiga a História da Civilização Humana.

Para Ramos (1982, p.15) isso comporta, “(...) um caráter pedagógico, natural, médico, musical, psico-motriz e desportivo. Sua fonte de pesquisa, para além da Educação Física e do Desporto de Competição recai na História da Civilização, na Educação, na Sociologia e na Arte, dentre outras”. O que se pode notar no diálogo com este historiador é a presença de focos diferenciados e opostos dentro da área, com a defesa de uma visão mais ampla que estruturasse cientificamente a Educação Física a partir de fontes diversas, em que saúde e educação (ciências biológicas e ciências humanas) estavam convocadas.

### **1.1 – O Movimento das Práticas Corporais na Renascença**

Ao fazer uma análise do que foi a Educação Física<sup>20</sup> nos diversos períodos históricos do ser humano, Marinho (1980a, p.29) diz que, “um dia vivido pelo homem primitivo era uma intensa lição de práticas corporais: marchar, trepar, correr, saltar, lançar, atacar e defender, levantar e transportar estão no cerne dos métodos de educação física”.

O autor afirma que chineses, hindus, egípcios, persas e mesopotâmicos foram os povos que deram início ao uso das atividades físicas. Com gregos e romanos elas teriam ganhado em precisão e proporção pelo conhecimento (em geral) mais qualificado destes povos. A Idade Média teria sido “a mais obscura” de todo processo histórico das práticas corporais, que ressurgiram com o Renascimento e ganharam cientificidade na Modernidade.

Marinho (1980a, p.30) diz que,

---

<sup>20</sup> Este e outros autores, pesquisadores da História da Educação Física usam o termo “Educação Física” para se referir ao campo em qualquer tempo histórico. Vejo isso com restrição, tendo em vista a análise feita no interior deste trabalho, em que considero ser correto usar o termo Educação Física apenas a partir de quando, no interior da sociedade capitalista, ela ganha sustentação científica.



*Na sua essência (movimentos) ou nos fins a atingir (saúde) não vemos como estabelecer diferenças nítidas entre a movimentação usada pelo homem primitivo na sua vida natural e a empregada nos métodos de Educação Física para dar ao homem moderno o poderoso físico perdido pelo advento das comodidades da era industrial.*

Na aproximação feita pelo autor, de momentos históricos diferentes, se vê que os aspectos cinesiológicos (que orientam teoricamente o movimento corporal) estão evidenciados como meio e a saúde apontada como objetivo. Esses “aspectos” dos movimentos corporais da Educação Física, “evoluíram” para concretizar a “saúde corporal”, tema que gera atualmente fortes discussões no campo.<sup>21</sup>

Ao abordar as práticas corporais na Renascença, Ramos (1982) discorda que a Idade Média tenha sido “a noite de trevas do continente europeu”, como outros historiadores (Marinho, 1980 e Grifi, 1989, dentre outros) entendendo que há um exagero deles, a respeito. Para o autor, apesar de muitos povos terem sido acorrentados ao Regime Feudal, nos mosteiros e universidades havia um enriquecimento do patrimônio cultural humano.<sup>22</sup> O autor analisa com distinção a Idade Média e o Renascimento e diz que nestes períodos surgem grandes educadores que dão novas bases para as práticas corporais, os quais conviveram e foram influenciados por Miguel Ângelo, Leonardo da Vinci, Rafael, Shakespeare, Cervantes, Camões, dentre outros. Conforme Ramos (1982, p.170) que “o David de Miguel Ângelo é de tal perfeição que os músculos parecem mover-se debaixo da pele. Os desenhos de Leonardo da Vinci sobre as proporções do corpo humano constituem obra admirável”.

A História registra que, na segunda metade do século XIV emergiu um movimento chamado Humanismo, e com ele uma proposta no campo educacional centrada na formação humana, cuja estruturação foi mais bem elaborada durante a Renascença, no século XV. O Humanismo antecede o Renascimento e se faz premissa dele, pois já aponta uma perspectiva de ruptura, especialmente no campo cultural, mas também nas ciências. Nesse tempo em que foram ressaltadas as humanidades, o mundo ocidental mostrava uma preocupação marcante com a vida natural, fazendo das práticas corporais um elemento estratégico dentro das atividades educacionais, não só pela perspectiva prática, mas também no campo teórico.

A centralidade da cultura, que até então esteve localizada na Grécia ressurgiu pelo Renascimento em diversos países europeus, por pensadores das mais diferentes áreas de conhecimento. Muitos deles referenciaram-se ou mesmo tiveram como objeto nas suas obras e

---

<sup>21</sup> Essas discussões serão abordadas no capítulo dois.

<sup>22</sup> Ele cita, entre outros pensadores deste tempo a Pedro Abelardo, São Tomás de Aquino, Rogério Bacon, Alberto Magno e Dante Alighieri.

no seu trabalho, as práticas corporais. O período medieval havia se caracterizado por uma educação religiosa na busca da salvação da alma, afastando a preocupação com o corpo humano, colocando-o em segundo plano.

No período humanista/renascentista muito se valorizou o desenvolvimento da cultura, a qual ampliou sua abrangência com expansão das escolas para diversas cidades, a elite contratando professores para educar seus filhos, para além da expansão também das universidades.<sup>23</sup> Este renovar na maneira de pensar a filosofia e a pedagogia, concretizando um novo conceito de vida, fez com que se tivesse uma percepção nunca vista sobre o corpo e, com ela, a exigência do movimentar-se de forma mais bem estruturada na relação com o conhecimento.

A concepção do ser homem/mulher nos diversos tempos históricos da civilização humana se difere. Há acepções muito diferentes e o que se tem de conceito sobre o homem e a mulher na Modernidade vem do Renascimento, após alterações significativas que passam a dominar o pensamento ocidental.

E que concepção de homem foi se constituindo a partir do Renascimento cuja compreensão ainda impera nos dias atuais? Para Heller (1982), em tempos clássicos a concepção estabelecida era de um homem estático e isso estava motivado pelas amarras colocadas às relações sociais e às potencialidades de cada um.<sup>24</sup> O Renascimento revolucionou o conceito, creditando ao homem seu potencial dinâmico, possibilitando-lhe ser partícipe do desenvolvimento pessoal de sua própria história, situação similar com a sociedade que vivia.

Trata-se (o período renascentista) de um momento de fertilidade para homens e mulheres, pois as transformações que ocorriam eram de toda a ordem, marcadas especialmente pela Revolução Comercial que percorreu os séculos XV e XVI, especialmente na Itália, Alemanha e Terras Flamengas<sup>25</sup> (HELLER, 1992). Também as conquistas dos países europeus com potencial marítimo (Portugal, Espanha, Inglaterra) abriram os horizontes do homem renascentista que, antes, no medievo ficou preso ao feudo (morada rústica) ou ao burgo (povoado) de seu nascimento; agora estava focado para horizontes de todo o mundo.

---

<sup>23</sup> Segundo Janotti (1992), duas foram as condições que favoreceram o nascimento das universidades: a social e a cultural. Dois também foram os interesses: um da Igreja e outro do Estado. Assim, foi a solidariedade entre o social e o intelectual que propiciou este parto, o qual se chamou de "*Renascimento Urbano do século XII*", e que projetou no processo histórico europeu transformações múltiplas, consideradas revolucionárias.

<sup>24</sup> Conforme Heller (1982), o Cristianismo ampliou as possibilidades humanas, desde que elas se localizassem entre o "pecado original" e o "juízo final", fronteiras marcantes de uma particularidade que materializava o processo de vida.

<sup>25</sup> A autora refere-se às terras belgas.

O Renascimento se apresenta então como importante marco para as práticas corporais consistisse sua base de conhecimentos (o que se consolida na primeira metade do século XIX), porque este período histórico traz de volta o foco sobre o corpo. Não só isso, no Renascimento as práticas corporais são entendidas como fundamento essencial para que as atividades intelectuais e morais pudessem ocorrer e, mais importante, aponta para uma percepção do ser humano pela sua integralidade, pois diversos intelectuais, das mais diversas áreas de conhecimento defendem uma base sólida para o processo educacional, sustentada por uma Educação Moral, Intelectual e Física.

Marinho (1980a), apesar da crítica de obscuridade que fez à Idade Média entende e deixa claro que muitos pensadores formaram um “oásis” no interior deste período histórico. Com o Renascimento houve uma relevante valorização das práticas corporais e motoras, sendo este período o que, processualmente propõe uma educação do corpo ao mesmo nível da educação cognitiva.

## **1.2 – A Educação Moral, Intelectual e Física da Formação Humana na Renascença**

Na relação com as práticas corporais, a centralidade da constituição de um novo homem no período renascentista está na proposta de que ele fosse visto por inteiro na estrutura do campo educacional para uma formação humana que articulasse a educação moral, a educação intelectual e a educação física, esta muito mais na perspectiva do aspecto corporal (do físico). Isto, porém, num primeiro momento não foi para além de um ensaio pela falta de um corpo doutrinário, embora não faltassem propostas nesta direção.<sup>26</sup>

Vittorino Rambaldoni (Da Feltre) estabeleceu como eixo de suas ações o ideal grego de educação integral que deveria expressar-se pela perfeita harmonia entre corpo e alma. Era a favor do alarido das crianças, de que elas pudessem expressar sua alegria. Da Feltre teve em Vergerio Píer Paolo seu precursor. Ele fundou sua própria escola – La Giocosa de Mântova – a qual chamava atenção pelas suas cores vivas. A ginástica, os jogos, a esgrima, a corrida, a luta, as longas marchas, a prática de exercícios de resistência ao frio e ao calor, constituíam

---

<sup>26</sup> Buscou-se uma análise dos balanços de Marinho (1980a; 1980b; 1984), Ramos (1982), Griffi (1989) e Soares (1994), apreendendo as idéias de pensadores com os quais esses autores abordam e que as práticas corporais durante a transição do Medievo para a Idade Moderna, ou seja, durante o período Humanismo/ Renascentismo. Dentre eles, destaque para Vittorino da Feltre (Itália, 1378-1446); Vegio Maffeo (Itália, 1407-1458); Erasmo de Rotterdam (Holanda, 1466-1536); Thomas Morus (Inglaterra, 1478-1592); François Rabelais (França, 1483-1553); Martinho Lutero (Saxônia/Alemanha, 1483-1546); Richard Mulcaster (Inglaterra, 1530-1611); Girolamo Mercuriali (Itália, 1530-1606); Miguel Eyguem de Montaigne (França, 1533-1592);. Ou seja, os pensamentos aqui abordados estão compreendidos no período histórico do final do século XIV ao final do século XVI.

para ele os elementos que reviviam os princípios gregos na harmonização de corpo e espírito (MARINHO, 1980a; RAMOS, 1982).

Apesar da distância secular, Da Feltre e seus métodos pedagógicos representariam a antecipação dos princípios que vieram fazer parte alguns séculos depois da Educação Física Moderna; para Grifi (1989) seria ele, “o verdadeiro criador da educação física”.<sup>27</sup>

O olhar de Da Feltre pode ser visto nas palavras de Grifi (1989, p.158):

*O mestre exortava os escolares à fadiga com promessas de glória e esperanças de prêmios, insistindo em distraí-los com o quotidiano exercício físico, a fim de que, mais robustos, retornassem, após algum parêntese, aos estudos com maior alacridade. Quem intenciona fazer, de uma criança, um homem perfeito, antes de cultivar o espírito, deveria previnir-se em fazer que o corpo deste se encontre e se mantenha naquele estado de sanidade e de robustez que é necessário àquilo que o espírito, com sua natural energia, possa exercitar sobre os seus órgãos e suas faculdades.*

Marinho (1980a) e Ramos (1982) consideram o italiano Vegio Maffeo como o pedagogo com maior expressão neste período, tendo na obra “Educação da Criança” a sua referência sistematizada que recomendava exercícios moderados como estímulo ao corpo, por meio dos jogos e da ginástica. Era conhecedor de diversas áreas: a fisiologia, a dialética e a jurisprudência. Para Grifi (1989), sua obra educativa ao tratar da educação dos filhos e dos bons costumes deu espaços para a ginástica, reconhecendo nela várias utilidades: exercitar os jovens na arte militar, preservar a saúde, recrear os espíritos cansados.

Ramos (1982) considera Erasmo de Rotterdam um expoente pré-renascentista que cooperou para a evolução da ginástica, concebendo o Humanismo como meio da renovação moral; Erasmo reafirma o pensamento do período renascentista na relação corpo/mente, projetando a mente como dependente do corpo. Crítico radical, Erasmo de Rotterdam deixou como um dos seus legados um quadro desconfortante das escolas de seu tempo, ao considerar alguns fatores como determinantes para a educação, a natureza, o exercício e a prática. Nas palavras de Grifi (1989, p.167), Erasmo pensou tais determinações em relações que:

*A “natureza”, que é, em parte, tendência inata ao estudo e, em parte, inclinação natural a melhorar-se: o “exercício”, isto é, a fiel aplicação das normas educativas e das diretivas disciplinares; e a “prática”, isto é, a aplicação espontânea daquela atividade que foi sugerida pela natureza e potencializada através do exercício.*

---

<sup>27</sup> O termo Educação Física tem sido usado por alguns historiadores na referência a todos os períodos da História em que se investiguem as práticas corporais. Nesta perspectiva, elas foram sustentadas por diversos saberes históricos, mas o termo se justifica a partir do período de organização da sociedade capitalista, mais precisamente quando ela utiliza como fonte a Ciência Moderna (especialmente as Ciências Biológicas), final do século XVIII, início do XIX.

Thomas Morus foi um dos destaques nesses estudos, tendo criticado o sistema educacional (inglês) vigente à sua época, defendendo a vida na natureza e nela a importância dos exercícios corporais para cultivar e manter a beleza, o vigor físico e a agilidade do corpo. Não são muitos os pensadores ingleses apensados na literatura do processo histórico da Educação Física e segundo Ramos (1982) neste país o pensamento sobre as práticas corporais foi influenciado decisivamente por fatores políticos, religiosos, sociais e de ordem econômica, marcando preferência pelos jogos em detrimento dos exercícios sistematizados da ginástica.

Ramos (1982) menciona Richard Mulcaster, educador inglês, diretor de colégio tradicional que defendia os exercícios físicos como guardião da vida, na perspectiva de que o corpo derrotaria as enfermidades e retardaria a morte, se bem cuidado. Defendeu o equilíbrio do esforço físico como fundamental para o bem estar do indivíduo, com uma valorização destacada do corpo na relação com a mente, pressuposto marcante para este período.

Marinho (1980a, p.85/86) explicita o pensamento de Mulcaster, que nos seus ensinamentos, sobre a relação corpo/alma, considerava que “(...) as duas partes devem ser confiadas aos cuidados de um só professor; pois enquanto o corpo está confiado a um e a alma encomendada a outro, sucede, na maioria das vezes, que o pobre corpo fica miseravelmente esquecido, enquanto não se ocupam mais do que da alma”.

Grifi (1989, p.171) apresenta um grande seguidor de Mulcaster, Miguel Eyguem de Montaigne que acreditava na “revalorização do corpo e em atribuir à educação física uma parte relevante no processo educativo”. Este pensador francês entendia não ser bastante endurecer a alma, seria preciso também enrijecer os músculos, sendo esta sua forma de defender a relação corpo/espírito. Segundo Marinho (1980a) ele afirmava não se poder chegar a sábio, sem que fosse pela sabedoria, ainda que possível se instruir pelos escritos elaborados por outros homens.

Na obra “Ensaaios”, embora tenha tratado mais de aspectos filosóficos que pedagógicos, Montaigne abordou uma educação intelectual, moral e física; as duas primeiras (intelectual e moral) deveriam estar ligadas à terceira, condição importante para os alunos estarem fortalecidos não só no aspecto da alma, mas também no corpóreo. Grifi (1989, p.172) afirma que ele “*Sustentava a idéia que se devia educar um homem e não somente uma alma ou um corpo*”. Montaigne sempre insistiu nesta interdependência, o que para ele exigia a presença do exercício físico no processo educacional. Foi representante da cultura machista historicamente instalada pela civilização humana; considerava a mulher medíocre e por isso negava-lhe os mesmos direitos do homem.

Conforme Grifi (1989) a formação educacional no Renascentismo ficou por um bom período restrito às elites; com o passar do tempo foi atingindo as camadas populares, movimento que, em parte ocorreu porque a Reforma Protestante queria retirar o privilégio de conhecer e interpretar as Sagradas Escrituras das mãos únicas da Igreja (católica), levando-as aos fiéis, o que exigiria o domínio da leitura. Conforme Grifi, (1989, p.173),

*A relação entre educação e cultura, no quadro da Reforma, criou notáveis melhoramentos no sistema educativo em geral, como a criação de escolas destinadas aos de menor poderio, a instrução administrada, seja para meninos que para meninas, o controle laico sobre a instrução, novas imposições didáticas e metodológicas ao ensinamento.*

Para Grifi (1989) a questão pedagógica dentro do processo da Reforma se desenhou de forma diferenciada, a princípio, entre os países europeus; na Itália houve uma harmonia no desenvolvimento do físico e do espírito; em boa parte dos países europeus o empenho da Reforma se articulou com os interesses da nova classe emergente, a burguesia, no nascedouro do Estado Moderno, sofrendo a Pedagogia as influências econômicas e sociais inerentes. Há de se considerar que o movimento pedagógico/educacional posto pela Reforma tinha interesses estratégicos nas conquistas religiosas, além da preocupação social explicitada.

Lutero<sup>28</sup> teorizou e promoveu a Reforma, a qual, além de desalinhar a hierarquia unitária da Igreja de Roma, trouxe o individualismo aos homens que seguiam uma vida de fé difundindo o espírito laico, por entender que a responsabilidade pela educação não deveria ficar restrita à Família e ao Estado, mas também à Igreja. Uma maior especificidade na relação da Reforma com as práticas corporais é esclarecida por Grifi (1989, p.176): “Lutero deu um lugar de destaque à educação física, à música e ao canto, revalorizando o jogo e as distrações em geral. Não somente os meninos, mas, também, as meninas deviam exercitar seus corpos com a ginástica, para torná-lo sadio, forte e ágil”.

Lutero foi um defensor da obrigatoriedade de frequência à escola, com os rapazes permanecendo nela de 3 a 4 horas diárias e as meninas de 1 a 2 horas. Apesar da indicação de que homens e mulheres fossem participantes comuns, ele projetava nas entrelinhas, como tantos outros intelectuais desta época, uma diferenciação no trato da categoria sexo, na qual as possibilidades de cada um era estabelecida para a estruturação e manutenção de uma sociedade machista, papel funcional que a Educação Física moderna, liberal e positivista assimilou e desenvolveu muito bem.

---

<sup>28</sup> Lutero (1483-1546) foi um frei agostiniano, alemão, que se desalinhou do pensamento da Igreja Católica.

Neste sentido, e, ao seu modo, o protestantismo se põe contra a devoção católica de negligenciar o corpo, dando-lhe um “determinado” valor, que vinha sendo negado. No entanto, os pensadores que na lógica da Reforma trataram a respeito das práticas corporais, sempre o fizeram no âmbito não escolar. Já com as idéias do Renascimento e a corrente cultural do Iluminismo, “a educação física e a atividade física, em geral, serão, suficientemente inseridas na prática educativa de base, encontrando os favores dos reformistas que permitirão a essa uma sucessiva e adequada afirmação” (GRIFI: 1989, p.176). Neste cenário, para os católicos:

*A Reforma acentua os problemas, os exalta, enquanto que a Igreja Católica tenta a resolução harmônica das contradições presentes na nova sociedade, avocando para si, a educação dos jovens na tentativa de formar uma classe dirigente disponível em manter viva, a existente (GRIFI: 1989, p.175).*

Esta retomada do catolicismo deu-se pelo movimento chamado de Contra-Reforma, expressa pelo Concílio de Trento,<sup>29</sup> que no aspecto pedagógico proclamou um contragolpe no movimento protestante destinado ao campo educativo, por uma instrução consubstanciada na repressão das novidades e das mudanças, bem como na manutenção da divisão da sociedade, em classes. No entanto, a garantia que unificou por tanto tempo o mundo, a unidade no cristianismo, estava de forma inapelável, rompida.

Na Contra-Reforma, a educação proposta era radicalmente religiosa e para uma sociedade bem tipificada, cuja estrutura foi monopolizada pelas ordens religiosas, sendo a mais representativa a Companhia de Jesus (fundada por Santo Inácio de Loyola) e seus componentes conhecidos por Jesuítas. Os colégios desta ordem foram freqüentados pelos jovens das famílias tradicionais e dos filhos de dirigentes dos governos europeus; as características eram de uma “educação rígida, classista, codificada e privada de iniciativas individuais” (GRIFI, 1989, p.177). Nos diversos continentes, as terras que se tornaram colônias dos países europeus também receberam as “missões jesuítas” que para além do processo de alfabetização desenvolvia a catequização desses povos.

O sucesso das escolas estruturadas pela Contra-Reforma, apesar do “ideal oposto” dado pela Reforma foi incontestável, por algumas condições específicas postas pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus: “uma notável formação técnica dos professores; rígido

---

<sup>29</sup> Concílios são assembléias que a igreja realiza para discutir questões doutrinárias; o Concílio de Trento (Itália) foi realizado entre 1545 e 1563, convocado pelo Papa Paulo III, para fortalecer as crenças católicas e combater a emergência protestante; seus resultados somaram uma força importante à Contra Reforma, um movimento de renovação da Igreja Católica.

ordenamento disciplinar e didático; higiene dos diversos locais de convivência; prática de exercícios físicos” (GRIFFI, 1989, p.177).

No campo das práticas corporais, houve flexibilizações necessárias para o intento da Contra-Reforma; na aproximação entre corpo e alma, foi dado relevo ao corpo, colocando-o em nível de igualdade ao espírito, com o discurso re-elaborado para a necessidade de que o corpo – criado por Deus com a alma – estivesse em boas condições, pela sua propriedade em contribuir ou obstruir as capacidades intelectuais e o equilíbrio moral dos jovens. Como necessidade de responder ao modelo da escola proposta por Lutero, a escola católica realinhou as práticas corporais apostando nos exercícios gímnicos, nos jogos com bola, nas longas caminhadas, além de encerrar o ano escolar com exposições e competições atléticas, além de premiação aos vencedores.

Para além dos aspectos pedagógicos, outra questão importante que se agregou às práticas corporais do período Humanista/Renascentista e permaneceu historicamente no processo de constituição da Educação Física foi sua relação com os conhecimentos da medicina (Ciências da Saúde), que lhe emprestou a base epistemológica para a sua afirmação no mundo moderno. O período da renascença marcou a redescoberta da “cultura dos antigos” sob as mais diversas formas, da arte à literatura, da ciência à filosofia. Neste cenário, a medicina também foi retomada e, com ela, a ginástica, início de uma cadeia de áreas do conhecimento que nos dias atuais congregam o paradigma das Ciências da Saúde.

Neste campo, os renascentistas repensaram junto com a medicina de Hipócrates e Galeno, a ginástica médica. Grifi (1989, p.179) aponta este cenário dizendo que, “Para os pedagogos de 1400 e 1500, a saúde era um meio para obter uma ótima educação intelectual, enquanto que, para os médicos, a saúde era um fim e a ginástica o instrumento que podia concorrer para mantê-la ou para recuperá-la”.

Grifi (1989) relata que muitos médicos re-descobriram na Renascença a medicina grega, a partir das teorias de Hipócrates e Galeno; com este aporte defenderam arduamente a tutela da saúde dos indivíduos, mediante a “educação do físico”, termo que evoluiu para o que a literatura chama atualmente de “educação do corpo”. O acúmulo da medicina grega apreendido pelos intelectuais do período humanista/renascentista, constituído de muita qualidade, seguiu mantendo seus pressupostos como referência no campo da medicina até o Século XIX. Na ginástica médica do período renascentista, mais bem elaborada, o movimento (corporal) que é a essência que caracteriza a ginástica, foi muito mais higiênico que terapêutico.



Ocorre que o olhar da medicina sobre o ser humano foi sempre relacionado à doença, por mais que o discurso, o conceito, a teoria, etc. sejam focados na direção de se criar uma “representação” na perspectiva da prevenção. Este é o cenário, e ainda que a medicina tenha tentado esforços para um olhar que foque o ser humano, ela objetiva mesmo é o corpo dos indivíduos. Na Educação Física, pelo legado que a Medicina lhe impele historicamente no conjunto das relações de conhecimento entre os dois campos, promove-se um equívoco gritante na (não) percepção da contradição entre saúde e doença, nas abordagens investigativas.

No momento histórico analisado, nada teria sido mais apropriado do que fez a Medicina, chamando a Ginástica para uma parceria, pois esta, por meio das atividades físicas alavancou um “movimento intencional” para o corpo humano. Assim, as práticas corporais sistematizadas foram inculcadas pela perspectiva médica ao tratar da relação saúde x doença.

No campo das práticas pedagógicas compensou-se o hiato criado pelo dogmatismo obscuro do período medieval. Como um clarão nas trevas, grande parte dos pensadores do período renascentista dirigiram seus olhares à saúde: para os pedagogos ela foi escalada como “condição” para se ter a educação intelectual; para os médicos, era fim a ser atingido, escalada a ginástica como o meio, para manter a saúde ou para recuperá-la junto ao estado de doença.

As práticas corporais ressurgem dentro de um objetivo de formação integral, da mente e do corpo, reconquista um espaço perdido no período medieval, ao menos como uma atividade motora partícipe de um contexto educativo. Quando a Igreja reconheceu as concepções dos pedagogos e médicos renascentistas, dando maior valor ao corpo, considerando-o tanto como a alma uma criação de Deus, o homem reconsiderou a possibilidade da unidade corpo/mente.

Esta lógica orientou o pensamento dos estudiosos das práticas corporais na defesa do pressuposto de que o corpo rege o espírito e um corpo com boa aptidão física possibilita que a mente possa produzir mais e melhor. Isso foi de fundamental importância para que o modo de produção capitalista se apegasse à importância de um corpo e uma aptidão física, para sobrepô-los na relação com a mente, garantindo dentre os seus objetivos mercantis um trabalhador que produzisse em escala lucrativa, sem maiores reflexões sobre seu desempenho, para além de estar empregado e garantir o sustento da família.

Girolamo Mercuriali foi um dos médicos que se dedicaram no período da Renascença ao ensino na perspectiva humanista, sendo considerado por Ramos (1982) um dos grandes responsáveis pela estrutura que se assentou para a Medicina Esportiva Moderna, a partir dos escritos deixados sobre Ciência Médica. Marinho (1980a) e Ramos (1982) concordam que sua

obra foi rica no conteúdo sobre exercícios físicos, ancorada na história e na teoria científica. Mercuriali fez críticas severas aos trabalhos de Ginástica da época e apontou os efeitos vantajosos e inconvenientes dos exercícios físicos quando bem ou mal dosados. Ramos (1982) diz que Mercuriali dividia a lição (aula) em 3 partes: *Preparatória, Fundamental e Respiratória*.

François Rabelais, discípulo do pensamento de Erasmo de Rotterdam foi filósofo, médico e escritor de destaque. Escreveu “Gargântua e Pantagruel”, obra que ganhou muito destaque porque trata da higiene aliada à necessidade dos exercícios físicos. A aproximação desta obra com as práticas corporais se dá porque o personagem Gargântua se exercitava das mais diferentes maneiras naturais. Rabelais foi contra o ensino escolástico, por isso a favor dos exercícios naturais, defendendo que qualidades físicas e espirituais deveriam ser desenvolvidas em conjunto. (MARINHO, 1980<sup>a</sup> e 1984; RAMOS, 1982, GRIFI, 1989).

Por uma educação do corpo ele recomendava uma rígida higiene pessoal, sobre o modo de vestir e da prática de exercícios físicos articulados com os estudos de outras áreas do conhecimento. No entanto, ele não considerou um significado pedagógico para as atividades corporais, mas um meio para se desenvolver o organismo e manter o corpo sadio; sendo médico levou em conta a saúde e a ginástica na perspectiva dos postulados galênicos (GRIFI, 1989).

### **1.3 – Iluminismo, Dupla Revolução e a Transição da Ginástica**

Ainda que se possam lamentar as amarras dogmáticas do processo da Reforma e da Contra-Reforma, não cabe desprezar a tematização que ganhou o corpo, bem como o aspecto educativo do movimento humano que, em certa medida tornaram-se os acenos iniciais para a constituição da Educação Física no cenário europeu, onde ocorreram transformações significativas nas relações sociais, nos séculos seguintes ao movimento da renascença, quando se estruturou e se consolidou o modo de produção capitalista. Foram momentos históricos (Iluminismo, Revolução Industrial/Inglesa e Revolução Burguesa/Francesa) em que o pensamento científico impulsionou diversos intelectuais a estudarem as práticas corporais, por uma sistematização metodológica.

Hobsbawm (1977, p.42) diz que “É mais correto chamarmos o ‘iluminismo’ de ideologia revolucionária, apesar da cautela e moderação política de muitos de seus expoentes continentais, a maioria dos quais – até da década de 1780 – depositava sua fé no despotismo esclarecido”. O Iluminismo aparece na Inglaterra com forte influência do empirismo de

Locke, mas consagra-se na França pela mentalidade racionalística daquele momento histórico, nas condições sociais, políticas e morais bastante favorecidas.

Provas disso foram seus expoentes, como Voltaire, Montesquieu, Diderot, Rousseau, etc. Rousseau está no meio dessa transição histórico/sócio/política que revolucionou a vida humana para ancorar no mundo moderno, pois nasceu na primeira metade do século XVIII e se foi na segunda metade deste mesmo século, nas vésperas do epicentro da dupla revolução. Para Hobsbawm (1977, p.343) ele foi o mais importante “gênio intuitivo” daquele que foi considerado o primeiro grupo de radicais pequeno-burgueses, ainda que tenha se mostrado,

*Indeciso entre o individualismo puro e a convicção de que o homem só é ele mesmo em comunidade, entre o ideal de um Estado baseado na razão e no receio da razão ante o “sentimento”, entre o reconhecimento de que o progresso era inevitável e a certeza de que destruiria a harmonia do primitivo homem “natural”, ele expressava seu próprio dilema pessoal tanto quanto o das classes que não podiam aceitar as promessas liberais dos donos de fábrica, nem as certezas socialistas dos proletários.*

Diz ainda Hobsbawm (1977) que as interpretações acadêmicas posteriores sobre Rousseau são profundamente ruins. É logo após sua morte que tem início o movimento das riquezas, a consolidação de novos e amplos empreendimentos econômicos, o crescimento do comércio em geral e uma estratégica reorganização na forma de exploração das colônias dos países europeus, cujos índices de produtividade aumentam desproporcionalmente na relação com períodos anteriores. Inglaterra e França destacam-se por promoverem a dupla revolução e por acumularem maiores ganhos com sua consolidação: é o “Século das Luzes”. Para Grifi (1989, p.199), “O iluminismo, de fato, não é um verdadeiro e próprio endereço filosófico, mas sim uma fê comum na possibilidade de melhorar a condição humana e de pronunciar a verdade sobre o homem e sobre o universo, através do exercício intransigente da razão”.

O pensamento pedagógico se junta à aspiração do Iluminismo em prolongar, dar durabilidade para o processo de instrução, cuja orientação ganhou sentido utilitarista. Neste cenário, também o trato com o corpo passa a se dar numa nova perspectiva, laica e pragmática, em função da transformação do indivíduo num novo homem, com uma nova funcionalidade. No entanto, a educação deste novo homem, oriundo da classe popular, se coloca no âmbito das técnicas instrumentais, uma educação funcional para consolidar claramente as classes sociais.

A importância do Iluminismo se coloca pelo fato do movimento ter fincado raízes sob postulados humanos e racionais, sobre a vida do homem e da humanidade. Nesta perspectiva diz Grifi (1989, p.201) que, “Os iluministas submetem à revisão crítica todos os institutos

tradicionais, o feudalismo, o absolutismo monárquico, a igreja dogmática, os sistemas escolásticos, as estruturas jurídicas, para fazer triunfar a razão e o respeito dos direitos civis”.

Hobsbawm (1977) diz que na segunda metade do século XVIII e primeira do século XIX, o desenvolvimento científico deu-se por formas diferenciadas, como o caso da matemática, surgindo novos e radicais pontos de partida; no re-despertar de algumas ciências, como a química; na criação de novas ciências, como a geologia; e na injeção de novas e revolucionárias idéias de algumas ciências, como as Sociais e as Biológicas. Com isso, desenvolveram-se também novos acúmulos nos estudos da Medicina, da Pedagogia, da Fisiologia, da Filosofia e da dimensão técnica dos conhecimentos preconizados pelas novas exigências sociais. Assim, por acreditarem que tudo no homem seja possível, os iluministas valorizaram tanto a Educação como as práticas corporais, promovendo o início da sistematização da Ginástica pelo Continente Europeu, com aporte científico.

Em que palco isso “tudo” teve início? No contexto pelo qual este mundo vivenciou a transformação mais significativa da humanidade, cuja protagonização se deveu ao que Hobsbawm (1977) chama de “dupla revolução”: a Revolução Industrial (inglesa) e a Revolução Burguesa (francesa), que deram origem à atual sociedade burguesa/capitalista.

Essas revoluções significam não o triunfo da indústria, mas da “indústria capitalista”; não a liberdade e igualdade em geral, mas a liberdade e a ascensão da classe até então dominada, que constituiu a sociedade burguesa liberal. Este não foi o cenário da consolidação da economia moderna ou do Estado Moderno, mas das economias e Estados de determinadas regiões do mundo, parte da Europa e da América do Norte, com o epicentro nos Estados europeus vizinhos e rivais, a Grã-Bretanha e a França (HOBSBAWM, 1977).

A localização dessas revoluções simultaneamente nestes dois países não pode ser vista como casuais, acidentais ou sem importância, mas, historicamente é relevante se afirmar que elas não poderiam ocorrer sob nenhuma hipótese em qualquer outra parte do mundo, porque esses eram os locais apropriados e concebíveis naquele momento histórico, para um triunfo do capitalismo liberal burguês. Esses palcos se justificam como os mais indicados porque, a Inglaterra tornou-se neste período capaz da multiplicação rápida na produção de mercadorias e serviços, com disponibilidade humana apropriada para tanto, aquilo que hoje os economistas chamam de “crescimento auto-sustentável” (HOBSBAWM, 1977).

Já a Revolução Burguesa ocorreu na França por algumas razões: *primeiro*, porque este era o mais populoso e poderoso Estado europeu (em 1789, um em cada cinco europeus era francês); *segundo*, porque diferente das revoluções que a precederam e sucederam, ela foi uma “revolução social de massa” e incomparavelmente mais radical; *terceiro*, porque ela foi a

única revolução ecumênica, tornando-se um marco em todos os países do mundo. Como explica Hobsbawm (1977, p.86), “Em outras palavras, o conflito entre a estrutura oficial e os interesses estabelecidos do velho regime e as novas forças sociais ascendentes era mais agudo na França do que em outras partes”. Mas, isso tudo teve um custo, um peso, uma renúncia e muita abnegação:

*Inteiramente absorta na produção de riqueza e na concorrência pacífica, a sociedade burguesa não mais se apercebia de que fantasmas dos tempos de Roma haviam velado seu berço. Mas, por menos heróica que se mostre hoje esta sociedade, foi não obstante necessário heroísmo, sacrifício, terror, guerra civil e batalhas de povos para torná-la uma realidade (MARX: 1984, p.2).*

Soares (1994) reitera que a maior determinação do modo de produção capitalista ocorreu na Inglaterra, mas, em especial, o Estado Burguês se consolida intelectual e ideologicamente pela Revolução francesa. Para a Educação Física, o ideal liberal reservou a função de contribuir para uma nova servidão do homem, dando-lhe novas formas para tratar com o corpo, que deveria estar apto fisicamente para enfrentar as jornadas do trabalho fabril.

Hobsbawm (1977, p.84) expõe esse contexto: “Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa”. A França forneceu o discurso e os temas da política liberal, considerada radicalmente democrática para a maior parte do mundo; ainda hoje, por muitos. Estruturou-se um modelo em que os franceses contribuíram com os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema de medidas.

Uma assertiva muito bem definida pelo pensamento liberal foi a determinação de que os exercícios físicos fossem parte do processo educacional, sendo a educação considerada e acatada como poderoso “instrumento de ascensão social”. A França é que inicia este pensamento, sendo ele resultante do movimento revolucionário burguês, que se radicalizou de tal forma até se materializar por leis nacionais como uma “conquista”.

A partir dos balanços de Marinho (1980a; 1980b; 1984), Ramos (1982), Griffi (1989) e Soares (1994), que analisam no período em relevo o pensamento de estudiosos que foram destacados por terem propiciado um movimento das práticas corporais durante a transição do período Renascentista para o Iluminismo, período histórico em que ocorreu a estruturação do movimento revolucionário protagonizado por ingleses e franceses.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Dentre eles, destaque para Francis Bacon (Inglaterra, 1561-1626); Ansaldo Cebá (Itália, 1565-1623); Comenius - Jan Amos Komenský (Morávia, 1592-1672); John Locke (Inglaterra, 1632-1704); François de

Francis Bacon, filósofo e estadista inglês, compõem este período histórico com destaque, pelos diversos estudos que realizou e acumulou. Foi defensor ferrenho da pesquisa por entender que a teoria sem a prática (ou vice-versa) se tornava inútil e perigosa, afirmando que a ciência devia dominar e subordinar a natureza. (RAMOS, 1982; GRIFI, 1989). Entre os estudos de Bacon destaque para o desenvolvimento e manutenção do organismo nos aspectos físico e humano, estudos com foco na Filosofia, com forte defesa das condições físicas do homem, cujas práticas deveriam ocorrer de forma natural.

Segundo Grifi (1989, p.191) Bacon defendia que “(...) a atividade física podia corrigir qualquer tendência ao mal e ao enfraquecimento e propunha conseqüentemente, todos aqueles exercícios físicos que favoreciam na conservação da saúde e, portanto, no prolongamento da vida humana”. Bacon afirmava que os médicos ainda não tinham claro o efeito dos exercícios, mas que praticamente não existia “quase” nenhuma doença que não pudesse ser corrigida a partir de exercícios físicos apropriados; reafirmava o redentorismo das práticas corporais renascentistas.

Tanto Marinho (1980a) como Ramos (1982) apresentam o francês Nicolas Andry de Boisregard como um estudioso das práticas corporais, cujas discussões ganham destaque no campo da medicina esportiva. Ele publicou uma tese na qual defendeu que “o exercício moderador é o melhor meio de conservar a saúde”; também apresentou um tratado sobre ortopedia que discute “como proceder para prevenir e corrigir, na criança, as deformidades corporais”; defendeu a necessidade de correção dos movimentos durante as atividades corporais e a importância do desenvolvimento torácico. Boisregard fez também um estudo histórico sobre a evolução do atletismo, abordando o pentatlo, a luta, o pugilato, o pancrácio, as corridas a pé, a cavalo e de carros puxados por cavalo, relacionando-os às práticas corporais gregas e romanas.

A Ginástica Ortopédica criada por ele foi algo inusitado para o campo de conhecimento das práticas corporais, em que aborda as questões não só para as pessoas com deficiência física, mas também para as consideradas sadias, com objetivo de que elas se mantivessem assim. Para Grifi (1989) Boisregard foi um pioneiro neste tipo de Ginástica e, ainda que no limite dos aspectos técnico e prático de sua época, ainda se percebe influência de sua teoria em exercícios utilizados ainda hoje.

---

Salignac de la Mothe Fênelon (França, 1651-1715); Nicolas Andry de Boisregard (França, 1658-1742); F. Hoffmann (Alemanha, 1666-1742). Ou seja, da primeira metade do século XVII até a primeira metade do século XVIII.

Particularmente interessante foi a contribuição do alemão F. Hoffmann, em cujas obras defendeu a tese de que os movimentos artificiais deveriam estar correlacionados aos naturais, para que as ações fisiológicas contribuíssem para a manutenção da normalidade do organismo humano. Hoffmann sustentava que a vida é movimento e, portanto, quanto maior é o movimento do corpo, maior é a sua vitalidade e a sua saúde, o que o levou a valorizar a ginástica como movimento harmônico para dar ao corpo uma condição qualitativa. Mais do que isso, exortava os exercícios físicos como terapêuticos: “o melhor remédio para o corpo” (MARINHO, 1980a; RAMOS, 1982; GRIFI, 1989).

O italiano Ansaldo Cebá defendeu uma proposta que reforça o pensamento apreendido no período humanismo/renascentismo, especialmente em Da Feltre. Relevou em altos valores a ginástica por acreditar que o movimento humano capacitava o homem na robustez física, na saúde, na agilidade dos movimentos corporais e na beleza desses movimentos. Com isso defendeu a igualdade entre os exercícios físicos, a conduta moral e os estudos filosóficos e literários, que Grifi (1989) considera uma proposta pedagógica avançada para o seu tempo.

Jan Amos Komensky (Comenius ou Comenio), sacerdote nascido na Boêmia foi outro grande representante desta época da história da humanidade, com contribuições para se pensar as práticas corporais como instrumento educacional. Foi autor de “Escola Materna” na qual defendeu a educação desde os primeiros anos de vida e de *Janun Linguarum Reserata*, um manual com propostas de aprendizado das línguas, onde a facilidade estaria no princípio teórico da relação entre as palavras e as coisas por elas significadas. Sua obra mais destacada foi a *Didáctica Magna*, que o marcou como mestre da pedagogia moderna (GRIFI, 1989).

A contribuição de Comenius para com a Educação Física está, principalmente, por ele ter, por longo tempo influenciado pedagogicamente aqueles que estruturaram esta área de conhecimento. Antes disso, nas suas discussões sobre educação motora ele sempre ressaltou a importância do corpo, sua harmonia, bem como a utilidade dos jogos e dos exercícios físicos, percebendo a necessidade das práticas corporais estarem inseridas obrigatoriamente no horário escolar, tendo em vista que a ginástica se constituía num modo de preparar o corpo e a mente para os seus compromissos (GRIFI, 1989).

Na Inglaterra, John Locke, médico, filósofo, teórico e político liberal, influenciado por Montaigne foi ponto de partida para Rousseau, no que ele tratou sobre as práticas corporais. Teve interesse na educação infantil e da juventude, com postulados bem elaborados sobre saúde e formação moral (punições e recompensas), pelo prazer na recreação e o benefício nos jogos, na música, na equitação e na esgrima (RAMOS, 1982; GRIFI, 1989; SOARES, 1994).

Com respeito aos estudos que realizou sobre os cuidados com o corpo, Locke se fez fiel representante do empirismo<sup>31</sup> e na obra “Pensamentos sobre a Educação” se dedica aos problemas da saúde, da higiene pessoal, do vestuário, do sustento, e da Educação Física da juventude. Sobre Locke, Griffi (1989, p.193/194) diz que,

*Os seus estudos de medicina e filosofia manifestam a expressão característica da cultura pós-renascimental e, sob o perfil da educação física, representam o ponto de contato entre o conhecimento da matéria e as preocupações do espírito, que estão na base do novo endereço científico-pedagógico da educação.*

Locke defendia o total direito aos cuidados com o corpo, sustentando a impossibilidade de o indivíduo ser feliz se, não tivesse ao mesmo tempo, corpo e mente sadios. Também afirmava que um corpo débil não possibilitava a capacidade de se caminhar na “estrada reta”, então, a educação do corpo deveria constantemente ser alternada com a do espírito para contribuir com a formação moral. Sobre a recreação para as crianças defendia dar plena liberdade aos jogos infantis em que elas fossem envolvidas, caso se desejasse com isso o aperfeiçoamento.

Como a maioria dos ingleses que discutiram as atividades corporais Locke era adepto e incentivador da prática esportiva, expressão de saúde e força, pois defendia a recreação incentivada pela imaginação, o que remete dar plena liberdade aos jogos infantis. Como visto no início do capítulo, Locke defendia a habilidade como uma coisa que por si só valeria a pena ser adquirida, o que consistiria em ordenar as recreações para que elas pudessem propiciar utilidades imediatas e garantir possibilidades para outros momentos.

François de Salignac de la Mothe Fênelon, de família nobre, tornou-se arcebispo católico, teve como referência um tratado sobre educação para jovens, com o título de “As Aventuras de Telêmaco”, considerado um romance pedagógico que defendia o jogo no processo de educação e, a Ginástica Feminina como alavanca para retirar a mulher de uma condição de paralisia corporal, vigente à época. As mulheres deviam ser instruídas não só na religião e na moral, mas também na gramática, no cálculo, no direito e na história. Mas, não era favorável a uma educação igual para homens e mulheres, pois considerava fundamental a tarefa da mulher, de governar a casa (MARINHO, 1980a; RAMOS, 1982; GRIFI, 1989).

Neste período de transição vale lembrar que durante o Renascimento, as questões ligadas às atividades físicas e motoras foram mais teóricas e pedagógicas, que práticas; nesta sua perspectiva, o período deixou “um significativo e indelével sinal de renascimento na

---

<sup>31</sup> Segundo Barbanti (2003), o empirismo consiste uma doutrina filosófica segundo a qual a origem de todo o conhecimento é a experiência sensível.



concepção de esporte” (GRIFI: 1989, p.187). Na estrutura renascentista, países como a Itália, França, Suíça, Inglaterra, Escócia, Alemanha, ainda que de forma diferenciada, cuidaram do desenvolvimento dos exercícios gímnicos, no seu sentido mais estrito. Mas, o jogo da bola faz jus ao ser lembrado, como é o caso do “Cálcio Fiorentino” praticado na Itália e que foi, para além de notório, o formato que materializou sua constituição ocidental dada pelos ingleses, chamada de futebol.

Nesse contexto, no interior do processo educacional, a Educação Física foi se adequando às políticas liberais para a Educação, orientadas especialmente pelos pensadores franceses. Soares (1994, p.50) reitera,

*Com Rousseau, de modo mais evidente que em outros pensadores liberais, a questão do exercício físico ganha espaço e passa a ser uma preocupação do Estado burguês. Essa preocupação é de tal ordem que vamos encontrar mais tarde, com Leppelletier e Condorcet, o exercício físico como parte integrante da formação moral e intelectual do cidadão.*

Embora alguns historiadores digam que o naturalismo na Educação Física chega com Rousseau (nela e na Pedagogia), Marx (2000, p.25) vai discordar em Introdução à Crítica da Economia Política dizendo que “*se trata de uma simples reação contra os excessos de requinte e um retorno mal compreendido a uma vida natural. Do mesmo modo, ‘o contrato social’ de Rousseau, que relaciona e liga sujeitos independentes por natureza, por meio de um contrato, tampouco repousa sobre tal naturalismo*”.

O filósofo Rousseau era de Genebra e constituiu um marco para o movimento pedagógico que o sucede em Pestalozzi, Herbart, Froebel, Goethe e outros. Sua inspiração, dentre outras coisas, se deu pela inserção dos exercícios físicos na educação das crianças. Rousseau foi um defensor ferrenho dos jogos enquanto atração e produção dos benefícios para uma vida natural; no aspecto individual, pela relação que estabeleceu do indivíduo para consigo mesmo e com o mundo; no plano coletivo, pela relação com os outros homens.

Segundo Grifi (1989) e Marinho (1980a), em Rousseau a Educação Física obteve a importante função de estabelecer relações naturais entre os homens e as coisas. Mas, Rousseau não fugiu ao ideário romântico de seu tempo, defendendo que o corpo deve ser um instrumento do espírito, vigoroso para obedecer a alma, dizendo que um bom servo deveria ser robusto. Ele recomendava que, para cultivar a inteligência do aluno dever-se-ia cultivar a força do corpo, que à inteligência caberia governar.

Ramos (1982, p.24/25) destaca em Rousseau, a obra “Emílio” (Da Educação),

*(...) na qual ele preconiza a prática dos exercícios físicos, a necessidade do esforço, a vida ao ar livre, o aleitamento materno, a alimentação pura e sadia, o uso de roupas adequadas às condições climáticas e o arejamento da habitação, como elementos essenciais à saúde e ao desenvolvimento do organismo.*

Para Hobsbawm (1977) sua influência foi intensa e forte, de forma especial nos alemães românticos, mas sem chegar a consistir um sistema, apenas em atitudes, sendo decisivamente influente para com os plebeus e os radicais pequeno-burgueses, mas predominante mesmo, apenas entre os de espírito mais confuso.

Foi neste cenário que ele contribuiu de forma relevante com a Revolução Burguesa, constituindo-se, como um grande teórico da democracia liberal, na qual postulava uma educação elitizada, para um aluno ideal, o seu Emílio, com condições de manter um preceptor que o acompanhasse e orientasse na sua caminhada de vida. Segundo Soares (1994, p.49),

*Não havia em Rousseau uma preocupação com a educação da população em geral, do mesmo modo que em suas formulações pedagógicas não existe a preocupação da preparação da criança para sua vida de adulto, no sentido de moldá-la de uma determinada maneira. Para ele seria preciso ter em conta a criança, fonte primeira da educação; são suas necessidades, seus impulsos e sentimentos que estabeleceriam as linhas gerais do seu “vir a ser”, um “vir a ser” que ocorreria, evidentemente, com o auxílio inteligente do mestre.*

#### **1.4 – Os Métodos Ginásticos Europeus**

Com a contribuição dos estudiosos na fase inicial do sistema capitalista, acumulou-se uma produção sobre o conhecimento das práticas corporais, cuja constituição científica se deu sob o aporte das Ciências Biológicas, que submeteu a ontologia do movimento corporal às novas mediações específicas da particularidade histórica que o Positivismo engendrava no contexto mais amplo. Constituiu-se assim, uma área de conhecimento que se moldava à sociedade que emergia no continente europeu, com a classe burguesa à frente.

Trata-se de um processo histórico em que homens e mulheres lutaram pelas suas condições sociais. Sobre a relação homem/história, Marx (1984, p.01) afirma que,

*Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada.*

Uma saga tomou conta do novo personagem deste contexto, o “burguês conquistador” que implantou uma expansão do pensamento revolucionário para todo o mundo, demarcando um novo cenário de dominantes e dominados, pois aonde chegou a cultura burguesa, as culturas locais foram solapadas, fossem elas a expressão de nações do primeiro, segundo ou terceiro mundo. A exploração do mais forte sobre o mais fraco ecoou pelos continentes.

Esta dominação toda do mundo burguês/capitalista explica a revolta de muitos povos e nações contra o Ocidente no campo ideológico, e das classes oprimidas dentro do próprio cinturão de países que deram origem ao atual modo de produção, criando diversos movimentos, como a força histórica do socialismo revolucionário e da ideologia comunista, nascidos de uma reação contra a Revolução Burguesa e Industrial. Em outras partes do mundo, também foram constituídos grupos contra-hegemônicos no campo ideológico, para fazer frente ao Liberalismo e ao Positivismo, desde sempre parte da sistêmica exploração capitalista. Assim, criaram-se as tendências contra-hegemônicas, e, no campo da Educação Física isso não foi diferente.

Torna-se importante contextualizar que este período em análise teve um movimento no continente europeu cujo epicentro se localizou na França, primeiro pelas guerras provocadas por Napoleão. É que o líder francês após criar no seu país as condições indispensáveis para desenvolver a livre concorrência (explorar a propriedade territorial dividida e utilizar as forças produtivas industriais da nação, que haviam sido libertadas) varreu por toda a parte as instituições feudais para dar à sociedade burguesa da França e do Continente Europeu um ambiente adequado para suas pretensões (MARX: 1984, p.19).<sup>32</sup>

A guerra não é um processo no qual ao final se tem vencedores e vencidos, apenas. Para, além de grande contingente de mortes, de destruições cujo custo é intolerável para qualquer economia, há ainda alterações importantes no mapa, que trazem conseqüências culturais irreversíveis, para os perdedores. No caso das guerras capitaneadas por Napoleão, o pano de fundo era fertilizar o terreno para a expansão do capitalismo, removendo todos os empecos contrários à revolução iniciada pela classe burguesa.

Em cada reduto da Ginástica do final do século XVIII e, especialmente a partir do século XIX foram se desenvolvendo as características diferenciadas do que viria a ser a Educação Física do século XX, seja no aspecto científico, utilitário ou pedagógico. Neste período da constituição mais concreta do conhecimento posto pela racionalidade científica

---

<sup>32</sup> Marx em o 18 de Brumário de Louis Bonaparte (1984, p.2/3) destaca 3 períodos da Revolução Francesa: de 24/fevereiro a 4/maio de 1848 (queda de Louis-Phillippe) – 4/maio/1848 a 28/maio/1849 (período da constituição da República ou da Assembléia Nacional Constituinte) – 28/maio/1849 a 02/dezembro/1851 (período da República Constitucional ou Assembléia Nacional Legislativa).

exigida pela Ciência Moderna, os Métodos Ginásticos, nas suas mais diversas abordagens desenvolveram-se em diversos países europeus, cujos intelectuais mais influentes nas dimensões já citadas do pensamento sobre as práticas corporais (científicas, utilitárias e pedagógicas) serão abordados em seguida.<sup>33</sup>

#### 1.4.1 – Os Métodos Ginásticos e sua Ancoragem nas Ciências

Surgem na Europa na segunda metade do século XVIII e primeira do século XIX as Escolas de Ginástica que sistematizaram cientificamente os exercícios físicos, os quais ganharam forma pelos “Métodos Ginásticos Europeus”, inicialmente desenvolvidos na Alemanha, na Dinamarca, na Suécia, na França e na Inglaterra. A base teórica era anátomo/fisiológica, com fonte nas Ciências Biológicas e orientação pela concepção positivista de ciência, o que abordava para, além da saúde, a disciplina, comportamento indispensável à nova ordem social vigente, ancorada na filosofia liberal. Esse ordenamento ideológico deveria se fazer presente na fábrica, na escola, na família, dentre outros espaços sociais. Soares (1994, p.64/65), ratifica este cenário:

*A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e a nova sociedade.*

No início do século XIX a Educação Física surge como uma re-emersão da Ginástica, para melhores patamares em relação ao século anterior, quando passou por momentos difíceis em que esteve excluída da escola e rejeitada pela comunidade cultural europeia. Os anos de 1800 marcaram um processo cultural tradicionalista, mas ainda assim, é neste período da história da humanidade que a Educação Física consegue despertar o Continente Europeu para as formas de seu ensinamento e a sua utilidade para o modo de produção capitalista, quando

---

<sup>33</sup> Os pensadores abordados são Johann Bernhard Basedow (Alemão-1723/1790); Jean-Georges Noverre (Francês-1727/1810); Christian Gotthif Saltzmann (Alemão-1744/1811); Johann Heinrich Pestalozzi (Suíço-1746/1827); Clement José Tissot (Francês-1750/1826); Johann Christoph Friedrich Guts-Muths (Alemão-1759/1839); Gerhard Ulrich Anton Vieth (Alemão-1763/1836); ). Francisco Amòròs Y Ondeano (Espanhol naturalizado francês-1769/1848) Johann Friedrich Herbart (Alemão-1776/1841); Per Henrik Ling (Sueco-1776/1839); Franz Nachtegall (Dinamarquês-1777/1847); Friedrich-Ludwig Jahn (Alemão-1778/1852); Friedrich Froebel (Alemão-1782/1852); Enrico Cliai (Suíço-1782/1854); Thomas Arnold (Inglês-1795/1842); Adolph Spiess (Alemão-1810/1858).

elabora maiores e melhores afirmações, comprovação que se faz por muitos desses postulados estarem ainda intactos no seu aporte teórico ou terem sido o ponto de partida para outras e melhores compreensões, na atualidade.

As dificuldades que ocorreram para a aceitação da Ginástica até o século XVIII, têm a partir do século XIX outro cenário nos países europeus. A nova concepção de homem e de mulher dada pelo modo de produção capitalista e pela sociedade burguesa colocou a Educação Física na base da educação geral e da pesquisa cultural e científica: os alemães com a ginástica militar, os suecos com a pesquisa científica, os ingleses com a prática dos jogos esportivos e os franceses com o movimento pedagógico natural (GRIFI, 1989).

Evidente que essas abordagens diferenciadas renderam debates e discordâncias, até porque quando seus fundamentos não se validavam, as causas estavam muito mais localizadas nas questões metodológicas e didáticas. Ainda assim, e, também por isso, contribuíram decisivamente para um movimento da Educação Física com características dialéticas, que exigiu das diversas antíteses e dos comportamentos nada flexíveis dobrarem-se às críticas e autocríticas para suas transformações, a partir de uma melhor compreensão das teses opostas.

Isso apontou para que a pesquisa se fizesse presente num conjunto de conhecimentos como a anatomia, a fisiologia, a higiene, a psicologia e a sociologia, em maior destaque, passando a Educação Física a ser considerada pela estrutura embrionária nas perspectivas pedagógica e científica. Passou a se constituir como uma área complexa e problemática, o que exigiria “a renúncia” de comportamentos isolados e unilaterais da parte de seus pensadores; entretanto, esta exigência não foi considerada como deveria sê-lo.

*(...) o crescimento da Educação Física em 1800, com todas as variantes, ficou ancorado às experiências didáticas do Iluminismo, dos filantrópicos e, sobretudo, das metodologias de Pestalozzi, Froebel, Herbart, Richter, Bruni, que representam as notas mais características e mais valiosas da pesquisa pedagógica do final de 1700 e dos primeiros anos de 1800 (GRIFI: 1989, p.217).*

Alguns Métodos Ginásticos, ao final do século XVIII travam forte relação com as corporações militares e uma funcionalidade a elas, tendo na Escola Alemã de Ginástica uma aliada incondicional, pelo seu objetivo de potencializar nos jovens, em determinado momento histórico, o espírito de nacionalidade. Isso se deu em consequência do pensamento filosófico regional e da relação com outros países do continente, nos aspectos pedagógico e científico. Já na metade primeira do século XIX houve uma busca mais direcionada para o campo científico e uma preocupação pedagógica orientada pela Ciência Moderna.

A Escola Sueca apostou em investir numa ginástica com foco na racionalidade científica, especialmente no estudo de exercícios físicos que buscassem concomitantemente os aspectos preventivos e curativos sobre a saúde (GRIFFI, 1989). Neste sentido temos um retorno à confusão conceitual sobre uma saúde que se resolve pelas práticas corporais, ou seja, pensar em exercícios “curativos” para a saúde tem sido um equívoco histórico no campo da Educação Física. Registre-se que a Escola Sueca também se ocupou da Ginástica orientada pelos aspectos pedagógicos, bem como abordou com ênfase a Ginástica Estética.

A Escola Francesa merece destaque no século XIX, notadamente mais ao seu final, pela sua contribuição inegável à Ginástica Moderna, tanto pelos estudos metodológicos no primeiro momento, como pelos fisiológicos, em seguida. Reconhecimento também para os ingleses por terem proporcionado um retorno das atividades esportivas ao mundo clássico, favorecendo em especial o movimento esportivo da Educação Física na modernidade e a criação do esporte com características agonísticas. Mas, outros países também tiveram pensadores que contribuíram para que o campo epistemológico da Educação Física se estruturasse, como os suíços e os dinamarqueses.

Para Marinho (1984) é importante registrar que os pensamentos todos que ocorreram ao final do século XVIII e início do XIX possuíam expressiva cultura manifesta em maior parte pela filosofia, poesia e teologia, buscando articular a relação entre espírito e corpo, na constituição do ser humano, como pensado anteriormente pelos intelectuais do período humanista/renascentista. No entanto, será notória também, a contribuição de médicos e outros intelectuais atrelados às ciências naturais, cuja proposta histórica de se reconhecer o ser humano pela sua totalidade, na maior parte dos pensadores, para, além do discurso apenas se sublinhava o corpo como o condutor dos exercícios físicos. Assim, a mente esteve sempre como um mero apêndice.

#### **1.4.2 – Os Métodos Ginásticos e seu Contexto Pedagógico**

Num primeiro momento a abordagem se dá sobre os intelectuais que pensaram as práticas corporais articuladas com o conhecimento pedagógico, ainda que as intensidades e o foco fossem bastante diferentes. O contexto social explicitava uma preocupação com o capitalismo que se estruturava nas sociedades européias, cujo sistema econômico olhava para o setor produtivo e para o desempenho dos trabalhadores; este olhar para os trabalhadores era, então, um olhar para como seus corpos se comportavam e o quanto eles produziam ou deixavam de fazê-lo.

Neste contexto, o homem e a mulher eram vistos “não” pela sua totalidade, como seres humanos, mas na parcialidade de seus corpos. Na transição do movimento das práticas corporais da Renascença para o Mundo Moderno, um dos pensamentos influentes foi o do “Filantropismo”, com uma expressão notória dentro do iluminismo alemão.

Foi uma corrente que deu a base para o pensamento da escola fundada pelo alemão Johann Bernhard Basedow, o qual apreendeu das idéias de Rousseau, especialmente o conceito pedagógico sobre a “natureza”; a obra de Rousseau (Emílio) lhe deu consistência na forma de pensar, ratificando em sua escola o mesmo nível de tratamento para a Educação Física e a Educação Intelectual, em que das 5 horas de aula diárias, 2 eram para trabalhos manuais e 3 para recreação. Também foi influenciado por Locke. A contribuição de Basedow para as práticas corporais está na evidência posta para o ideal educativo por ele pensado, no qual a razão opera a conduta individual e coletiva da vida humana e da sociedade (GRIFI, 1989).

Ramos (1982) diz que o alemão Basedow concentrou suas idéias num estabelecimento que denominou de “*Philantropinum*”, modelo de escola oriunda da Dinamarca. Sua escola tinha a preocupação centrada no ensino democrático, já que seus alunos vinham de diversas camadas sociais, sendo a primeira escola a incluir a Ginástica no currículo, dando-lhe a mesma importância das demais disciplinas. Suas publicações apensaram as práticas corporais à educação intelectual e moral.

Basedow foi professor primário, tendo ensinado também Filosofia e Literatura em escolas da Dinamarca. A partir de uma prática diversificada foi constituindo seu pensamento, pelo qual defendia “Uma escola, onde o treinamento físico e mental marchasse paralelamente e trouxesse à educação dos jovens de seu tempo, um cunho que possibilitasse o desenvolvimento integral da personalidade humana” (MARINHO: 1980a, p.116).

Há divergências entre os historiadores sobre a contribuição do trabalho de Basedow. Grifi (1989) o consagra como o pedagogo alemão mais notório do período iluminista, tendo ele conduzido o movimento educativo na Alemanha do século XVIII. Para Ramos (1982) ele foi precursor da linha doutrinária da Ginástica Alemã, que posteriormente se consolidaria com Guts-Muths, influenciando ainda ao suíço Pestalozzi.

Numa análise mais crítica, Soares (1994) diz que o sistema implantado por Basedow na escola, foi todo mecânico e funcional, e os valores pedagógicos não estavam tão presentes como querem apontar outros historiadores. Ocorre mesmo que parte dos historiadores da Educação Física tem uma leitura que, em maior proporção, aponta para o trabalho dos diversos autores dos métodos ginásticos europeus, dando-lhes destaque pela abordagem que

fizeram à relação da Educação e da Saúde com a Ginástica, sendo os exercícios físicos instrumento para este fim.

Ponce (1990) diz que o discurso de Basedow afirmava que a Educação consistia em formar “cidadãos do mundo”, premissa tão considerada pelos seus analistas, mas que não leva em conta o contexto em que isso se dava. Primeiro, sua escola se consistia por duas estruturas diferentes, uma maior para alunos das camadas populares e outra menor para a classe rica e média, “porque” a diferença entre essas classes sociais era grande. As classes superiores poderiam iniciar os estudos mais cedo e, como chegariam mais longe que os outros, deveriam estudar mais. Os “outros”, obedeceriam a uma finalidade natural de sua instrução, dedicando metade do tempo escolar aos trabalhos manuais, para ganharem habilidade técnica, já que seu trabalho não exigiria tanto o uso do cérebro, como para as classes privilegiadas economicamente. Com tamanha clareza, fica explícito que a escola de Basedow encaminhava formações diferenciadas de “Cidadãos do Mundo”, pois cada camada social tinha um mundo determinado. Soares (1994, p.56) explica:

*Desse modo, alargado o preconceito contra a classe trabalhadora, o pensamento pedagógico deixa claro em qual dessas escolas, a dança, a música, a equitação e a esgrima figurariam como componentes curriculares; em qual dessas escolas se estaria resgatando a “educação dos sentidos” de que tanto falara Rousseau. As propostas de Basedow para a educação em que se incluíam os exercícios físicos, se apresentavam, portanto, com nítido caráter de classe.*

É importante lembrar que na esteira da discussão sobre o Renascimento, como visto antes, trabalhou-se com a idéia de que o homem teria ganhado mobilidade naquele período histórico, saindo de uma estaticidade secular para um movimento social. No entanto, o que se viu é que foram vários os movimentos, e que eles eram determinados socialmente para cada uma das camadas sociais, sedimentando o longo processo da sociedade de classes (burguesa).

Dobb (1974) faz uma reflexão sobre o contexto sócio/econômico neste movimento, mas num período histórico um pouco mais à frente, na Revolução Industrial, e coloca que é a situação objetiva que expõe o sistema econômico por um crescimento, em que o movimento inerente apanha uma complexidade tão exagerada e tão diferente, tanto na essência como na aparência. Ele destaca então que no século XIX o ritmo na alteração econômica, no que se refere à estrutura industrial, nas relações sociais, no volume de produção e na extensão e variedade do comércio, mostrou-se anormal em relação aos tempos anteriores.

O autor (idem) mostra um cenário que pode ser pensado a partir dessa complexidade, com certa desorganização social, o que influencia a todos os setores, incluso o pensamento



daqueles que têm o papel de organizar e fazer avançar os conhecimentos e as ciências. A consequência dessa situação tão anormal durante o processo revolucionário social e econômico do século XVIII (na Inglaterra) e século XIX (na França) foi o fato de transformar radicalmente as idéias do homem sobre a sociedade, de uma concepção mais ou menos estática de mundo, em que os homens estavam fadados a permanecer estacionados no nível de vida em que nasceram, para um pensamento de que era possível um deslocamento social, um movimento no seu nível de vida.

Marinho (1980a) e Ramos (1982) ressaltam e concordam que a estrutura do pensamento do também alemão Christian Gotthif Saltzmann teve influências de Basedow, dando vida longa ao seu método ginástico na condição de professor da *Philantropinum* e criador do *Schnepfental Educational Institute*, uma escola que se manteve secular. Foi Saltzmann o primeiro educador a pensar a ginástica no aspecto patriótico, tendo publicado várias obras (que orientaram posteriormente o pensamento de Guts-Muths).

No aspecto do ensino, a Educação Física do século XIX se sedimentava mais pelos estudos metodológicos de Rousseau e dos Filantropistas e as contribuições no campo pedagógico de Johann Heinrich Pestalozzi, filósofo, teólogo e educador suíço, do qual Marinho (1980a) e Ramos (1982) destacam a liberdade que ele postulava para as crianças, tendo em vista que, nesta época, disciplina equivalia, na prática, a uma determinação de imobilidade, o que impedia à criança trabalhar com seus movimentos naturais.

Educar para Pestalozzi significava um desenvolvimento natural, progressivo e sistemático de todas as forças, tendo em vista que o germe da aprendizagem estaria na criança, cabendo ao educador desenvolvê-lo. Uma atribuição que lhe é dada pelos historiadores é de que foi o primeiro a se preocupar com as melhores posições do corpo e a correção efetiva dele na execução dos exercícios físicos. Outra referência é a de que, ao elaborar a obra “Como Gertrudes Educa seus Filhos”, ele tenha realizado concretamente a primeira pesquisa experimental no campo pedagógico, contribuição inegável para as investigações em educação (RAMOS, 1982).

Com relação ao movimento pedagógico da Educação Física, Pestalozzi rejeitou o sistema empírico que vinha tomando conta das práticas corporais e optou por um caráter fisiológico, partindo de conceitos formados sobre a Ginástica Educativa.

Ao analisar o trabalho de Pestalozzi, Grifi (1989, p.220) indica que ele,

*Primeiramente, rebate a necessidade de que os exercícios sejam efetuados de maneira artificial, fora da realidade da vida, mas pelo contrário devem ser coordenação de movimentos, de atos próprios da vida, os quais exaltem movimentos e atos normais, com o objetivo de conseguir um mais harmônico desenvolvimento dos sistemas fisiológico e intelectual do corpo.*

Pestalozzi defendeu que se levasse à criança, por meio da Ginástica, um *status* de “autonomia física”, uma liberdade corpórea que ampliasse seus movimentos e atitudes corporais na perspectiva intelectual, estética e moral, que lhe oportunizasse uma completa harmonia corporal. Percebe-se em Pestalozzi uma transformação qualitativa na forma de pensar as práticas corporais; no entanto, o corpo segue sendo a base, o fundamento para as coisas da mente.

O educador suíço criticava a negligência para com a educação física na relação com a educação intelectual e por isso se preocupou em apresentar novos métodos em que o movimento físico fosse ensinado na mesma valoração dos demais conhecimentos. Para tanto, os educadores deveriam desenvolver os aspectos técnicos nivelados com os pedagógicos e psicológicos. Pela Ginástica deveriam se obter valências como a força, a resistência, a coragem, a persistência e o vigor. Suas propostas pedagógicas se dão na virada do século XVIII para o XIX, no movimento em que a burguesia afunilava sua ascensão e do sistema capitalista.

Pestalozzi, que durante o encaminhamento da Revolução Francesa se colocou contra seus objetivos, tornou-se um abnegado discípulo de sua implementação. Ponce (1990, p.143), apresenta a face liberal do pensador suíço, que muitos omitem:

*O camponês conservador e tímido que existia em Pestalozzi não queria nada com mudanças e revoltas. Mais pomposo que Rousseau, e mais declamador, Pestalozzi gostava de falar também em fundar escolas de “homens”. Mas, admitia que existiam tantos homens e tantas educações quanto classes, e como a ordem social havia sido criada por Deus, o filho do aldeão deve ser aldeão, e o filho do comerciante, comerciante. Nenhuma educação teve um caráter mais manso do que a de Pestalozzi. A sua bondade sofria, certamente, com a sorte dos explorados, especialmente com a dos camponeses, que tão de perto conhecia. Mas, ele nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza.*

Na Alemanha, na perspectiva do pensamento militarista da Ginástica, Johann Cristoph Guts Muths, geógrafo e pedagogo alemão desenvolveu um método que leva Marinho (1984) considerá-lo “o pai” da Ginástica Pedagógica Moderna, diz ter sido ele um grande admirador das antigas concepções gregas e muito influenciado pelos grandes humanistas. Com este perfil, Marinho (idem, p.111) expõe alguns de seus pressupostos: “O homem é uma unidade física e espiritual”, o que afirma seu interesse pela unicidade do ser; ele também postulava

que “A debilidade do corpo conduz à da alma”. Para Marinho (idem), no pensamento de Guts Muths, “A mais alta cultura intelectual, sem educação corporal, não produz mais que uma personalidade incompleta, falta de saúde, de alegria de viver, de beleza corporal, de força, de resistência, de velocidade, de vontade e de coragem”.

Claramente, a partir dos historiadores da Educação Física abordados (MARINHO, 1980.a; RAMOS, 1982; GRIFI, 1989), Guts Muths fazia a defesa de uma “aptidão física” com preocupação centrada no corpo, ficando a mente como coadjuvante da constituição de um processo de “bem estar corporal” do homem e da mulher. Também se percebe alguns dos pressupostos da relação Humanismo/Renascentismo, período em que se deu a estruturação do pensamento intelectual que orientou as práticas sociais do mundo moderno. Ele concretizou a idéia do exercício racional pela publicação daquela que está considerada a primeira obra especializada na área,<sup>34</sup> na qual ele defendia que os exercícios eram oriundos da ginástica (salto, corrida, arremesso, equitação, balanceamento, natação e exercícios de trepar) e que contribuiriam para a formação da personalidade dos jovens.

Neste momento histórico em análise (final do século XVIII e início do século XIX) ocorre um movimento social e político que mostra a classe burguesa numa corrida para consolidar sua revolução. Nele, o capitalismo caminha para consolidar-se na Europa, mas tendo já alguma base em outros continentes, especialmente nos Estados Unidos da América do Norte. As classes sociais vão se distinguindo por distanciamentos cada vez mais sensíveis, os que precisam vender sua força de trabalho encontram espaço para se empregarem e o mundo do trabalho exige que a classe trabalhadora esteja preparada para a exploração mental e corporal, “necessárias” para que a produção ocorra satisfatoriamente. Nesse cenário, os métodos ginásticos vão se ajustando às relações sociais de trabalho.

Fora dos países centrais da Europa, na Dinamarca a ginástica se desenvolve com influência do pensamento de Franz Nachteggall, teólogo e poeta que foi considerada a maior autoridade desta área em seu país, tendo fundado uma sociedade de ginástica e o primeiro instituto de ginástica (particular) da Europa. Foi influenciado pelo pensamento de Guts-Muths e inicialmente desenvolveu exercícios físicos para marinheiros, pelo fato de seu país ser marítimo por natureza, tendo exercido influência na introdução da Ginástica nas escolas primárias dinamarquesas, o que se tornou o primeiro reconhecimento oficial da Educação Física no mundo; destaque-se no seu trabalho a atenção dada para as meninas e as moças.

---

<sup>34</sup> “Ginástica para a Juventude” foi traduzida para várias línguas e adotada em quase toda a Europa. Publicou ainda “Ginástica para os Filhos da Pátria”.

Conforme Marinho (1980.a) e Ramos (1982), a partir de uma campanha com sua liderança, o Estado dinamarquês criou o Instituto Militar de Ginástica, pioneiro no gênero público nos tempos modernos, que se tornou a mais antiga escola de formação em Educação Física do mundo. Nela, Nachteggall teve como alunos, o sueco Per Henrik Ling e o alemão Friedrich-Ludwig Jahn, que posteriormente criaram métodos ginásticos em seus países. Inicialmente ministrou um curso com duração de 18 meses, destinado apenas para suboficiais; posteriormente foi aberto também a civis. Formou quase 2 mil professores e instrutores de Ginástica em cerca de 20 anos de trabalho.

A importância de Nachteggall para o desenvolvimento das práticas corporais e para sua consolidação na Europa está na fonte que ele constituiu com seu trabalho pioneiro, o qual não é muito reconhecido pelos historiadores de uma forma geral, a partir do espaço que lhe reservam em suas obras. Grifi (1989, p.225) afirma que,

*Nachteggall teve, sobretudo, o mérito de representar a ponte, não somente ideal, de junção entre o empirismo de Guts Muths e a ginástica científica de Ling. Ele foi, também, um promotor e assertor da educação física feminina: a ele deve-se, de fato, a fundação, em 1939, em Copenhague, da Escola Normal de Ginástica Feminina para a formação de professoras.*

No processo de situar o movimento ginástico sobre uma base científica e pedagógica, foi na Suécia que o desenvolvimento dos estudos germinou uma ancoragem para as práticas corporais no campo das ciências, com Per Henrik Ling, um educador e poeta, cujo sistema ginástico se assentava num perfil pedagógico e científico, com influências de Rousseau e dos filantropinos, para além de Nachteggall, seu professor no Instituto de Ginástica de Copenhague. No aspecto pedagógico também Guts-Muths contribuiu com o pensamento de Ling para com seu método ginástico; no campo filosófico e científico, Ling inspirou-se no pensamento da Ginástica Grega, na Filosofia Liberal e na Ciência Biológica (MARINHO, 1980a; RAMOS, 1982).

Nas palavras de Grifi (1989, p. 244), “No início do século XIX surge na Suécia um sistema original de ginástica, cuja contribuição no afirmar-se da educação física, sobretudo sobre o plano higiênico-pedagógico, assumirá uma importância fundamental”. A consolidação de Ling ocorre no mesmo momento em que Jahn prepara seus soldados ginastas para batalhar a liberação da insígnia do *Turnen* (Ginástica).

Ling criou uma Ginástica com fundamentação científica, com objetivo centrado no desenvolvimento harmônico e amplo do indivíduo, enquanto “matéria viva”; necessário ressaltar que esta “harmonia e totalidade” se afirmava por uma “unidade orgânica”, tendo no

biológico, especialmente na Anatomia (e na Fisiologia), seu aporte (GRIFI, 1989). Sua proposta passou a ser aceita quando seu país definiu a necessidade de uma educação higiênica para seu povo.

Ele defendeu a democratização dos exercícios físicos na perspectiva da acessibilidade de todos, independente de quaisquer diferenças, desenvolvendo na proposta de prática corporal, valores considerados humanos, como a saúde, a força, a beleza e o equilíbrio moral. Os exercícios ginásticos obedeciam a um processo de movimentos elaborados e ordenados da análise para a síntese. Ele desprezou a espontaneidade motora e o movimento indiferenciado.

Sua base científica determinava que o movimentar-se humano até então existente não era suficiente, o que impunha que o movimento fosse de qualidade, racional, orientado pela ciência e que, em diálogo com a Anatomia devesse garantir uma assertiva em seus efeitos. Grifi (1989, p.245) aponta o pressuposto lingiano na relação com a lógica: “Como o pensamento na atividade mental desenvolve-se na disciplina da lógica, assim a linguagem ginástica deve articular-se segundo uma ordem precisa de lógica motora”.

Ling goza de *status* internacional entre aqueles que promoveram a criação e estruturação da Educação Física moderna e capitalista. Ele dirigiu por 20 anos o Instituto Central de Ginástica criado em Estocolmo no início do século XIX, inicialmente para preparar instrutores militares, mas que na segunda metade deste mesmo século se transformou em Escola Superior de Educação Física – uma das mais respeitadas do mundo – formando professores para a rede de ensino, pois convencera o Governo Sueco, no início do século XIX, a implantar exercícios físicos nas escolas e um professor efetivo para ensiná-los.

Os países de Ling e Nachtegall não sofreram as mesmas pressões neste período, que os povos da Europa continental, especialmente nas molestações promovidas por Napoleão. Também o desenvolvimento capitalista tinha suas características e, com isso, as elaborações que eles buscaram e seus objetivos foram similares entre eles e diferentes dos outros países. Percebem-se finalidades como a formação de professores e instrutores priorizadas, bem como a inserção da Educação Física na escola, para além da preocupação de dispor possibilidades para que a população em geral praticasse atividades corporais.

Para, além disso, as contribuições científicas de Ling foram decisivas para a Educação Física pensada como área de conhecimento reconhecida pela comunidade européia. Os acertos de Ling na ancoragem epistemológica do campo se mantiveram por um bom tempo histórico, dando fundamentação para que pesquisadores de tempos mais recentes, respaldados por um melhor desenvolvimento das ciências, transformassem seus postulados.

A partir de seus pressupostos, Ling constituiu o “movimento do movimento corporal”, ou seja, ele colocou o movimento sob a estrutura de um processo e, com isso consolidou postulados que fundamentaram a Ginástica Feminina (GRIFI, 1989). De forma diferente, Ling pensou a Ginástica Estética como uma permissão ao corpo de expressar o estado da alma, pelos sentimentos e pelos pensamentos. Nele se vê um ensaio do corpo articulado à alma; exalta a alma que se torna sua própria expressão, o que mostra uma preocupação de unidade. No foco como ele centrou a estética corporal, o que importava eram os movimentos corporais e não o corpo, defendendo as atitudes e movimentos simples, evitando fantasias e inutilidades decadentes.

No entanto, não passa despercebido que Ling, ao tratar da Ginástica Médica e Ortopédica desenvolveu conceitos sobre saúde e doença cujas fronteiras teóricas não foram muito bem demarcadas, com uma proposta para a Ginástica atuar nestas perspectivas muito próximas do que se defendia no período humanista e renascentista. Na relação da ginástica com a saúde e a doença, Ling considerou a Ginástica Médica como “redentora da saúde”, trazendo alguma confusão conceitual na relação entre as ginásticas militar e pedagógica.

Importante ressaltar a percepção de Marinho (1980a) de que neste período já havia preocupações com os limites corporais do ser humano, coisa que hoje, tanto no aspecto da aptidão física pura, como também do treinamento esportivo de performance, não há respeito pelos limites dos atletas, considerados como objetos a serem explorados. A frase mais presente na linguagem de treinadores e preparadores é a da necessidade de que os atletas “precisam se superar”, discurso que os próprios atletas assimilam e transferem para sua prática, para sua vida (de atleta), resumida a um fim, o de vencer. Marinho (1980a, p.99) se expressa: “O corpo humano não pode progredir dentro do seu desenvolvimento mais do que permitem os limites de suas disposições hereditárias” (grifos meus).

No diálogo com esses pensadores alocados neste período histórico em análise, que se colocam por uma preocupação centrada nos pressupostos pedagógicos, não se pode perder de vista que as escolas já tinham determinações do processo revolucionário burguês e capitalista. Não só elas, mas o contexto que elas alcançam.

Uma contribuição importante no campo das práticas corporais pensadas na perspectiva da atividade motora foi de Enrico Clias, oficial suíço que iniciou suas atividades no campo das práticas corporais no ambiente militar em Berna, onde desenvolveu atividades ligadas ao manuseio das armas, da natação, da equitação, do tiro e nos campos da ginástica, bem como da dança. O método de Clias priorizava a correção de atitudes e a execução estética dos movimentos, sendo contrário aos exercícios violentos, com algum risco para o praticante.

Podem-se ver elementos do conhecimento ligados ao cuidado humano e uma preocupação com a adequação correta do tipo de exercícios, o que remete pensar intensidade, complexidade, etc. Como estas atividades junto aos seus soldados surtiram uma boa repercussão, Clias foi convidado para ir à Inglaterra e depois à França, onde difundiu seus conhecimentos sobre a educação motora e por lá se radicou. Assumiu a organização da Educação Física nas escolas normais e depois na Academia de Besançon, para cuidar da educação corporal dos soldados.

Interessou-se e passou a cuidar também da educação corporal formativa nas escolas elementares, sendo nomeado em consequência como inspetor de ensino da ginástica nas escolas primárias francesas. Conforme explicita Grifi (1989, p.240), Clias defendeu uma Educação Física redentora e poderosa, na qual,

*(...) o movimento gímico devia desenvolver a estrutura do indivíduo, dar-lhe a saúde e permitir-lhe de fazer frente e superar os vários obstáculos e as diversas situações da vida, distanciando, assim, a morte. Os seus exercícios miravam, então, desenvolver, contemporaneamente, força e coragem (GRIFI: 1989, p.240).*

Outra contribuição neste período de afirmação pedagógica e científica para a constituição da área de conhecimento da Educação Física, também na perspectiva da atividade motora foi do alemão Johann Friedrich Herbart, que se colocou à frente do que dela fora pensado por estudiosos do século XVIII e início do XIX. Herbart foi influente e ganhou notoriedade pela tentativa de ajustar a doutrina educacional das práticas corporais ao campo das Ciências Exatas, fosse com base na experimentação, ou no conhecimento teórico. Para tanto, ao se convencer que os jovens não deveriam convergir a um só objetivo, Herbart defendeu que as atividades educativas deveriam fazer uso da arte como elemento educativo, como técnica para que os alunos fossem doutrinados por um interesse multilateral bem equilibrado, ou seja, a escola deveria suscitar uma multiplicidade de interesses.

Ponce (1990) diz que Herbart marcou sua trajetória na relação com os conhecimentos, sob forte influência religiosa, atribuindo à Filosofia o encargo de demonstrar que nenhum outro saber reunia condições de superar a segurança da crença religiosa. O que extrapolava a aparente e inquebrantável fé religiosa, na verdade, era a necessidade de impedir, por meio da influência da religião e da manutenção de um “estado de ignorância”, a possibilidade de ascensão das massas, impedindo que houvesse rupturas com o sistema social.

Para Ramos (1982), sob o disfarce de uma “santa inocência” doutrinária proposta por Herbart, os jovens teriam múltiplas escolhas, possibilitados por uma riqueza interior, força

essencial da personalidade, em que o “interesse” constituía o centro do sistema e a educação a “arte de construir, de edificar e de possibilitar as forças necessárias para o indivíduo”.

Grifi (1989) aponta que as atividades motoras para Herbart estariam fora da Pedagogia com cunho filosófico, que não teria então como impor os princípios do movimento corporal. Com este postulado ele apontava então que a Educação Física tivesse luz própria, pois não poderia obter da Pedagogia nenhum tipo de ajuda. Neste cenário, para Herbart a atividade motora ficaria restrita a um ato puramente anátomo/fisiológico, praticada racionalmente.

Dentre as contribuições do pensamento no campo pedagógico, Ramos (1982) apresenta Frederico Froebel (discípulo de Pestalozzi) como um pesquisador muito interessado pela ginástica para crianças, defendendo o jogo como forma ideal para esta faixa etária, como estímulo ao desenvolvimento humano, para além de cumprir o papel de recrear e instruir aos meninos e meninas. Sua pedagogia, que definiu a criança como centro do processo educativo, entendia-a como sinônimo de espontaneidade. Iniciou suas atividades na Escola de Gruner, que se utilizava do Método de Pestalozzi, mas motivos familiares o levaram a fundar um Jardim de Infância, o qual constituiu a primeira instituição alemã nestas características e o levou a promover uma aproximação com a escola materna de Comenius (GRIFI, 1989).

O ideal froebiano no processo educativo colocava em estreita relação a Educação Física, Intelectual e Moral da criança numa proposta de atividade onde a liberdade proporcionava uma personalidade individual, espontaneamente. Sua proposta se assentava em atividades com movimento corporal que, por meio do jogo eram desenvolvidas de maneira que a disciplina surgiria espontânea no comportamento da criança.

O pensamento que orientou a concepção do método ginástico do alemão Adolph Spiess, considerado pelos historiadores como uma pessoa muito dedicada à Educação Física sofreu diversas influências de intelectuais que o antecederam.<sup>35</sup> Spiess ocupou-se da Ginástica para afirmar o direito a uma formação pessoal do indivíduo, retomando a concepções que o antecederam (Pestalozzi e Guts Muths). Para Grifi (1989, p.235), ao elaborar sua concepção sobre a Ginástica, Spiess “formulou, primeiramente, uma teoria precisa das relações do indivíduo com o Estado, onde a educação física desse a sua parte, tanto a um como para o outro, visando um ensino de caráter mais educativo e menos comunitário”.

---

<sup>35</sup> Conforme Marinho (1980.a) e Ramos (1982), Herbart, Pestalozzi, Guts Muths e Jahn, foram muito presentes na formulação do pensamento de Spiess, ainda que fosse para reconsiderar ou refutar o que pensavam.



Spiess foi bom aluno e bom esgrimista, tendo estudado na Suíça, onde organizou experiências pedagógicas estendidas ao campo do ensino da Ginástica Escolástica (GRIFI, 1989). Ensinou Ginástica, História e Canto e o produto dessas experiências foi colocado em prática posteriormente na Alemanha, sendo pioneiro nesta especialidade em seu país.

Um de seus alcances inéditos, até então, foi colocar na planta das escolas alemãs um ginásio para a Ginástica, a qual defendia “*como responsável pela perfeição do corpo, que o poria em equilíbrio com a alma*” (MARINHO: 1980a, p.122). Podem-se perceber influências renascentistas, como o nível de importância dado à Ginástica, mas, também algumas novas idéias como a meritocracia pelo desempenho nas práticas corporais. Marcou de forma contundente a “singularidade necessária” para uma metodologia apropriada à Ginástica Feminina, para se ter a intensidade dos exercícios, proporcional ao desenvolvimento do ser humano (e ao gênero).

Spiess usava a música em movimentos ritmados durante as aulas, no exercício da marcha e nos exercícios livres. Marinho (1980a) considera-o um grande destaque no desenvolvimento de uma Pedagogia para a Educação Física, sendo o pioneiro na introdução dos exercícios livres nos sistemas ginásticos europeus e da Ginástica, nas escolas alemãs.

Marinho (1980a) aponta que o Método de Spiess não se fundamentou em bases sólidas nos aportes científicos e pedagógicos pelas dificuldades inerentes ao seu período histórico, para uma melhor aproximação com o objeto de estudo. Ainda assim, reconhece que ele melhorou a classificação dos exercícios existente (feitas por Jahn), no seu aspecto pedagógico, além de dar à recreação um papel definitivo na educação moral e social. Outra relevância destacada em Spiess foi dele colocar em prática os exercícios por grupos homogêneos, estratégia presente nos trabalhos com treinamento esportivo, atualmente.

Soares (1994) difere na sua análise sobre o trabalho de Spiess; critica seu método como “mecânico e funcional”. O contexto histórico explica as análises que se contrapõe ao trabalho de alguns dos intelectuais que trataram das práticas corporais, sendo necessário compreender que esse cenário colocava como opção para o pensamento das áreas de conhecimento, como a Educação física, a Ciência Moderna.

### **1.4.3 – A Aptidão Física, a Saúde e o Esporte – uma afirmação**

Neste espaço será analisado o pensamento de estudiosos que contribuíram para a consistência dos métodos ginásticos que, em maior monta priorizaram o conhecimento das práticas corporais em relação mais estreita com a aptidão física, com a saúde e com o esporte, protagonizando a caminhada de uma área de conhecimento científico chamada de Educação

Física, que se colocou a serviço do modo de produção capitalista. Este foi um caminho sem volta, porque marca um vínculo da Educação Física com essas três categorias, cada vez mais sólido, apesar da crítica histórica que sofre intensificada nas décadas de 1980, 1990 e 2000, não só pelo que vêm representando para as relações sociais, mas pela aparência como têm sido abordados nas práticas sociais corporais.

Não que nos outros espaços históricos já analisados neste capítulo não estivessem presentes as categorias citadas (aptidão física, saúde e esporte), ou que lá a intervenção também não se dê pela aparência, mas na análise histórica há pressupostos que expressam algumas diferenças. O movimento central agora vai se dar pela constituição científica das práticas corporais, que passa então a ser denominada por Educação Física. Isso, por si só já justificaria este estudo do movimento histórico das práticas corporais feita por este trabalho acadêmico; mas o foco agora é analisar o período em que a Educação Física se desloca para se assentar a serviço do modo de produção capitalista.

Para Dobb (1974), a situação econômica deste período, especialmente na Inglaterra, apresenta um cenário apropriado para o desenvolvimento de uma sociedade capitalista (aumento da produção do trabalho e o aumento da classe proletária), superando os problemas dos séculos anteriores, como a estreiteza do mercado, a sua baixa expansão resultante da baixa produtividade, por usar métodos nada apropriados. Para o autor (idem), a essência da transformação que levou à Revolução Industrial se deu pela alteração do caráter da produção que no aspecto mais amplo deixou de usar a energia humana e animal, para outras opções mais produtivas (como o vapor). Foi dado ao ser humano um mecanismo para melhor servir ao modo de produção.

Isso fez com que o processo de produção se alterasse radicalmente. Dobb (1974) diz que os trabalhadores se coletivizaram num só espaço: a fábrica onde a atividade era meio mecânica e meio humana. De verdade, eles foram coletivizados assim, houve uma determinação sobre a qual os trabalhadores se constituíram como objeto de um novo processo que, para, além de uma divisão de trabalho complexa como nunca antes, trouxe na esteira a exigência de novos ritmos e movimentos de um processo mecânico.

Este movimento impôs mudanças nas dimensões, econômica, científica, técnica, cujo reflexo sócio/econômico apontou para uma crescente dependência do trabalho em relação ao capital, este com a sua função disciplinadora e de coação sobre a produção e o produtor. Neste cenário, o perfil de um trabalhador/produtor e, neste perfil, a Educação Física deveria intervir com uma funcionalidade que desse a estrutura técnica e ideológica necessária para que o trabalhador produzisse como o desejado.

Na discussão dos postulados vindos da medicina para abordar a saúde, Grifi (1989) apresenta o médico francês Clement José Tissot, dando-lhe o mérito de ter coordenado e sintetizado a ginástica nova. Ele produziu ensaios sobre a utilidade dos movimentos e dos diversos exercícios físicos, onde tratou também de notícias históricas da ginástica, dos seus efeitos, dos exercícios e de suas aplicações, descrevendo-as devidamente. Elaborou também exercícios para as correções de deformidades do corpo. Para ele, “a Ginástica é um apêndice da Medicina”, por indicá-la como sua parte, cabendo-lhe ensinar como manter ou recuperar a saúde: “o movimento corporal para Tissot era como a alma de toda a natureza”.

Tissot manteve a classificação galênica sobre o caráter empírico dos exercícios físicos, em ativos, passivos ou mistos, mas, acrescentando insistência sobre os efeitos fisiológicos positivos do movimento, por sua ação sobre os músculos e sobre o aparelho circulatório, para o qual recomendava uma necessária participação nos jogos com bola. No entanto, ele se perdeu na superficialidade de seu método e no que ele realmente validava no imediato, o que lhe custou desmentidos sobre algumas afirmações curativas pelos exercícios físicos, processo sobre o qual mantinha observações, porém não tinha nenhum controle.

Na perspectiva da abordagem filantropista alemã, os historiadores destacaram o Alemão Gerhard Ulrich Anton Vieth que traçou um caminho dos exercícios físicos desde a antiguidade, sua história e a sistematização existente sobre o tema, consistindo-se nesta característica como um guia prático. Vieth foi o pioneiro dos professores de ginástica a reconhecer a necessidade da exigência de se dar base científica para as atividades físicas, com respaldo na fisiologia e na anatomia. Grifi (1989, p.209) diz que, “A sua preparação científica lhe permite compreender e delinear os efeitos biológicos e higiênicos da ginástica e de estabelecer uma precisa relação de causa e de efeito entre a atividade física e as influências sobre o corpo”.

De acordo com o que expressam Ramos (1982) e Grifi (1989), Vieth fez parceria em estudos com Guts Muths, como na organização didática do ensino de Educação Física, diferenciando-se do parceiro pela adaptação dos exercícios físicos a partir das experiências realizadas, preferindo ter como referência os efeitos benéficos que eles proporcionavam sobre o corpo e a sua relação com a formação das crianças. Empenhou-se em retirar os exercícios físicos do domínio da escolástica, contribuindo de forma incisiva na obrigatoriedade da educação física em todo o processo escolar.

Nos estudos sobre as práticas corporais com jogos, Thomas Arnold foi um sacerdote inglês, estudioso e pioneiro do tema na Inglaterra, tanto na escola como nos demais espaços sociais, embora o formato das atividades físicas em seu país se desse pela categoria jogo.

Arnold lançou os jogos desportivos educativos, sob a influência de Pestalozzi, integrando-os no quadro pedagógico da escola que dirigiu. A ação educativa que preconizou, chamada de *fair play* (jogo limpo) defendia o respeito dos participantes por si e pelos demais, ou seja, a cortesia, a honestidade, a honra e a integridade na competição, a modéstia na vitória e a serenidade na derrota, faziam parte do processo (RAMOS, 1982 e GRIFI, 1989).

Arnold defendeu que, junto à Educação Intelectual e Moral, dever-se-ia dar destaque à Educação Física, pelos jogos ao ar livre, cujo valor estaria na formação da personalidade dos rapazes e na sua autonomia, com disciplina. Mas, tem início com Arnold a falácia liberalista de que o esporte afasta os jovens dos vícios e maus hábitos. Foi no seu ideário que se inspirou o francês Pierre de Coubertin para retornar a realização dos Jogos Olímpicos, cujo projeto foi sistematizado por um discurso ingênuo, para que o evento consagrado pelos gregos retornasse na perspectiva de promulgar a paz entre os povos.

O esporte na Inglaterra surge como um bem da classe rica, uma verdadeira e apropriada instituição, um estilo de vida, para muito mais que um jogo. No entanto, a classe trabalhadora conquistou com o tempo, em suas lutas de classe, espaços e condições de lazer, nos quais o esporte foi elemento de destaque. O modelo desportivo inglês se difunde rapidamente, afirmando-se como uma moderna concepção de Educação Física esportiva, ao lado dos métodos ginásticos alemão, francês e sueco. Mas, Arnold sofreu críticas severas, como de Herbert e Demeny, os quais, entre outras coisas, o acusaram de criar “frágeis mecânicos”, requerendo dos praticantes esforços inumanos, brutais, não dosados e nem estudados, com treinamentos e competições absurdos e irracionais (GRIFI, 1989).

Os pressupostos da ginástica pensada a serviço do contexto militarista têm em Francisco Amóros y Ondeano um de seus mais importantes colaboradores. Tem sido muito estudado pelos historiadores brasileiros de práticas corporais e, por isso, mantido uma influência relevante no campo da Educação Física deste país. Marinho (1980a) considera que a doutrinação da ginástica francesa foi dada por ele. Espanhol de nascimento, coronel do exército de seu país afirmava convicto que a educação geral seria inconcebível, se desarticulada das atividades motoras de base. Em Madri viveu uma experiência educativa num instituto militar por ele fundado, cujo método de ensino era o de Pestalozzi. Teve que deixar a Espanha por problemas políticos, naturalizando-se francês e tornando-se um comandante-chefe de Napoleão.

Com apoio oficial fundou na França a Escola Normal de Ginástica Militar, mais tarde aberta também a civis; abriu um ginásio particular e desenhou aparelhos usados na aplicação

de seu método. A direção de Amóros para a Ginástica foi mais para a perspectiva militar do que para a educativa, por dar usar como referência os postulados do Método (alemão) de Jahn.

No espaço formal, Amóros conseguiu instalar a Ginástica no sistema educativo francês, sob a orientação de seus postulados. Diz Soares (1994, p.78) que, na França,

*A partir de 1850, a ginástica amorosiana integrará os currículos de todas as escolas primárias e será obrigatória para as escolas normais, mesmo sem contar com pessoal capacitado para ministrar as aulas, que eram dadas por suboficiais do exército, absolutamente despreparados do ponto de vista pedagógico e científico.*

Esta ginástica compreendia um significado que a tornava um “tudo”, pois desenvolveria com aprimoramento, para além das qualidades físicas, as psicológicas e morais, promovendo a saúde e criando homens fortes para se ampliar a riqueza e a força no plano individual e do Estado. O mais importante era que “tudo isso sem alterar absolutamente nada em relação à ordem política, econômica e social” (SOARES, 1994, p.76). Percebe-se o mesmo redentorismo do discurso renascentista sobre a Ginástica.

Ramos (1982) considera que Amóros foi um técnico brilhante e um pedagogo perspicaz que fundamentou seu método nos conhecimentos da natureza humana e na análise do movimento (humano). Marinho (1980a) e Ramos (1982) apontam Amóros como o principal responsável pela constituição da Educação Física francesa, cuja doutrina focou o desenvolvimento das qualidades físicas, no aumento da energia e da qualidade moral dos indivíduos. Para Ramos (1982, p.219), o Método Amorosiano foi, “(...) ponto de partida da sistematização da educação física na França, tinha por objetivo fazer homens completos, não somente fortes e endurecidos, mas, sobretudo, corajosos e audazes, possuindo justo sentimento do bem, do dever e do devotamento”.

Amóros manteve seus pensamentos sobre a ginástica, próximos do alemão Jahn, quando mantinha discussões sobre as práticas corporais pensadas na relação com os conflitos políticos que desencadearam as batalhas que sacudiram a Europa, de 1792 a 1815, de forma quase ininterrupta.

Friedrich-Ludwig Jahn estudou teologia e literatura alemã, tornando-se doutor em Filosofia. Estruturou o que se chamou de Ginástica Patriótica, com fins nacionalistas, motivado pela participação na guerra que envolveu a França e a Prússia. Segundo Ramos (1982), que o considera a figura mais representativa da Escola Alemã de Ginástica, Jahn foi

conhecido por *Turvater*.<sup>36</sup> O aporte científico na proposta da Ginástica de Jahn tem como fonte os conhecimentos médico/higienistas que, articulados com a moral burguesa e o sentimento cívico de amor à pátria, constituíram seu caráter ideológico, encontrando respaldo e respeito da classe dirigente alemã. Ele sugeriu a aplicação dos jogos para consolidar o conjunto de pressupostos que defendia, tendo criado uma série de instrumentos artificiais para a prática da Ginástica, que vieram ser, posteriormente, os “aparelhos de ginástica”.

O Turnen (método ginástico) tinha como base para os exercícios físicos “a força” e “a energia”, formando um conjunto de características que influenciou o pensamento do tcheco Tyrs. Eram duas as finalidades da ginástica de Jahn: proporcionar e manter a saúde dos jovens e prepará-los aos incômodos de uma guerra. Outro mérito inegável ao seu método foi a popularização dada neste período à Ginástica na Alemanha, pelo aspecto democrático da sua prática. Jahn buscou estruturar uma proposta de exercícios físicos diferente dos postulados greco-romanos, por considerá-los não apropriados às necessidades do povo alemão e, também, do que defendeu Pestalozzi, cujos objetivos entendia limitados ao não considerar nem o ambiente e nem o espírito do homem (GRIFI, 1989).<sup>37</sup>

É comum entre os historiadores da Educação Física a afirmação de que os Métodos Ginásticos Europeus foram criados a partir de uma base de sentimento nacionalista, com *locus* nos países invadidos pelas guerras provocadas pela França de Napoleão, tendo como objetivo dar uma aptidão física aos jovens, preparando-os para a defesa da liberdade de seus países. Toda essa notoriedade ao sentimento nacionalista dada pelos historiadores para o surgimento dos métodos ginásticos tem origem nas contribuições de Immanuel Kant e G. A. Fichte, este defensor das idéias kantianas do século XVIII, estruturadas a partir do Iluminismo.<sup>38</sup> Esses pensadores deram origem a uma nova concepção para a Ginástica, retirando-lhe a condição única de saúde ou “higiene moral” para torná-la instrumento indispensável para uma “ação

---

<sup>36</sup> O termo *turvater* significa em alemão “pai da ginástica”. Seu sistema ginástico era o TURNKUNST; a ginástica era TURNEN, o ginasta TURNER e o campo para ginástica TUMPLATZ.

<sup>37</sup> O Sistema Ginástico de Jahn ganhou espaço a partir da mudança de regime político na Alemanha, que desgastou o método de Guts-Muths que estava em pauta. A base do pensamento patriótico do método de Jahn, com eixo no nacionalismo mantiveram seus pressupostos em alta por quase um século. Jahn sofreu influências de Nathtegall, seu professor, além de Rousseau, Basedow e Guts Muths.

<sup>38</sup> Hobsbawm (1977) esclarece que a Filosofia Alemã sempre diferiu do liberalismo clássico em importantes aspectos, mais até em Hegel que em Kant; ela era deliberadamente idealista e rejeitava o materialismo ou o empirismo da tradição clássica; enquanto a unidade básica da filosofia de Kant foca o indivíduo - sob a forma de consciência individual - em Hegel o princípio se dá pelo coletivo - a comunidade - que ele percebe estar se desintegrando sob o impacto do desenvolvimento histórico.

moral”, assegurando prioritariamente a existência e a independência de uma comunidade nacional.<sup>39</sup>

No entanto, essa nova função da Ginástica acabou por influenciar apenas o alemão Jahn, que foi referência para o Tcheco-Eslovaco Tyrš, os quais realmente desenvolveram e sistematizaram métodos ginásticos com ênfase ao aspecto nacionalista, usando das atividades físicas para estruturar as tropas para a guerra. Isso ocorreu porque ambos tiveram motivações pessoais para fazê-lo, a partir de seu envolvimento em batalhas, com derrotas desmoralizantes.

### 1.5 – A Educação Física e suas Amarras Históricas

Estruturada como uma área de conhecimento científico, as práticas corporais melhor elaboradas pelos Métodos Ginásticos Europeus ganharam *status* na comunidade científica e política européia. O sistema capitalista, ao entrar em nova fase após consolidada sua ascensão ao patamar de dominante, compreendido este detalhe estratégico a classe burguesa passa então da condição de revolucionária para a de hegemônica, dentre as a sociedade de classes instalada. A Educação Física seguiu sua trajetória em busca da consolidação de seu campo de conhecimentos, ancorada nas Ciências da Saúde e no Paradigma Positivista.

Assim, os intelectuais deste novo momento histórico que constituiu de forma mais sistematizada o corpo de conhecimentos da Educação Física, seguiram na produção de saberes que consolidassem cada vez mais a área de conhecimento.<sup>40</sup> Tendo em vista que a base empregada para que a área de conhecimento se consolidasse cientificamente foram as Ciências Biológicas, foram esses conhecimentos os mais desenvolvidos neste período de consolidação da Educação Física. Ramos (1982) apresenta Esteban Jules Marey, como um fisiologista francês de alcance internacional, que estudou o movimento humano e criou métodos gráficos e cronofotográficos para a investigação científica, sendo mestre de Demeny.

Fernand Lagrang foi outro cientista francês que, segundo Ramos (1982) estudou os efeitos fisiológicos e higiênicos dos exercícios físicos, sendo contemporâneo de Demeny, com

---

<sup>39</sup> Conforme Hobsbawm (1977) a Filosofia Clássica Alemã foi um fenômeno verdadeiramente burguês e algumas de suas principais figuras (Kant, Fichte, Hegel, Schelling) foram entusiastas da Revolução Francesa, sendo-lhe fiel no seu período de ascensão. O Iluminismo foi o ponto de partida para o pensamento de Hegel.

<sup>40</sup> Dentre eles destaque para Francisco Delsarte (Francês-1811/1871); Hjalmar Ling (Suéco-1820/1886); Herbert Spencer (Inglês-1820/1903); Esteban Jules Marey (Francês-1830/1904); ); Miroslav Tyrš (Tcheco-1832/1884); Fernand Lagrand (Francês-1846/1909); Georges Demeny (Húngaro radicado na França-1850/1917); Phillipe Tissie (Francês-1852/1935); Emile Jacques Dalcroze (Suíço-1865/1950); Elli Bjorksten (Filandesa-1870/1947); Georges Herbert (Francês-1875/1957); Niels Bukh (Dinamarquês-1880/1950; Hermann Brandt (Alemão-1897/1972).

quem viajou à Suécia para pesquisar o Método de Ling, a partir de quando passou a defender seus postulados. Era adepto da prática de jogos ao ar livre. Grifi (1989) relata que Lagrand condenava, especialmente, a atividade física em aparelhos, afirmando que esses exercícios promoviam anomalias, como o desenvolvimento maior do tronco em relação às pernas e uma redondeza nas costas que ele entendia como uma verdadeira deformidade.

Os historiadores Grifi (1989), Marinho (1980a) e Ramos (1982) tecem juntos farta análise sobre Georges Demeny, de origem húngara, estudou na França na Faculdade de Ciências de Lille e na Sorbonne, onde frequentou os cursos de matemática e medicina. Consagrou-se como biologicista notável, tendo se formado também pedagogo e estudado música, constituindo-se notoriamente como o “Chefe da Escola Francesa de Educação Física”, consagrado como seu fundador e uma das maiores autoridades da Educação Física francesa moderna, ganhando respeito também por toda a Europa. Sua proposta era ligada ao naturalismo, consagrando-se como notável analista e incansável investigador para sua época; contribuiu com Marey, ao qual se articulou nos estudos sobre a Fisiologia e a Cinesiologia, ocupando-se da educação motora.

Organizou o Congresso Internacional de Educação Física em 1900, evento que alavancou a reforma da preparação física militar, com repercussão mundial, tendo redigido o Manual do Exército francês e seus anexos. Foi também quem coordenou a organização do Curso da Escola de Joinville-Le-Pont, bem como foi o responsável pela implantação do primeiro curso superior de Educação Física na França (Lycée Janson).<sup>41</sup> A contribuição de Demeny para as práticas corporais foi notável e decisiva, tendo seus estudos ancorados principalmente na Fisiologia, dentro das possibilidades científicas da época.

Ele pesquisou e estudou o Método Sueco de Ling, ao qual fez críticas à sua base exclusivamente anatômica e à sua estaticidade. Teve a percepção sobre o equívoco de Ling em ter como base científica para a Ginástica, a anatomia, porque ela decompunha o corpo humano em órgãos separados, desconsiderando-o como um conjunto de órgãos que constituem um organismo e, por isso, deva ser considerado como tal. A partir de estudos na biomecânica, Demeny preconizou um método que postulava movimentos corporais arredondados, completos e contínuos, com uma base que buscava a economia de força a ser usada nos exercícios corporais. Com esses pressupostos tornou-se o principal colaborador na

---

<sup>41</sup> Suas principais obras foram “Mecanismo e Educação dos Movimentos”, com bom aprofundamento científico; “Guia do Mestre para o Ensino de Exercícios Físicos nas Escolas”; “Bases Científicas da Educação Física”; “Escola Francesa”; “Harmonia dos movimentos”; “Danças Ginásticas e Esforço”. Seus trabalhos tinham como prioridade retirar o exagero do caráter militar até então preconizado.



sistematização do Método Francês para a Educação Física, elaborado no interior da Escola de Joinville-Le-Pont.

A sua ênfase na fisiologia e os estudos na biomecânica possibilitaram a sustentação de um movimento sintético, completo e que se deslocava em todas as direções e interesse para todo o corpo, diferindo do movimento analítico, estático e segmentário da Ginástica de Ling e Amóros. Por isso nasce com vitalidade para atender as exigências do organismo e, ser “natural”. Grifi (1989, p.268) faz uma análise mais apurada sobre Demeny:

*Partia do princípio de que a ginástica não servia somente para fazer adquirir uma força atlética ou para fazer vencer particulares dificuldades, mas tinha como fim, aquele de dar ao homem o modo e os meios de tirar, do seu trabalho, o máximo de utilidade com o mínimo de esforço. A atividade física, para ser benéfica, devia seguir e ajudar a natureza, servindo-se de todos os meios que podiam exercer uma influência sobre o aperfeiçoamento do indivíduo.*

Diferente de seus antecessores, Demeny apontava outra direção para os resultados dos exercícios físicos, ou seja, para além do nível muscular eles deveriam também dar respostas no aspecto neuromotor, o que exigia o movimento educativo controlado, ou seja, deveria exercitar uma influência sobre os centros nervosos e educá-los, assegurando duas capacidades distintas: a da vontade e a da inibição (Grifi, 1989).

Nota-se a diferença nos postulados de Demeny em relação aos demais pensadores estudados até então, pois ele apresentou já naquele período histórico elementos científicos que dão sustentação à Educação Física ainda hoje, seja diretamente, seja no desenvolvimento de avanços a partir de seus postulados. Ele se apresenta como um divisor de águas para a Educação Física moderna, elaborando pressupostos que deram movimento importante neste campo científico, qualificando o pensamento do campo que se ancora no Paradigma Positivista.

Soares (1994, p.79) também tece considerações sobre o desprendimento do médico Demeny na defesa de uma Educação Física sustentada pelas Ciências Biológicas:

*Para Demeny, o problema da Educação Física deve ser tratado por todos os meios de que a ciência dispõe, vez que é suscetível de precisão. Cada vez que um problema é tomado e tratado de forma experimental, a partir de medidas, as noções em relação a ele tornam-se mais claras.*

Descortina nas entrelinhas da forma, características do método utilizado para as investigações na Educação Física com a base científica deste período histórico (segunda metade do século XIX), em que o instrumento de medida, a quantificação, está prevalente,

embalando postulados com orientação positivista, que seguiram orientando em maior proporção, o processo histórico das pesquisas na área.

Phillipe Tissié foi um médico e educador (admirador de Ling) que criou a Liga Girondina de Educação Física, mais tarde transformada em Liga Francesa. Tissié influenciou a Educação Física francesa com conceitos sempre muito densos, dando boa contribuição para a esportivização, tornando-se notório contestador dos conhecimentos existentes até então na área, por artigos escritos a respeito<sup>42</sup> (RAMOS, 1982).

Hjalmar Ling, filho de Per Henrik Ling foi quem se encarregou de completar a obra do pai, desenvolvendo uma Ginástica que valorizava os princípios pedagógicos, portanto sua intervenção no contexto escolar, elaborando seus parâmetros que vinham historicamente alicerçados no higienismo. Os historiadores chamam essa estrutura de Ginástica Pedagógica. Hjalmar tem o mérito de ter quebrado a rígida disciplina do Método Sueco elaborado por seu pai, rompendo com a unilateralidade dos postulados anátomo/fisiológicos, inserindo pressupostos da Psicologia e da Sociologia.

Hjalmar recebeu o apoio da educadora Ellin Falk,<sup>43</sup> inspetora das escolas elementares de Estocolmo. Segundo Marinho (1980a), as transformações feitas por Hjalmar no Método Sueco, promoveu a aproximação de 300 mil membros das associações de ginástica suecas, aumentando sobremaneira as relações sociais por meio da Ginástica.

Outro pensador francês com destaque pelos historiadores da Educação Física foi George Hebert, que deu seqüência ao pensamento de Demeny na sustentação do Método Natural. Favorecido por ser oficial da Marinha Francesa e ter estado diretor da Escola de Fuzileiros Navais de Lorient, ganhou notoriedade e condições de efetivar experiências que foram determinantes para a constituição de seu método, conhecido como o Método de Hebert.<sup>44</sup> Suas obras técnicas foram impregnadas pelo higienismo e pelo utilitarismo, sustentando uma crítica ao procedimento analítico na aprendizagem. Há um reconhecimento por parte dos historiadores (GRIFI, 1989; RAMOS, 1982; MARINHO, 1980a) de que seu método causou uma opinião favorável à Educação Física na França.

Enquanto oficial da Marinha, Hebert viajou por diversas regiões do mundo e descobriu que as populações primitivas tinham bonitas e hábeis formas de movimentos corporais, necessários para suas necessidades essenciais, exigindo então que seus componentes fossem

---

<sup>42</sup> Publicou as obras: Cem Anos de Erros; Educação Física; A Fadiga e o Treinamento Físico; O Y da Respiração.

<sup>43</sup> Ellin Falk publicou “Exercícios em forma de Jogos Ginásticos”.

<sup>44</sup> O método de Hebert teve influência dos pressupostos filosóficos de Rousseau, do pensamento amorosiano, de quem codificou movimentos que Amóros denominou de aplicados, mas se utilizando da perspectiva de continuidade do movimento defendida por Demeny.

bem desenvolvidos fisicamente. Isso o fez perceber que os movimentos naturais levam a melhores resultados no desenvolvimento físico integral do ser humano, comparados aos movimentos da ginástica tradicional e artificial (GRIFI, 1989).

Para Marinho (1980a) e Ramos (1982), o Método de Hebert se sustentava por 3 eixos: *estético, higiênico e utilitário*. Preconizava para o homem moderno “ser forte para ser útil”, defendendo 2 princípios básicos na condução dos trabalhos corporais: a continuidade e a alternância dos exercícios físicos. Para Grifi, (1989, p.269) apesar das diversas influências,

*Hebert elaborou o seu método natural da educação motora, um método prático que mirava a um desenvolvimento físico completo. Ele não compartilhava da prioridade científica da fisiologia na educação física e as pretensões do esporte que perseguia fins que nada tinham a ver com o aperfeiçoamento do corpo humano, verdadeira finalidade, das atividades motoras.*

Hebert foi um crítico contumaz ao desporto e aos exercícios em aparelhos artificiais, com particular preocupação com os exercícios femininos, o que fez com que fundasse um centro específico para desenvolvê-los. Seu trabalho tinha um viés pedagógico; afirmava ele que a Ginástica Natural não devia se preocupar com a correção de anomalias anatômicas ou fisiológicas do indivíduo, como era objeto da Ginástica Médica, mas estar como possibilidade para todos, porque o movimento que embalava os exercícios naturais tinha tanto a propriedade educativa quanto aplicativa (GRIFI, 1989).

Segundo Ramos (1982), o médico alemão Hermann Brandt se manteve sempre em contato com os pensadores franceses de sua época, desenvolvendo seus estudos para a Ginástica Médica e a Medicina Desportiva.<sup>45</sup>

Herbert Spencer, filósofo inglês nascido em Derby, “desconsiderava” a educação que não valorizasse o aspecto físico do corpo, dando prioridade ao jogo sobre a ginástica, por entender que ele provoca maior quantidade e qualidade de exigências musculares. No caso da Ginástica defendia a superioridade dos exercícios naturais sobre aqueles que usavam aparelhos, criticando o uso da repetição, a pouca variação, para além de uma distribuição pouco qualitativa de seus efeitos, estendendo estas desproporções na relação com as diversas partes do corpo. Spencer entendia que, no aspecto científico, a vantagem dos Jogos sobre a Ginástica estava na aceleração da circulação sanguínea, facilitando as funções todas do organismo, o que ampliaria as possibilidades da saúde individual ou, de restaurá-la.

---

<sup>45</sup> Publicou “Da Educação Física aos Desportos, pela Biologia”.

Conforme Grifi (1989), Spencer defendeu a conservação de uma boa saúde e a manutenção de um corpo robusto como dever moral para os indivíduos e para a sociedade e, a melhor maneira de fazê-lo seria por meio do jogo livre, ao ar livre. Pode-se ver que os princípios da responsabilidade individual em que se aporta a atual promoção da saúde, vêm de longe, caracterizando-se muito mais como princípio ideológico do sistema hegemônico do que uma descoberta dos pesquisadores contemporâneos da Educação Física.

Spencer defendia uma estrutura humanista/renascentista para a formação educacional, materializada pela tríade da educação intelectual, moral e física, substituindo nesta última, o conteúdo da Ginástica pelo do esporte, já que por questões culturais e políticas da estrutura social inglesa houve uma tendência coletiva pelo jogo esportivizado.

Numa relação estreita entre ginástica e esporte, o dinamarquês Niels Bukh, que era filho de professor, teve sua formação centrada nas Ciências Naturais e com a ajuda de seus alunos fundou um modelo Instituto de Ginástica que desenvolveu natação, atletismo, jogos educativos, desportos aquáticos e de inverno. Subvencionado pelo Estado, também formou inúmeros professores para escolas e sociedades de ginástica (MARINHO, 1980a).

Na perspectiva do pensamento nacionalista e patriótico a ponto de colocar o pensamento sobre a Ginástica focado nas necessidades corporais das batalhas de possíveis confrontos bélicos, Marinho (1980a) apresenta Miroslaw Tyrs como um professor tcheco de História da Arte, da Universidade de Praga e de História das Artes Plásticas da Escola Técnica da mesma Capital. Doutor em Filosofia articulou a importância dos movimentos ginásticos com a Política, e sua consistente formação acadêmica o levou a compreender as possibilidades dos movimentos corporais para o desenvolvimento do ser humano, colocando a saúde e a aptidão física como índices reais para a consolidação das atividades mais amplas de um povo.

Para tanto, defendia a premissa de que “nenhum passado, mesmo o mais ilustre, assegura o futuro dos povos e sim um presente são e ativo” (MARINHO, 1980a), premissa esta que o tornou um grande incentivador dos exercícios físicos com foco nacionalista e princípios políticos, dando-lhe motivação para criar o Movimento Sokol, com objetivo da luta pela independência nacional, durante a ocupação nazista e, posteriormente, a soviética.

Sua sistematização buscava a preparação de uma geração capaz de manter bem viva a luta pela liberdade de seu povo, predominando mais os fundamentos sociais que os biológicos, na estruturação de uma harmonia corporal; a organização Sokol dominou a Educação Física tcheca (MARINHO, 1980a; RAMOS, 1982). Apesar de não se apresentar nada sedutor, o Método Sokol foi responsável pela difusão da Educação Física por toda a

Tcheco-Eslováquia, cuja organização continha uma federação, departamentos e grupos, dentro do contexto social.

A Educação Física na França não parou, evidentemente, em Herbert e nos seus contemporâneos. Seu curso seguiu célere, com contribuições de diversas outras ciências e áreas do conhecimento, para além do favorecimento vindo do contexto social, político, cultural e econômico, ou seja, do modo de produção capitalista que cada vez mais ampliava espaços para a inserção dos conhecimentos acumulados. Em vários países, pesquisadores se debruçaram nos estudos sobre o movimento corporal humano. Com isso, conscientemente ou não, muitos contribuíram com o novo modo de produção, em parte para que operários e operárias desenvolvessem seus corpos, conforme protagonizava a necessidade da produção mercantil capitalista; mas, em parte, também provisionando os empregos necessários à subsistência. A Educação Física tornava-se uma “expressão física”, própria da Sociedade do Capital.

### **1.6 - A Ginástica Feminina: moderna e funcional**

No espectro da Ginástica Feminina, seu movimento surge para preencher um vácuo histórico culturalmente fortalecido pelos dogmas religiosos da Idade Média, persistidos historicamente a posteriore, não oportunizando a mulher participar das práticas corporais, quer gímnicas, quer esportivas. Apenas a Dança lhe era permitida, assim mesmo em condições pautadas pelas determinações de comportamento, o que implicou à Ginástica Feminina Moderna acatar em seu aparato o conteúdo da Dança, a partir das valências físicas e as habilidades técnicas exigidas para uma bailarina. Foi Ling que, de forma mais consistente, deu abertura e sustentação para que a Ginástica pudesse ser pensada também para exercitar as mulheres, dando os primeiros passos para a sistematização de exercícios com características femininas.

Assim, Ling abre espaços para a presença e contribuição de outros estudiosos cujo pensamento sobre práticas corporais estava vinculado aos movimentos da Dança, como o suíço Clias e os franceses Noverre e Delsarte, estes dois últimos desenvolvendo o movimento ritmo plástico, em que se estruturou uma forte alavanca para a qualificação técnica e estética do movimento corporal. Noverre contribui com sua experiência de dirigente e teórico, Clias com a correção de atitudes e execução estética dos movimentos, para, além de uma posição contrária a exercícios que oferecessem algum risco aos indivíduos; Delsarte, influenciado por Clias trabalhou com a educação profissional, dando centralidade ao movimento como meio de expressão para os sentimentos e pensamentos das mulheres praticantes da Ginástica Feminina.

Nos seus postulados originais, a Ginástica Feminina teve as maiores contribuições na finlandesa Elli Bjorksten, professora universitária que ancorou seus estudos no Método Ginástico de Ling, dando uma sensibilidade no trato com as exigências fisiológicas e psicológicas na formação do movimento corporal pressuposto pelo educador sueco, a partir de uma articulação com a beleza e o poder do ritmo. Uma análise sobre os fins fisiológicos, morfológicos, estéticos e psicológicos, constitui a base sobre a qual se debruçou para elaborar sua proposta. Na aplicação prática, ela separava os grupos por idade cronológica para o desenvolvimento do trabalho.

No campo da fisiologia Bjorksten abandonou o emprego preponderante da contração estática, apelando para o ritmo como meio para dar a dinâmica pretendida, conseguindo assim um efeito circulatório intenso nas pessoas que se dispunham à prática corporal com orientação de seu método. Não que tenha se desfeito da contração estática, responsável pela tonicidade muscular, mas defendia que os movimentos ginásticos expressassem a beleza e o poder do ritmo, dando-lhes alma, emoção e sentimento estético para a plenitude da “expressão própria” de todo ser pensante, mesmo no racionalismo das estruturas biologicistas (MARINHO, 1984).

Grifi (1989, p.247/248) analisa o movimento desenvolvido por Bjorksten:

*Nesta singular transfiguração, o movimento não aparece mais um árido fenômeno de motricidade científica, mas originando do íntimo da pessoa, toma a forma de “inteligência e expressão”, e viveu em uma dinâmica que cria serena e alegremente o bem biológico e o equilíbrio psíquico, os efeitos e os valores estéticos, o entusiasmo relaxante e a nobreza dos sentimentos (grifo meu).*

Enquanto uma pesquisadora do método lingiano, manteve seus postulados básicos e contribuiu para seu avanço qualitativo, especialmente nos aspectos vinculados à Ginástica Feminina, em que se pode destacar em seus estudos a reafirmação de que “a estética está no movimento” e não no “formato” do corpo do indivíduo. Trata-se de um postulado central em Ling, que Bjorksten se apropriou para a constituição de sua obra.

A Ginástica Feminina Moderna não se consolidou como um sistema ou método de ginástica, mas é considerada como um “movimento renovador”, comparável, guardada as proporções devidas, à arte moderna. Foi um movimento denso, em que se estruturaram diversas linhas, com destaque para a francesa, a americana, a alemã, a escandinava, a suíça e a austríaca (MARINHO, 1980a). Por tudo isso, a Ginástica Feminina merece destaque dentre as diversas formas de se pensar as práticas corporais que deram a base para a sistematização da Educação Física, enquanto área do conhecimento científico.

Ao se referir à contribuição de Jean-Georges Noverre, Marinho (1980a) aponta que ele elaborou os primeiros ensaios da Ginástica Feminina Moderna, a qual, concretamente se situa no contexto do campo da Educação Física a partir da segunda metade do século XIX. A mulher, como visto na história que antecedeu à sociedade capitalista, sempre esteve afastada das práticas corporais e, os que se lembravam dela, o faziam com restrições. A percepção é clara só de se constatar o sexo dos pensadores que trataram sobre as atividades físicas, nos mais diferentes tempos de seu processo histórico. Culturalmente, esse tipo de atividade foi reservado com exclusividade aos homens, cenário que sofre rupturas mais ao final do século XIX. A exceção se deu pela Dança, quase sempre permitida às mulheres, o que levou a Ginástica Feminina Moderna ser influenciada por valências motoras constitutivas da Dança, como a flexibilidade, a destreza, a leveza nos saltos, dentre outros (MARINHO, 1980a).

Noverre desenvolveu o movimento ritmo plástico, inicialmente com Delsarte e depois com Clia, e foi um dos artistas mais importantes da Dança, tendo contribuído como diretor de ballet e como formulador de conceitos teóricos. Marinho (1980, p.134) caracteriza seu trabalho afirmando que, “Se é verdade que cada arte necessita da presença periódica de artistas chamados a criar as formas novas que a vitalizem e assegure sua vivência, Noverre cumpriu esta função perfeitamente”. Ele rompeu com o formalismo acadêmico, o qual dizia prescindir de vida e ser carente de maior engenho, criando assim novas formas para dar vitalidade ao seu movimento.

Marinho (1984) diz que Noverre defendia um processo dialético na formação de um professor de ballet, o qual para chegar à síntese deveria reunir uma gama de conhecimentos dos mais diferentes matizes: da anatomia à pintura, da máquina à decoração, da música à poesia, da geometria aos saberes mais amplos e diversos. Tecnicamente contribuiu com a dança na mudança do vestuário, retirando peças que impedissem movimentos mais amplos dos dançarinos.

François Delsarte, francês, professor de canto e ator, influenciado por Clia, se preocupou com a educação profissional dos artistas, utilizando-se do movimento como meio de expressão para os sentimentos e pensamentos. Ele descobriu dentro de sua área de trabalho, que a qualidade das atitudes e dos gestos necessários para melhores efeitos dramáticos e, para o canto, poderia ser ensinado e aprendido com maior facilidade, por meio de certos exercícios físicos. Porém, não foi seu objeto neste momento criar um sistema de ginástica.

Nos EUA, professores ligados à arte da expressão assimilaram sua metodologia de trabalho e desenvolveram um sistema de exercícios para o trabalho corporal, como o

equilíbrio, a graça, a beleza da expressão facial e da figuração de cena, não esquecendo de visar, ainda, a saúde. O que se percebe é que as proposições de Delsarte, ao articular canto, arte dramática e exercícios físicos, oportunizaram a sistematização da “linguagem corporal”, um dos requintes pedagógicos da Educação Física, mas pouco explorado.

O trabalho desenvolvido no norte da América foi tão promissor, que lá se fundou até uma associação de Educação Física para desenvolver o sistema de Delsarte, sendo que sua primeira presidenta, Carrica Le Favre publicou uma obra sustentada pelo seu método 10 anos antes que ele efetivasse a sua primeira publicação, em que ele abordou os princípios da “cultura física”, termo dele próprio. Sua influência na Alemanha se deu pela propagação de seus pressupostos feita por uma americana, Geneviève Stebbins. Inspirado nas antigas esculturas, ele criou um novo Método de *Calistenia*, no qual os gestos e a mímica eram acompanhados de cantos dos séculos XVII e XVIII, que ele publicou sob forma de arquivos (MARINHO, 1980a; 1984).

Os princípios elaborados por Delsarte e adequados à Ginástica Feminina americana, tiveram como principais articuladoras Carrica Le Favre, Geneviève Stebbins e Emily Bishop, que muito produziram também sobre o campo. Elas tinham por objeto os exercícios físicos da Ginástica de Expressão e Ginástica Estética, classificando-os como exercícios de *Relaxamento*, de *Energia* e de *Respiração Profunda*, determinando que sua intensidade fosse lenta e não se fizesse uso de aparelhos. Marinho (1984, p.113) apresenta a base do pensamento da proposta americana de Ginástica Feminina:

*A cultura psico-física é a perfeita sincronização da ginástica harmônica e a respiração dinâmica durante a formulação de nobres idéias na mente. Só aqueles movimentos que podem ser usados para expressar alguma emoção ou atitude da mente, e aqueles que produzem um gracioso equilíbrio e uma postura atrativa, são considerados de valor.*

O suíço Emile Jacques Dalcroze criou em Genebra um método de música pessoal e em sua obra “Ginástica Rítmica” atribuiu uma expressão corporal para cada valor musical. Este método fazia uso da atividade muscular no trabalho com a expressão corporal e desenvolveu o instinto rítmico e métrico da música, regularizando hábitos motrizes e atendendo ao senso rítmico/plástico. Trata-se de um método intuitivo que buscou fazer do corpo um instrumento de expressão estética (MARINHO, 1980a).

Uma nova fase na carreira de Dalcroze, quando ele tem por objeto a Ginástica Feminina, desenvolve seus pressupostos de forma concreta. Neles, se amplia e sistematiza o trabalho inicial, quando usou de exercícios físicos para qualificar o ensino da arte e do canto,



transferindo-o agora do campo da música para o da Ginástica Feminina, no qual vinha sendo propagado de forma mais ampla, nos EUA e na Alemanha.

A grande contribuição de Dalcroze foi com a Ginástica Rítmica, que se estruturou como disciplina nas escolas de Educação Física pelo mundo. A mais densa crítica ao seu método foi de Rudolf Bode, seu ex-aluno e também professor de música, que considerou o conceito dalcroziano de ritmo no sítio da regra e da ordem, mecanicista por excesso. Para Bode, o ritmo deveria marcar o momento da irracionalidade, de uma fuga para os indivíduos praticantes, o que exige flexibilidade na sua forma.

Para Grifi (1989), este movimento da Ginástica Feminina marca a chegada de novos métodos e sistemas de Educação Física no início do século XX, que colocam em primeiro lugar o momento pedagógico, mas também o estético. Confrontam as formas anteriores dos exercícios físicos rigidamente prefixados, e executados mecanicamente, com disciplina militarista, propondo a liberdade de se trabalhar com ou sem aparelhos. Materializou-se um movimento cujo objetivo se desloca da formação da vontade para o sentimento, o que justifica o uso da música, como acompanhamento ou estímulo, meio ou fim, mas sempre presente e com influências fundantes sobre a Ginástica Rítmica. Seus múltiplos significados se expressam e se explicam pelos diversos sentidos que o conceito de ritmo ganhou nesta fase: musical, físico, espacial, etc. Para Grifi (1989) pode-se atribuir a Delsarte esta nova perspectiva para a Ginástica Feminina.

Na Alemanha, a Ginástica Feminina foi inspirada por Geneviéde Stebbins, que influenciou a Edwige Kallmeyer, Bess Mensendieck e Elsa Gindler que socializaram suas formas de pensar por sistemas próprios. Kallmeyer defendia os movimentos espontâneos na conquista da emoção e da estética. No pensamento de Marinho (1984, p.114), Kallmeyer

*Insurgiu-se contra os sistemas tradicionais, que educam a vontade em detrimento da vida emocional e das aspirações estéticas; ela apelou para os sentimentos vivos, pelo movimento espontâneo, sem ardis, para mudar contra a educação moderna, unilateral e mecanizada.*

O movimento da Ginástica Feminina ganhou novo fôlego com a influência das irmãs Isadora e Elizabeth Duncan, americanas que se mudaram para a Europa com o objetivo de desenvolver estudos sobre o corpo, o ritmo e a dança. Elizabeth, mais próxima da Pedagogia desenvolveu os princípios de um treinamento técnico cuja base exigia alcançar “a arte soberana que unifica a vida e a dança”. Já Isadora, ao se doar à escola que ambas abriram próximo a Berlim, teve como objeto de trabalho “o corpo humano”, buscando explorar nele o

que de mais belo existe e esta beleza deveria “se expressar” de forma absoluta, pelo ritmo e pela dança. Os movimentos criados foram inspirados na natureza, como as nuvens e as árvores, e deveriam exigir das praticantes incrementos e expressões de força, graça, nobreza, alegria, dor, realidade; mas, tudo isso levando em conta, a “saúde”.

### **1.7 - A Expansão da Educação Física**

Todo esse acúmulo que constituiu historicamente o campo do conhecimento científico da Educação Física no continente europeu foi a base que influenciou o desenvolvimento da área pelo mundo. A rigor, até o século XIX, apenas nos Estados Unidos houve um movimento em que pensadores abordaram as práticas corporais contribuindo com alguma produção para esse acúmulo. No mais, a rigor, foram ocorrendo algumas transformações sobre o conhecimento produzido no continente europeu, ou seja, nem sempre houve reprodução fiel dos métodos ginásticos desenvolvidos na Alemanha, França, Inglaterra, Suécia, Dinamarca e outros países.

Do século XVIII para o século XIX os americanos começaram a contestar a ausência das práticas corporais nas escolas que, aos poucos ganharam seu espaço, sob o discurso de se articular a Educação Intelectual e a Educação Física. No entanto, as atividades físicas deveriam ser desenvolvidas em horário diferente das aulas, não necessitando sequer da presença de um professor, ficando sob a responsabilidade dos próprios alunos o controle dessas atividades. De verdade, então, não havia nenhuma articulação.

A partir da guerra civil, foi notório o desenvolvimento da Educação Física nos EUA, ganhando espaço seu campo de conhecimento a partir do diálogo estabelecido com a antropometria, a higiene, a educação sanitária, a inspeção médica, a nutrição, os exercícios ao ar livre e as instruções de qualidade, as quais formaram um conjunto teórico que contribuiu com sua sistematização na formatação do que Marinho (1980) vai chamar de “sistema americano”.

Um movimento que teve destaque nos Estados Unidos foi a Calistenia. Inicialmente, Catherine Brecher contribuiu com o aspecto da intelectualidade, colocando no mesmo patamar a Educação Moral e a Educação Física, desenvolvendo o Sistema de Ginástica Calistênica para meninas, com exercícios simples e sob o som de música.

Em seguida, Dio Lewis, professor e doutor em medicina, propôs desenvolver meios para o melhoramento físico dos americanos, elaborando um novo sistema de ginástica, que não foi dedicado a atletas, mas para quem mais necessitava: os obesos, os franzinos, os enfermos, os jovens e mulheres das mais diferentes idades, já que os sistemas existentes não

contemplavam a “todos” esses grupos. O termo Calistenia foi designado, muito mais para caracterizar o sistema ginástico do seu autor.

Lewis criticou e combateu crenças do senso comum, como a da necessidade de se ter uma grande força como requisito de um bem estar; de que a ginástica era uma possibilidade apenas para os ginastas; de que o jogo poderia ser desenvolvido sem a supervisão de um professor; confrontou vigorosamente o treinamento militar, sob a alegação de que ele desenvolvia apenas a parte superior do tronco, conduzindo à rigidez e posições forçadas; não aceitava a separação de homens e mulheres para os momentos de práticas corporais; recriminava os desportos atléticos na relação com a ginástica organizada, pela parcialidade que eles exercitavam o corpo.

Enfim, sua defesa pelos exercícios ginásticos trazia a necessidade de que estes desenvolvessem a flexibilidade, a graça, a agilidade, a melhoria da saúde em geral, além de que deviam ser acompanhados de música, ou, em último caso, da marcação do ritmo, com velocidade suficiente para que fossem acelerados os batimentos cardíacos.

Os desportos se apresentaram desde cedo muito fortes entre os conteúdos que marcaram as práticas corporais entre os americanos, pelo apoio institucional da Associação Cristã de Moços - YMCA (MARINHO, 1980a). Foi George Williams, clérigo inglês que iniciou as reuniões com jovens, para orações e leituras bíblicas, organizando na seqüência um clube religioso, a YMCA que, para além de Boston se espalhou pelos EUA e pelo mundo.

À exceção de algumas culturas orientais (China, Japão), as práticas corporais tiveram seu sentido dado pelos Métodos Ginásticos Europeus, na maior parte dos países. Neste cenário, o movimento das práticas corporais no Brasil foi todo influenciado pela Educação Física européia, com alguma influência americana na constituição dos conhecimentos da Ginástica Feminina. A Educação Física brasileira, por ser o ponto de partida desta investigação acadêmica, não apresenta um cenário diferente do que foi visto anteriormente, na medida em que há aqui uma clara reprodução do que ocorreu nos países europeus que deram origem à esta área de conhecimento científico.

A constituição da Educação Física como uma particularidade das práticas corporais, cujo movimento tem origem no pensamento humanista do Renascimento e adentra as Revoluções Industrial (Inglaterra) e Burguesa (França), ganha reconhecimento científico por se ancorar na Ciência Biológica, mas só recebe dividendos políticos por ter se prestado ao funcionalismo desejado pelo modo de produção capitalista. É nesta perspectiva social e política que a Educação Física chega e se instala no Brasil.

No contexto das práticas corporais estudadas neste capítulo, em que se mostra um processo de desenvolvimento das práticas corporais que constitui seu campo científico, apesar de buscas incessantes pelo diferente, na essência guardaram uma enorme semelhança. É que domina a determinação pela forma, o que faz com que metodologicamente só se diferenciem naquilo que lhes seja permitido, ou seja, uns apresentam-se mais analíticos, outros mais sintéticos (SOARES, 1994). No entanto, o eixo epistemológico esteve historicamente ancorado nas Ciências Biológicas, com forte influência da medicina sobre o conjunto de conteúdos apropriados em maior escala na anatomia e na Fisiologia. O conhecimento se mostrou muito articulado ao campo ideológico, induzindo pensá-lo em maior proporção na perspectiva paradigmática positivista.

Pelo cenário de uma sociedade de classes, ao focar um corpo físico e uma saúde orgânica, os Métodos Ginásticos Europeus apontaram seus holofotes para privilegiar a classe burguesa, que assumia a hegemonia política e econômica. Assim, colocou-se um outro grupo de indivíduos às margens das relações sociais, os quais não conseguiam se apresentar por inteiro nelas, apenas pelos seus corpos coisificados, não se concretizando como sujeitos com chances de exercer sua pretensa cidadania no conjunto das relações em que se faziam presentes as práticas corporais.

Isso se estendeu no processo histórico de uma sociedade de classes, mantido pelo modo de produção capitalista, em que os indivíduos integrantes da classe trabalhadora (operária), dominados ideologicamente, quando muito se prestam a exercer atividades físicas, não os exercícios sistematizados com base científica. Neste contexto, ganham como possibilidades corporais práticas vazias, abstratas, neutralizadoras de outros movimentos que não reproduzam o sistema vigente e cuja direção aponte para que esses indivíduos se constituam como homens e mulheres miticamente postos como naturais e biológicos.

A Educação Física que aqui chega vinda da Europa traz consigo, em maiores proporções, os ideais eugênicos por lá desenvolvidos, com produção apresentada em congressos médicos, em proposições pedagógicas para o processo educacional e nas discussões parlamentares. Institucionalmente, foi as forças armadas quem primeiro protagonizou no Brasil a prática corporal sistematizada na Europa. Nos cursos promovidos pelo Exército, foram instituídas a esgrima e a natação; na Marinha, a natação, a ginástica e a esgrima, sendo que logo essas instituições militares se valeram da presença de instrutores específicos para suas atividades corporais.

Nos espaços civis, mais propriamente na escola foi o celebrado brasileiro Rui Barbosa, advogado e militante político que ocupou os cargos legislativos de deputado e senador, e que

contribuiu sobremaneira para a vida intelectual brasileira, quem protagonizou a implantação da Ginástica no Brasil. Ele foi um defensor da responsabilidade individual do trabalhador, nas mais diversas “obrigações sociais” determinadas pelo novo modo de produção, dentre elas, a de cuidar do corpo e da saúde, objeto que “seria” atingido por meio da Ginástica. Também por isso, Barbosa muito defendeu a presença dos exercícios físicos na escola. Soares (1994, p.111) afirma que a Educação Física no Brasil, “quando de suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças”. Claramente, uma missão impossível.

A partir do processo da independência política brasileira, que instigou uma reforma educacional em todos os níveis do ensino brasileiro, incluindo e, com destaque, a inserção da Educação Física, teve em Rui Barbosa o relator do processo. Marinho (1980b e 1980c) dá grande destaque a Rui Barbosa e seus pareceres, considerando-o como o Paladino da Educação Física brasileira. Chega a ser uma surpresa o interesse do relator pelas práticas corporais, levado em conta a extensa e intensa investigação que fez sobre autores europeus e americanos:

*Na realidade, é impressionante que um homem voltado às questões jurídicas e políticas pudesse àquela época de tantas restrições e preconceitos, mobilizar a atenção para estudar, com a profundidade com que o fez, problema ao qual parecia inteiramente alheio. A quantidade de informações que reuniu a respeito, a bibliografia atualizadíssima que mobilizou, dentro da qual se encontram publicações do próprio ano em que redigiu os Pareceres (1882), não só emprestou erudição ao trabalho, como também lhe deu segurança e seriedade (MARINHO: 1980c, p.163).*

Para efetivar suas proposituras, Rui Barbosa fez amplo estudo do que havia disponível em publicações à época, na Europa e nos Estados Unidos, tendo adquirido um número grande de obras que tratavam da Ginástica. Assim, de uma forma concreta, ele tomou por base muitos dos pensadores da Educação e da Saúde que colocaram a Ginástica como foco e instrumento dessas categorias sociais, desde o período que antecedeu e estruturou a sociedade burguesa/capitalista. Rui Barbosa teve como referência, as discussões mais avançadas sobre o desenvolvimento da Ginástica, tanto no campo pedagógico, como no científico.

Se Barbosa pode ser considerado como uma das maiores influências da Educação Física brasileira, como afirma Marinho (1980c; 1980b), apesar da imensa e variada gama de referências que fizeram parte de sua proposta, elas procedem de culturas que se utilizaram da Educação Física como um instrumento estratégico dentro do processo de expansão dos objetivos da filosofia liberal burguesa. Com isso, os exercícios físicos contribuíram para que

as diferenças fossem se adequando às necessidades do modo de produção capitalista. Assim, no Brasil, não poderia ser diferente, nem ao final do século XIX, quando de sua implantação, nem ao longo do século XX, quando ocorreu seu aprimoramento; tampouco, neste início do século XXI.

Ianni (1978, p.9) explica essa realidade mais ampla: “É óbvio que esses acontecimentos estão permeados de marchas e contramarchas, realizadas em agitações revolucionárias e reformistas, bem como em golpes e contragolpes”. O autor aponta que os desdobramentos disso no campo social advêm das estruturas políticas externas e internas explícitas pelas rupturas causadas pelas guerras mundiais e os golpes de Estado, respectivamente. É num cenário com esses contornos que a Educação Física foi implantada e se desenvolveu no Brasil, sistematizando sua caminhada até este início do século XXI.

No Brasil, o movimento está traçado de uma transição econômica para uma economia industrial, na chamada “política de massas”, que escudou uma democracia “populista”, a qual trouxe na sua esteira uma cultura urbana e nacionalista, para, além da organização política de “esquerda” (IANNI, 1978). Isso marca uma ruptura que, embora interrompida pelo golpe militar já constituísse uma base de sustentação de luta para sair das demandas de um Estado de exceção. A reabertura política carregou para as áreas do conhecimento as possibilidades de se colocarem pela diferença, o que as tornaram diferentes do paradigma dominante.

Foi neste contexto que a Educação Física, fosse praticada na escola ou nos espaços não escolares, se estruturou e estabeleceu sua trajetória histórica até chegar ao que se apresenta hoje no Brasil. Segundo Soares (1994), a Educação Física tornou-se a expressão de uma visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos que a compõe, explicadas por este viés as diferenças sociais, independente do cunho que esteja em pauta, situação possível a partir do respaldo científico e ideológico dado pelo Paradigma Positivista, pensamento hegemônico nas suas abordagens.

A influência externa que sofreu a Educação Física brasileira e que expressa em maior proporção o pensamento pedagógico do seu campo foi constituída justamente pelos seus intelectuais internos que reproduziram este pensamento, que defenderam os postulados das Ciências Modernas na orientação da Educação Física. É o caso de Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dentre muitos outros. Para Soares (1994, p.87),

*Esses autores revelam estreita e orgânica vinculação de seus discursos pedagógicos aos discursos médico-higienistas. Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegiam em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomo-fisiológica, retirada do interior do pensamento médico higienista.*

Tudo se concentrou em torno de uma “moralidade sanitária”, política pública que tinha entre suas estratégias uma Educação Física higiênica, eugênica e moralista, a qual percorreu longo caminho até se consolidar nos tempos da República, como uma expressão da modernidade e cujos traços inspiravam o “novo” e o “científico”. É assim, que a então chamada Ginástica se torna de utilidade para que os ideais higienistas pudessem viabilizar com eficácia uma política de funcionalidade social.

A miséria de um povo pode, dentre outras possibilidades, ser dada pelos altos índices de doenças com mortalidade, por epidemias que se sucedem. Nas primeiras décadas pós conquista dos ideais republicanos no Brasil, o quadro se apresentava nesta ordem, morria-se por uma infinidade de infecções coletivas, o que ameaçava as forças produtivas de um processo de reprodução do capital. É no contexto republicano que ocorre no Brasil com maior ênfase o discurso médico/higienista, do qual se apropriam os maiores intelectuais brasileiros.

Vivia-se um período de concentração das massas nas cidades, com certo esvaziamento da zona rural, desde que abolida a escravidão negra. Mas, as epidemias ocorriam tanto no campo como na zona urbana, mas as epidemias eram mais arrasadoras nos centros urbanos. Soares (1994, p.118) diz que “Não é, portanto, por acaso que os médicos higienistas elegem a cidade, este *locus* contraditório de riqueza e miséria como um dos alvos principais de seu controle, objeto de meticulosa intervenção higiênica”.

Nessa contradição rural/urbano, as valorações vêm se constituindo desde o pensamento pré-capitalista, reinterpretado no capitalismo, em que as diferenças são históricas. Martins (1978, p.71), diz que elas estão voltadas para o meio rural, o qual é, “Entendido como meio social interno qualitativamente diferente do meio urbano, e se traduz na prática pela intervenção no mundo rural, intervenção essa que explícita ou implicitamente visa a realizar a hegemonia do urbano sobre o rural”.

Não há dúvida de que o higienismo tornou-se um movimento social, exigindo não só a participação do pensamento dos médicos sobre o tema saúde, mas outras áreas foram indiscutíveis para que chegassem a bons termos, como engenheiros, arquitetos, enfermeiros, educadores de diversas áreas, pois as ações exigiram um cunho interdisciplinar. Com isso, a relação do processo de industrialização com as condições necessárias para a garantia de uma produção mercantil que garantisse resultados para o setor produtivo se fez necessária, mais que isso, indispensável.

A História de que faz parte a industrialização no Brasil é, ao mesmo tempo, a História que contém as relações com os países que desempenham/desempenharam um papel hegemônico. Daí trata-se de um confronto entre o nacional e o internacional, ou seja, é o

Brasil como parte constitutiva da História em que se assenta o capitalismo, onde ele é determinante. Para Soares (1994, p.116), “O advento da República, liderado por uma elite declaradamente liberal, burguesa e, portanto, capitalista, nada mais foi do que um novo estímulo às atividades econômicas brasileiras”.

Mas, todo movimento é movimento de um processo histórico. Então, o movimento da Ginástica/Educação Física no Brasil vai transversar pelo período pós primeira guerra mundial, cujo ponto de partida foi a civilização agrária, que perdurou por 4 séculos como parte da História de homens e mulheres, rompida por outro processo histórico, agora de uma civilização urbano/industrial, cujos padrões foram apoiados nas dimensões política, econômica e cultural (IANNI, 1978).

Por aqui, as primeiras práticas corporais foram orientadas pelo método alemão, a partir da presença de imigrantes europeus (alemães) no sul do país, e pelos soldados prussianos contratados para compor a Guarda Imperial, e que permaneceram no Brasil mesmo após findo o regime. Foram os postulados de Jahn os mais utilizados na orientação dessas atividades. O Método Alemão foi adotado na Escola Militar (anos de 1860) tendo sido traduzido um guia vindo da Prússia para o ensino da Ginástica, prevalecendo este sistema ginástico até que o Método Francês o substituiu (década de 1910).<sup>46</sup>

Especialmente Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, dentre outros intelectuais tiveram peso para que o Método Sueco estruturado por Ling fosse implantado e bem desenvolvido no Brasil. Pesou ainda o fato de este sistema estar assentado numa Ciência articulada à Medicina e aos médicos, considerados por um “estado de magia” ao final do Império e, especialmente no início da República, sendo o motivo mais forte sua participação no processo higienista.

Outra vantagem dos estudos de Ling que Barbosa, Azevedo e outros influentes intelectuais da época levaram em conta foi a boa adaptação deste sistema ginástico na escola, tendo em vista seus pressupostos pedagógicos. Na prática, o domínio da Ginástica alemã de Jahn nas últimas décadas do século XIX foi se recolhendo aos quartéis, a partir da preferência dos intelectuais pela proposta de Ling, levando o Método Sueco ao sistema de ensino formal.

Mas, não foram apenas a Ginástica Alemã e Sueca que influenciaram a constituição da Educação Física brasileira; também a Ginástica Francesa ganhou espaço pelo fato de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo terem enaltecido os trabalhos de Demeny e Tissier,

---

<sup>46</sup> Da influência alemã registro ainda a fundação da União de Ginástica Alemã em São Paulo nos anos de 1880; a Sociedade de Ginástica Turnerbund na década de 1890 em Porto Alegre (pressupostos de Jahn) e o Método Alemão adotado pelo Ginásio Amazonense em Manaus (MARINHO, 1980c).



fortalecendo assim a inserção do Método Francês no Brasil.<sup>47</sup> Ao final da primeira guerra mundial veio ao Brasil uma missão militar francesa que permaneceu aqui aquartelada por 4 anos, dando oficialmente hegemonia nas práticas corporais militares para a versão metodológica aqui adotada, da Escola Joinville Le Point; o Método Francês foi acatado inicialmente na Escola Militar e depois nos quartéis militares brasileiros.

Com isso, no movimento das práticas corporais que marcaram o final do Império e início da República o cenário apontava o Método Sueco se estabelecendo nas escolas e o Método Francês nos espaços militares. No entanto, pela influência da instituição militar brasileira, o Método Francês foi mais desenvolvido por aqueles que se dedicaram a trabalhar com as práticas corporais, em todos os espaços de intervenção pedagógica, ainda que sua adoção oficial tenha merecido da Associação Brasileira de Educação-ABE uma severa crítica. Os intelectuais da Escola Nova desejavam, na verdade, que se elaborasse um método nacional, com as características brasileiras, e que até então, a escolha pelo método fosse livre.

Ainda assim, o Governo Federal deu caráter de legalidade à opção do Método Francês, cujo assentamento teve outras contribuições que o favoreceram. Exemplo disso foi a criação da Escola Nacional de Educação Física (1939), como parte da Universidade do Brasil e a primeira no âmbito civil, em cujo currículo a disciplina Metodologia da Educação Física abordava apenas um método, o francês. Para, além disso, o Centro Militar recebia também professores da sociedade civil em seus cursos de formação, não só do Distrito Federal como dos demais estados da federação, o que ajudou a disseminar o Método Francês no âmbito escolar. Outro fato que contribuiu foi que o Ministério da Educação e Saúde ao incluir a Educação Física no curso secundário das redes públicas, adotou para esta disciplina as orientações do Centro Militar.

Na metade do século XX vem ao Brasil o professor francês Augusto Listello para ministrar um curso para professores de Educação Física escolar e aplica o Método da Educação Física Desportiva Generalizada. Disseminado na França, cuja tradição nas práticas corporais esportivas passou por Rabelais, Amóros, Hebert e outros, coube posteriormente a Bellin Du Coteau a primeira sistematização de uma proposta com fins esportivos, publicada com o título de “Método Desportivo” e subtítulo de “Ginástica e Desportos”. Demeny também contribuiu com o tema, dando-lhe bases científicas (MARINHO, 1980a; 1980b).

---

<sup>47</sup> O Método Francês elaborado pela Escola Joinville Le Point, chega ao Brasil por volta de 1904, é implantado em 1921 e ganha legalidade em 1929 por legislação que o acata sob o título de “Regulamento Geral de Educação Física”, devendo ser ele adotado em todo o país, até que fosse criado o “Método Nacional de Educação Física” (MARINHO, 1980b).

Mas, o método trazido por Listello foi muito influente na Educação Física brasileira, embora tenha passado por certa adaptação pragmática na sua aplicação ao longo dos anos, dando-lhe uma simplificação que excluiu as bases científicas (biológicas e pedagógicas). A grande aceitação do Método da Educação Física Desportiva Generalizada e o fato de Listello ter retornado ao Brasil e a grande presença de professores de escolas nos cursos por ele ministrados contribuíram para que a Educação Física escolar sofresse um movimento de uma base na ginástica para uma prática esportivizada, marcando uma unilateralidade nos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física.

O acúmulo de conhecimentos e teorias sobre a Educação Física que ocorreu no Continente Europeu, orientado pelo Materialismo Mecanicista e com fonte nas Ciências da Saúde coloca em relevo uma figura profissional, o bacharel em Medicina. Na transferência desse acúmulo para o Brasil torna-se irrefutável a contribuição dos médicos higienistas, em especial. A marca dos médicos na nova ordem social ocorreu em várias dimensões, a educacional foi uma delas; nesse contexto, a Educação Física esteve capturada pelas determinações médicas em sua prática social e pedagógica, amarras que permanecem muito vivas até hoje. Conforme Soares (1994, p.86): “Nesta nova ordem, na qual os médicos higienistas irão ocupar lugar destacado, também se colocava a necessidade de se construir, para o Brasil, um novo homem, sem o qual a nova sociedade idealizada não se tornaria realidade”.

Como é possível perceber, nada muito diferente do que já havia ocorrido com a estruturação da Educação Física na Europa. Um discurso que se pautou pela normalização, pela disciplina e pela moral (positiva), materializando um cabedal científico orientado pelo Paradigma Positivista, na constituição de um corpo disciplinado, com pano de fundo centrado na saúde (corporal) individual, no discurso de que a soma das partes constitui o tudo, movimento fundamental para o bem estar da Sociedade brasileira. No Brasil, a implantação dos Métodos Ginásticos do alemão Jahn, do sueco Ling e o método francês modelo da Escola Joinville Le Point, prevalecendo este último na maior parte dos espaços pela influência da estrutura militar, com poucas transformações até a metade do século XX, mostram como se acatou por aqui os pressupostos europeus para as práticas corporais.

Nesta perspectiva, desenvolvimento e progresso se traduzem por concorrência e competição, situação da qual sobreviverão os mais fortes e saudáveis. Daí, educação e saúde enquanto categorias sociais escaladas para efetivar o deslocamento da classe marginalizada para os padrões da sociedade contemporânea, não conseguem materializar esse movimento social. É que a influência ideológica dada para a base do seu pensamento já intencionava tal

fracasso, que, no entanto não pode ser explicitado. Novamente o contexto social se vê diante de um discurso belo e vazio, próprio do liberalismo, tendo em vista que os objetivos postos pelas palavras nunca ganham força, impossibilitados pelo empeco ideológico apropriado para impedir que ocorra sua materialidade.

É neste mesmo contexto que a Educação Física é convocada, como um dos instrumentos a prestar serviços para consolidar o improvável. Ela então é introduzida na escola para “forjar” esse indivíduo, ou seja, não o realiza, mas o capacita ideologicamente para que, ele sim, possa realizar as necessidades da sociedade mercantil. São novas amarras, que já não escolhem pela cor da pele e que se pautam por novas formas de exploração corporal do trabalhador; é o trabalho assalariado no processo do mundo globalizado.

Algumas questões saltam ao pensamento nas obras dos historiadores abordados neste capítulo, a respeito da discussão sobre as práticas corporais estruturadas pelos pensadores desde o Humanismo, Renascimento, Iluminismo e Idade Moderna. Uma delas é que essas práticas estavam quase sempre propostas na articulação com um processo maior, a formação/educação dos indivíduos; outra foi a relação umbilical dos movimentos corporais com a saúde. A terceira, com raízes na cultura grega e que nem sempre mereceu lugar de destaque foi a “relação corpo/espírito”. A última, bem significativa no processo histórico foi o crédito que um grupo bem significativo sempre depositou nos exercícios físicos, indicando-os com os requintes redentoristas de solução certa para os problemas decorrentes do processo formativo na educação e na saúde.

Essa prática histórica se alicerçou a partir da Dupla Revolução, pelos pressupostos da Filosofia Liberal e da Ciência orientada pelo Positivismo, embora antes, no Período Renascentista, muitos pensadores tenham sedimentado formas mais humanas, de uma formação que compreenda o ser humano pela sua totalidade. Isso, porém, não foi o suficiente para que os posteriores sistemas ginásticos criados e desenvolvidos na Europa, a partir do Iluminismo, pudessem tratar do movimento corporal pensado a partir do seu objeto central, o “ser humano”.

No entanto, o que se deu foi a determinação de outro objeto, uma parte da totalidade do homem e da mulher: “os seus corpos”. As amarras que dificultaram ou mesmo impossibilitaram outro caminho foram postas pelo novo modo de produção. Pode-se ver que o conflito entre pensamentos antagônicos na Educação Física é histórico, para, além de que, a sociedade burguesa é protagonista e, é determinante desse movimento.

## CAPÍTULO II

### A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

*A produção das idéias, representações da consciência estão, a princípio, diretamente entrelaçadas com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real (MARX e ENGELS In: Ideologia Alemã).*

Este capítulo tratou da categoria produção do conhecimento, apresentando a análise da produção em Educação Física realizada nos trabalhos sistematizados nos anais de dois congressos da Educação Física brasileira (Simpósio Internacional de Ciências do Esporte e Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte),<sup>48</sup> buscando uma articulação com o capítulo anterior que focou o processo histórico em que se deu a constituição do campo científico da Educação Física. Assim, a busca de dados, a sua sistematização por quadros e os balanços realizados para analisar esses dados procuraram evidências históricas da Educação Física.

A análise de conteúdos dos trabalhos selecionados na pesquisa empírica teve como objetivo apreender o movimento mais recente da Educação Física no Brasil, e se o processo histórico externo influenciou o campo (como influenciou), a partir dos postulados históricos constituídos pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Ginástica Feminina Moderna americana, dentre outros.

Nos percalços das relações sociais de trabalho, em dado momento histórico em que o Capital sofreu sua primeira grande crise (próximo à metade do século XIX), percebeu-se que o novo sistema produtivo precisaria desenvolver suas relações com a classe operária, incluindo também um olhar para as suas famílias, num processo que buscava revigorá-los para as exigências do modo de produção. Passou-se a considerar a “força física” dos trabalhadores, articulando ações para lançar uso de estratégias liberais como liberdade, igualdade, direito à propriedade e outras, como possibilidades (falaciosas) sociais que mantivessem uma disciplina social.

Assim, pode focar ainda mais o verdadeiro alvo, ou seja, a exploração do indivíduo pelo seu corpo e, para tanto, os exercícios físicos recomendados por alguns educadores

---

<sup>48</sup> Foi feita a leitura de todos os trabalhos apresentados em forma de Comunicação Oral nos Anais desses Congressos, desde 1988. Ao todo, foram publicados mais de 3.500 trabalhos, dos quais foram destacados cerca de 560 trabalhos do CONBRACE e 160 do Simpósio Internacional. Essa diferença se deu porque o primeiro apresenta uma quantidade maior de trabalhos na forma escolhida, bem como o último tem uma diversidade mais estreita sobre as temáticas desenvolvidas nas investigações dos pesquisadores que nele submetem trabalhos. Os critérios para a leitura dos trabalhos se deram para aqueles que gerassem as contradições inerentes ao problema, ao objeto e à tese levantados.

(voltados à pedagogia) e legalizados por outros (ligados à carreira política) ganham o nome de Ginástica e são inseridos nas escolas de uma forma geral (SOARES, 1994).

É que o tratamento dispensado a esse corpo, sob o discurso liberal, de verdade ficou apenas na perspectiva de um “corpo biologizado”, produzido assim para cumprir o caráter conservador e utilitário imposto pelo sistema capitalista, impedindo aos homens e mulheres se perceberem, ou seja, seus corpos mecanizados deixaram de sentir a sua natureza social, natureza esta detentora de uma “*humanidade que provém de sua vida em sociedade (...) As questões sociais passam a ser ‘naturais’ e o ‘homem social’ passa a ser um ‘homem biológico’*” (SOARES, 1994, p.60/61).

Estruturalmente, para a Educação Física, as crises do capital não alteraram o cenário da apropriação do conhecimento e as modificações que ocorreram nesta perspectiva ao longo dos tempos, apesar de todo o avanço na sustentação teórica das Ciências Biológicas, muito pouco deste conhecimento foi dado à apropriação dos homens e mulheres da classe trabalhadora. Portanto, a produção do conhecimento que as crises geraram, não foi usada para o trabalhador, para melhorar as condições das relações sociais no trabalho. Ponce (1990, p.155) confirma esta omissão do sistema hegemônico ao afirmar que “*De acordo com as declarações expressas dos seus próprios teóricos, a burguesia não foi capaz de dar às massas durante todo esse tempo, nem mesmo aquele mínimo de ensino que convinha aos seus próprios interesses*”.

Um agravante posto atualmente pelo desenvolvimento do capitalismo orientado pelo Paradigma Positivista e a Filosofia Liberal, que torna o cenário ainda pior, pois o objeto corpo está cada vez mais distante da percepção da classe trabalhadora, que não compreende as explicações conceituais dadas pela mídia, ao veicular suas notas informativas e globalizadas. Assim, os indivíduos tornam-se presa fácil do fetiche corporal vendido pelo mercantilismo desta mesma mídia, que por sua vez, também se vende à produção da indústria cultural.<sup>49</sup> Para Carvalho (2001), esse estilo de vida que tem no consumo seu ordenamento, acaba incorporado por todos, ainda que uma parte da sociedade tenha problemas com o poder de aquisição.

---

<sup>49</sup> Segundo Horkheimer e Adorno (1985) e Adorno (1994) In: González e Fensterseifer (2005, p.240), a indústria cultural está entendida na perspectiva do esclarecimento como mistificação das massas, da dialética do esclarecimento que a cultura define a si mesma contemporaneamente, aí sim de forma inédita, como indústria, erigindo, inclusive, as cifras dos rendimentos provenientes do lixo que se produz. Assim, os mecanismos postos pelo fenômeno apontam que as produções do espírito no estilo da indústria cultural não são também mercadorias, mas o são integralmente. Desta forma, a disseminação de bens culturais padronizados em larga escala estaria no patamar do inevitável.

*A indústria cultural e a da beleza exercem aí papel fundamental, uma vez que transmitem a destruição de determinados valores relacionados ao corpo e, ao mesmo tempo, fornecem os novos – da cultura do consumo –, que irão substituir os tradicionais (CARVALHO: 2001, p.163).*

Então, o quadro determinado pelo modo de produção vigente, que se apresenta a princípio (e pela aparência) para toda a sociedade, faz diferença na percepção da sociedade de classes, diferenciando-se nos efeitos que serão produzidos, especialmente porque no campo do conhecimento o acesso, e por consequência o acúmulo produzirão diferentes efeitos a partir do movimento ideológico inerente ao processo das relações sociais no trabalho, na educação, no lazer, etc. Neste contexto, as determinações sobre a corporalidade e a referência dada sobre a estética corporal criaram para os dias atuais um novo ardil, canalizados via das Ciências da Saúde e acatados pela Educação Física: a “Promoção da Saúde”.

A diferença se dá nos sacrifícios que a classe trabalhadora é induzida a fazer, para dar conta de cumprir com sua “responsabilidade social” (individual), um mecanismo próprio do positivismo e do liberalismo, que neutraliza o sujeito das relações sociais, retirando-lhe a possibilidade de sujeito histórico e coletivo. Com suas relações sociais negadas, ele se torna indivíduo e lhe são outorgadas responsabilidades individualizadas, quer dizer, lhe são transferidos encargos que, de antemão já se sabe ele não dará conta de resolvê-los. É assim que está promovida a saúde, fetichizou-se um “estilo de vida saudável” para combater o estilo sedentário, este posto como um vilão responsável pelos problemas com a saúde das pessoas.

Esta nova lógica está alinhada à qualidade de vida, a qual, por sua vez está vinculada única e exclusivamente à categoria saúde; seu entendimento se confunde por uma representação de corpo que se mistura à compreensão de estética corporal nos moldes capitalistas, um fetiche cuja finalidade é instigar o consumo, pelas cirurgias plásticas e de redução do estômago, pelas academias de ginástica e seus suplementos, por dietas milagrosas e máquinas de bronzear a pele, etc. O detalhe importante, como comentado antes é o fato de que tais produtos constituem mercadorias difíceis de serem adquiridas, financeiramente falando, pela maior parte dos trabalhadores e suas famílias, que ao investir no supérfluo fazem uma troca por outras possibilidades, realmente partes da qualidade para suas vidas, como o lazer, melhor alimentação, educação mais qualificada, moradia própria, etc.

No processo histórico, com o advento da ginástica no campo científico (da modernidade), determinada a acatar os postulados elaborados pelos médicos a partir das Ciências Biológicas, sua base metodológica a conduziu para uma prática que deu início ao seu histórico “fazer corporal”. Nascia a Educação Física para ser funcional ao novo sistema de

produção, e essa mudança levou à ruptura da tríade estruturada durante o período renascentista; houve uma cisão da ginástica com o educativo no sentido do que estava proposto (uma educação ampla de homens e mulheres), promovendo então, uma concreta separação entre corpo e mente.

Nesta mudança, a visão do ser passou a se fundar pelo corpo, pela exigência fabril de que se atendesse às exigências do novo modo de produção, onde foram abandonados os objetivos pedagógicos da ginástica, e priorizada a busca por um corpo máquina, um corpo objeto. A proposta do período renascentista é negada pelo novo modo de produção, pois onde quer que se desenvolvesse as práticas corporais, na escola ou em outros espaços, os objetivos sempre fragmentavam o Ser Humano, pelos interesses “sociais” no plano econômico, político e ideológico, determinando-se assim, uma falaciosa funcionalidade para o homem corpo, como explica Soares (1994, p.76): “ Para além dos exércitos, o problema da produção também se colocava. Os corpos saudáveis era também uma exigência do capital e a ginástica ‘receitada’ para todos era como um remédio que teria a capacidade de extirpar a fraqueza e devolver a virilidade ao povo” .

Com esse movimento de desvinculação da tríade (Educação Moral, Educação Intelectual e Educação Física), foi mantido o termo Educação Física que já ganhara alguma tradição,<sup>50</sup> o qual passa a identificar um novo campo de conhecimento, apesar de inúmeras tentativas ao longo do tempo para a mudança do nome. Na travessia desse tempo, parte dos pensadores da Educação Física sempre insistiu nos pressupostos pedagógicos, numa prática educativa escolar, apesar da tendência da outra parte de pensá-la para fora do espaço educacional. Trata-se de uma oposição cujas contradições têm sido o combustível que a fazem avançar, ora pelo pedagógico, ora pelo biológico e outra ora por ambos os conhecimentos.

Este cenário dá luzes para minha tese; como dito ao final do capítulo anterior, a luta entre grupos que se orientam por paradigmas diferentes é histórica e é intencional, na esfera cultural, política e ideológica, e tem como protagonista mais determinante, o atual modo de produção. A busca entre os contrários se dá pela hegemonia do pensamento do campo, a oposição entre os que querem se manter e os que desejam uma ruptura do sistema vigente. A produção do conhecimento, enquanto orientadora das ações da formação profissional e da

---

<sup>50</sup> Esta questão do termo identificador da área não é bem esclarecida; sem que fosse uma centralidade para minhas percepções nas leituras feitas, o que me parece é que, ao se desfazer a proposta renascentista da relação Educação Moral, Educação Intelectual e Educação Física, os estudiosos das práticas corporais no período do Iluminismo/fase de ascensão capitalista mantiveram o termo que fora usado no Renascimento. No entanto, González e Fensterseifer (2005, p.293) apontam que “*é fato que a expressão Educação Física surge, pela primeira vez, na Filosofia, no livro de um racionalista-empirista, John Locke, Pensamentos sobre a Educação (1963)*”. Afirmam os autores que antes disso, na Filosofia, nunca a expressão teria sido usada, posição que contrasta com o texto da obra de Grifi (1989).

intervenção pedagógica, conta com diversos segmentos organizados no âmbito sócio/político/cultural,<sup>51</sup> que engendram os diversos mecanismos para esta luta pela hegemonia do pensamento do campo científico da Educação Física.

O que foi visto anteriormente ganha relevância se olharmos que, na produção do conhecimento científico, as relações promovidas pela Educação Física no momento histórico atual refletem o contexto da sociedade mais ampla. Neste quadro, imitativo da divisão de classes, os organismos oficiais apontam claramente na direção da produção que se mantenha alinhada aos conhecimentos advindos das Ciências Biológicas (que se adaptam à Grande Área da Saúde), para além de colocar empecilho para a produção com as Ciências Humanas e Sociais, especialmente no foco do financiamento.

Com entraves dessa ordem, a divisão na produção do conhecimento no campo da Educação Física se dá muito mais entre esses dois grupos das Ciências Factuais (Biológicas e Sócio/Humanas), com maior predominância na produção e, especialmente, na divulgação, o que vai se refletir na apreensão desses conhecimentos.

Nesta separação por causa social, segundo Marx e Engels (2006) os indivíduos que constituem a classe dominante têm consciência; daí que pensem.

*Na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de idéias, regulam a produção e a distribuição de idéias do seu tempo; que, portanto, as suas idéias são as idéias dominantes da época (MARX e ENGELS: 2006, p.14).*

Assim, aos demais indivíduos não são dadas estas possibilidades, então repetem aquilo que os outros já pensaram por e para eles. No contexto dessa sociedade produtiva do conhecimento e na produção da Educação física que se tratou neste capítulo, na busca de mostrar a relação entre o que produzem os pesquisadores que serão reproduzidos, mantendo-se assim hegemônicos sobre o pensamento do campo, e os que se desvencilham desse engessamento reprodutivista na tentativa de uma produção que rompa com esta realidade.

Como exposto na introdução deste trabalho, a investigação empírica deu-se na análise dos anais de dois congressos científicos que congregam em maior instância pesquisadores ligados ao campo da Educação Física: o Simpósio Internacional de Ciências do Esporte,

---

<sup>51</sup> Dentre outros, cito o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão física de São Caetano do Sul-CELAFISCS; o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE; o Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais-CONFED/CREFs; o Conselho Nacional de Educação-CNE; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES; os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física; a Área 21.



promovido pelo CELAFISCS e o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE, organizado pelo CBCE. Reitero que o recorte foi feito ao final da década de 1980, mais precisamente de 1987 a 2009, analisando nos anos ímpares o CONBRACE, e nos pares o Simpósio Internacional.

## **2.1 - O Movimento Temático nos Congressos Analisados**

Apresento a seguir a sistematização do Quadro I com um mapa dos temas centrais abordados nas edições analisadas do CONBRACE e do Simpósio Internacional, para um balanço do movimento temático desenvolvido pelas comunidades científicas.

Este Quadro mostra os eventos analisados num espaço de 22 anos, sendo 12 CONBRACES (de 1987 a 2009) e 11 Simpósios (de 1988 a 2008). Neles todos, há um total de 3.561 artigos em Comunicação Oral publicados, sendo 2.458 no CONBRACE e 1.103 no Simpósio, o que equivaleria a uma produção anual média de 154 artigos; no CONBRACE há uma média de 204 trabalhos nesta modalidade por congresso e no Simpósio Internacional cerca de 100 trabalhos científicos, por evento. Bom lembrar que nesses congressos há outras produções que são apresentadas por conferências, palestras e pôsteres, modalidades não analisadas nesta investigação. Reafirmo que o Simpósio passou a ser anual a partir de 1999, o que projeta uma elevação considerável na quantidade da produção científica do campo da Educação Física e Ciências do Esporte.

Com relação ao CONBRACE, este balanço aponta que a produção do conhecimento vem se alargando no seio do Congresso, pois em 1987 foram 73 trabalhos; em 1991 saltou para 138 (crescimento de 89% em relação a 1987); em 1997 cresceu para 263 comunicações orais (aumento de 90.5% na relação com 1991); e no último evento (2009) foram 279 trabalhos (aumento de 6% comparado a 1997). Já o Simpósio aprovou em 1988 um total de 78 Comunicações Orais; em 1992 houve um salto com 105 trabalhos (aumento de 34% em relação a 1988), estabilizando-se durante bom tempo, até que em 2008 foram apresentados 141 artigos (aumento percentual de 34% em relação a 1992).

Ao analisar o crescimento de cada um dos eventos na produção aprovada na modalidade de Comunicação Oral, de 1987 a 2009 o CONBRACE teve um aumento percentual de 282%, o que equivale a uma média de 23.5% a cada evento. Já o Simpósio Internacional, de 1988 a 2008 aumentou percentualmente em pouco mais de 80%, gerando uma média por evento de 7.2%. Essas diferenças podem ser explicadas por diversos matizes; um deles pode ser o fato do CONBRACE oferecer opções temáticas mais amplas para os pesquisadores do campo da Educação Física, ou seja, os trabalhos ancorados nas Ciências

Humanas e Sociais não encontra abertura no Simpósio Internacional que, tradicionalmente acata trabalhos com aporte nas Ciências Biológicas e na Física Quântica. Segue o Quadro I:

## QUADRO I

### O MOVIMENTO TEMÁTICO NO COMBRACE E SIMPÓSIO INTERNACIONAL

EVENTO	EDIÇÃO-ANO	LOCAL-PERÍODO	TRABALHOS APRESENTADOS	TEMA DO EVENTO
V Conbrace	1987	Olinda 02 a 05/Setembro	073	A Criança e o Esporte no Brasil
XVI Simpósio	1988	S.B.Cpo 06 a 09/Outubro	078	Esporte de Alto Nível – comparação entre o primeiro e terceiro mundo
VI Conbrace	1989	Brasília 05 a 09/Setembro	086	Esporte e Mudança na América Latina
XVII Simpósio	1990	S.C.Sul 07 a 10/Maio	081	Exercício no Terceiro Milênio
VII Conbrace	1991	Uberlândia 17 a 21/setembro	138	Produção e Veiculação do Conhecimento na Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas
XVIII Simpósio	1992	S.C.Sul 08 a 11/Outubro	105	Exercício e Qualidade de Vida
VIII Conbrace	1993	Belém 06 a 10/Setembro	189	Que Ciência é Essa? Memórias e Tendências
XIX Simpósio	1994	S. Paulo 06 a 09/Outubro	099	Saúde e Desempenho
IX Conbrace	1995	Vitória 03 a 08/Setembro	240	Interdisciplinaridade, Ciência e Saúde
XX Simpósio	1996	S. Paulo 03 a 06/Outubro	093	Saúde, Nutrição e Performance
X Conbrace	1997	Goiânia 20 a 25/Outubro	263	Renovações, Modismos e Interesses
XXI Simpósio	1998	S. Paulo 08 a 11/Outubro	102	Atividade Física: passaporte para a saúde
XI Conbrace	1999	Florianópolis 12 a 17/Setembro	221	Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento
XXIII Simpósio	2000	S. Paulo 10 a 12/Outubro	103	Atividade Física, Fitness e Esporte
XII Conbrace	2001	Caxambu 21 a 26/Outubro	235	Sociedade, Ciência e Ética: desafios para a Educação Física/Ciências do Esporte
XXV Simpósio	2002	S. Paulo 10 a 12/Outubro	101	Novas Fronteiras para o Movimento
XIII Conbrace	2003	Caxambu 14 a 19/Setembro	208	25 Anos de História: o Percurso do CBCE na Educação Física Brasileira
XXVII Simpósio	2004	S. Paulo 07 a 09/Outubro	100	Atividade Física: da ciência básica para ação efetiva
XIV Conbrace	2005	Porto Alegre 04 a 09/Setembro	272	Ciência para a Vida
XXIX Simpósio	2006	S. Paulo 05 a 07/Outubro	100	A Globalização do Esporte e da Atividade Física
XV Conbrace	2007	Recife 16 a 21/Setembro	254	Política Científica e Conhecimento em Educação Física
XXXI Simpósio	2008	S. Paulo 09 a 11/Outubro	141	Da Teoria à Prática: do Fitness ao Alto Rendimento
XVI Conbrace	2009	Salvador 20 a 25/Setembro	279	Formação em Educação física & Ciência do Esporte
<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>			<b>3.561</b>	

Fonte: Anais do CONBRACE e do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte

Ventura/2010

Uma outra justificativa pode ser pela centralização da sede do Simpósio Internacional em São Paulo, o que impõe reservas para pesquisadores de outros estados e regiões,

especialmente do norte/nordeste, pelo fato de que a distância, entre outros problemas, promove aumento nos custos da participação.<sup>52</sup>

Uma análise possível no Quadro I se deu pela leitura de movimentos desenvolvidos a partir dos temas aprovados pelas entidades promotoras para seus congressos, ao longo do período histórico recortado, o qual tem início num momento em que os “direitos” cidadãos começavam a ser devolvidos à sociedade civil brasileira, de forma que a ciência também “poderia” acompanhar este movimento político, caso fosse do interesse do círculo de pesquisadores de cada campo. O CELAFISCS, no texto que exhibe sobre seu processo histórico conta que pela pressão do regime militar se viu na necessidade de tornar suas investigações para o esporte; isso se reflete no tema do Simpósio Internacional de 1988: “Esporte de Alto Nível: comparação entre o 1º e o 3º mundo”.<sup>53</sup>

Uma conjuntura muito apropriada para a Educação Física no período do golpe militar, engendrou uma articulação entre a abordagem da Aptidão Física estruturada nos conhecimentos biologicistas, o processo de esportivização e a influência do tecnicismo americano. Com isso, a influência positivista se fortaleceu, tendo em vista que já permeava a hegemonia da constituição dos conhecimentos da Educação Física brasileira, desde a chegada no Brasil dos Métodos Ginásticos Europeus. Neles, o esporte também fazia parte dos pressupostos que compunha suas práticas corporais, pelas influências do Método Inglês e do Método Francês.

Mais decisivamente a partir da década de 1950, o Método Francês da Educação Física Desportiva Generalizada,<sup>54</sup> chegou para fazer parte dos conteúdos aplicados nas aulas de Educação Física escolar. Para fechar o cerco, o Tecnicismo vindo dos EUA, imputado a partir do acordo MEC/USAID, encantou as políticas públicas educacionais, invadindo os cursos de *lato sensu* ministrados pelos americanos que vieram a trabalho para o Brasil, para além dos professores brasileiros que se deslocaram para os EUA, com objetivo de fazer mestrado e doutorado. Assim, aptidão física, esporte e tecnicismo protagonizaram um modelo para a Educação Física brasileira no período ditatorial, que ainda hoje encontramos nas práticas corporais dos mais diversos espaços sociais.

Este enlace, patrocinado pelos militares como estratégia para romper as desavenças de antipatia causada pela intolerância do regime, eclodiu – com muito sucesso – na conquista da copa mundial de futebol em 1970. Foi uma consagração política para tal estratégia, pois a

---

<sup>52</sup> É pertinente esclarecer que o destaque quantitativo no Simpósio está nos trabalhos da modalidade de pôster (não analisados aqui).

<sup>53</sup> O CELAFISCS mantém seu processo histórico na sua página da internet, [www.celafiscs.org.br](http://www.celafiscs.org.br)

<sup>54</sup> Este Método foi introduzido no Brasil por um de seus sistematizadores, o Professor francês Auguste Listello.

preparação atlética da seleção brasileira foi um marco na área do treinamento esportivo internacional. Internamente, o modelo protagonizado pelo esporte como ícone ganha a adesão de uma nova categoria, a saúde, que chega atrelada à atividade física e nas 3 últimas décadas ganha espaço incomparável, tendo em vista o processo da responsabilização individual que o sistema imputa à sociedade de classes.

Foi este cenário que deu aos pesquisadores vinculados ao CELAFISCS o perfil que lhe deu movimento, tanto que no Simpósio Internacional de 1990 o tema foi “Exercício (físico) no Terceiro Milênio”; na seqüência dos eventos, o Simpósio se alinha ao campo da saúde: “Exercício e Qualidade de Vida” (em 1992); a seguir, em 1994, “Saúde e Desempenho (físico)” e, em 1996, “Saúde, Nutrição e Performance”. “Atividade Física: passaporte para a saúde” foi o tema em 1998, que fechou uma década em que a produção do conhecimento fez com que as discussões se ocupassem com a saúde, ou seja, a Educação Física se rendeu constituir-se instrumento meio, colocando a saúde como protagonizadora de criar uma representação muito forte sobre categorias como qualidade de vida e estilo saudável de vida. Estas categorias de boa sobrevivência passaram a ter como sustentação única, a saúde. Definitivamente, praticar atividades físicas passou a ser um sinônimo de indivíduo saudável, imune do mal, da doença.

Interessante que neste período, muitos dos pesquisadores da Educação Física participavam tanto do Simpósio Internacional como do CONBRACE, especialmente os fundadores das duas organizações. Também por isso, os temas têm certa similaridade no final da década de 1980 e início de 1990, tanto que o CONBRACE tematizou em 1987, “A Criança e o Esporte no Brasil” e, em 1989, “Esporte e Mudança na América Latina”, ou seja, centrando o esporte e, a exemplo do Simpósio, deu uma ampliação ao tema, embora os trabalhos apresentados ainda trouxessem as amarras do regime político que se findara.

Na década de 1990 o CONBRACE amplia a submissão, acatando um conjunto de temáticas que contemplava a diversidade do pensamento dos pesquisadores e, por isso, passa a se constituir no espaço possível para a inserção de investigações com métodos ancorados numa perspectiva mais crítica, estruturando uma produção com base científica que norteou uma outra lógica para a Educação Física brasileira, uma contra-hegemonia.<sup>55</sup>

Assim, em 1991 o tema foi, “Produção e Veiculação do Conhecimento na Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas”; em 1993, o questionamento:

---

<sup>55</sup> Dentre outras, cito as obras de João Paulo Subirá Medina – A Educação Física cuida do corpo... e mente. Editora Papyrus, 1989; Paulo Ghiraldelli Jr. – Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física – Editora Loyola, 1988; Coletivo de Autores – Metodologia do ensino de Educação Física – Editora Cortez, 1992.

“Que Ciência é essa? Memórias e Tendências”, edição em que o CONBRACE abriu questionamentos ao aporte científico construído historicamente pela Educação Física brasileira. Em 1995 foi posta como centralidade uma categoria básica para contestar a fragmentação do objeto, quando pela “Interdisciplinaridade, Ciência e Saúde” buscou-se na discussão com Hilton Japiassú um diálogo sobre tal possibilidade teórico/metodológica, na busca de consistência para a prática pedagógica.

Em 1997 o CONBRACE tematizou um enfrentamento ao movimento da Educação Física que se prestava a elaborar novas necessidades (supérfluas) para os indivíduos trabalhadores: “Renovações, Modismos e Interesses”. A comunidade estava em pleno debate sobre a profissionalização do profissional de Educação Física e, sem o saber, às vésperas da aprovação da Lei; o pano de fundo é que deu materialidade às discussões do tema aprovado para o Congresso de Goiânia. Fechando a década (1999), o CBCE nivelou formalmente discussões com as Ciências do Esporte, no interior de seu evento científico; embora o nome da Entidade e de seu principal congresso já trouxesse explícito a temática do esporte na perspectiva de uma ciência, na prática houve neste momento um trato nivelado da Ciência do Esporte com a Educação Física; a temática escolhida foi “Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento”.

Esta equivalência de termos (Educação Física/Ciências do Esporte) é vista naquele momento por parte dos associados como um episódio que fere o processo histórico da Entidade científica, discussões acirradas na Assembléia final cujas leituras podem ser mais bem compreendidas e consideradas hoje.<sup>56</sup> Pensando o campo científico na perspectiva de sua abordagem mais crítica, tendo na Cultura Corporal seu objeto epistemológico, abriu-se janelas. Cultura Corporal (para além do conceito mais bem elaborado posto na introdução) pressupõe a apropriação dos temas jogo, luta, dança, ginástica e esporte, dando-lhes um aporte epistemológico e pedagógico, para serem tratados como conhecimento científico e de ensino.

Na perspectiva apontada, a Educação Física se apropria do Esporte como uma categoria para investigação, portanto histórica, com a considerada necessidade de, ao tratar este conhecimento, estabelecer nexos e mediações para que, nas relações sociais que envolvam os sujeitos e as práticas esportivas esteja em causa primeira a formação humana. Torna-se fundamental que se tenha uma prática educativa, então pedagógica e social, onde a docência norteará a intervenção do professor de Educação Física.

---

<sup>56</sup> A Assembléia final contou com caloroso embate, havendo mesmo discursos que propunham que o CBCE mantivesse a sigla e passasse a se denominar de Colégio Brasileiro de Educação Física, sendo ela o guarda chuva que conteria os temas da Cultura Corporal (Ginástica, Jogo, Luta, Dança, Esporte).

Necessário ampliar esta análise para o fato de o Esporte ter o reconhecimento interno e externo de se caracterizar como ciência e que um movimento internacional nascido na Alemanha e realinhado na França vem se constituindo pela adesão e influência de diversos países, institucionalizado pela constituição do Conselho Internacional de Ciências do Esporte e Educação Física-ICSSPE (International Council for Sport Science and Physical Education)<sup>57</sup> como âncora na defesa de uma estrutura não só diferente, mas oposta àquela colocada anteriormente; nesta, a Ciência do Esporte se estrutura como centro, sendo sustentada por pilares constituídos por diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a Educação Física.<sup>58</sup>

Colocada a contradição ao nivelar o seu congresso com a Educação física e a Ciência do Esporte, o CBCE teve alguma intencionalidade. Se isso se deu como estratégia para a busca da hegemonia do pensamento no campo, em certa medida contribuiu e segue contribuindo para que a submissão da Educação Física à Ciência do Esporte se fortaleça, ou seja, que ideologicamente se reproduza a sociedade que está hegemônica. Com isso, a representação simbólica sobre os temas é de similaridade, ou seja, Esporte e Educação Física são a mesma coisa para o senso comum.<sup>59</sup>

Neste mundo de injustiças históricas, de diversas formas de holocaustos, situações de terrorismo social promovidos por esta sociedade perversa no contexto das relações sociais humanas, portanto entre humanos, em mais de 20 anos de congressos realizados pelas duas maiores entidades científicas da Educação Física brasileira, nenhum evento entre os analisados tematizou os problemas sociais mais agudos que convivemos, intervimos e investigamos todos os dias, contradições que se escancaram às nossas (im) percepções. No entanto, algumas pesquisas, ainda que sutilmente, investem em problemas não muito compreensíveis na sua relevância, mas que colocam em xeque o papel da ciência.

A eugenia ganhou nova roupagem, agora os indesejados são preteridos primariamente pela divisão de classes; a classe social é usada como indicativo e mantém a exclusão por um

---

<sup>57</sup> O Conselho Internacional de Ciências do Desporto e Educação Física (ICSSPE) foi fundado em Paris, em 1958. O principal objetivo do Conselho é atuar como um organismo “guarda chuva”, de proporção internacional e que se propõe dedicar à promoção e divulgação de resultados das descobertas do campo da Ciência do Esporte e sua aplicação prática em contextos culturais e educacionais. Também objetiva contribuir para a conscientização dos valores humanos do desporto e da atividade física, para melhorar a saúde e o bem-estar físico e desenvolver a atividade física, a educação física e o esporte mundialmente. Suas ações se ancoram nos postulados das ciências orientadas pelo paradigma dominante. Dados da página na internet do organismo: [www.icsspe.org](http://www.icsspe.org)

<sup>58</sup> Este é um movimento forte no contexto político internacional e que tem ganhado adesões no Brasil; a porta de entrada é o CELAFISCS, que recentemente teve um de seus fundadores indicado para a vice-presidência do ICSSPE.

<sup>59</sup> Para, além disso, há a questão com o próprio nome da entidade, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, encoberto pelo uso em maior escala da sigla CBCE, cuja tradição se constituiu pela história. Mas o nome da entidade, levando em conta o movimento que vem ocorrendo em seu processo histórico, poderia ser sim, como sugerido, Colégio Brasileiro de Educação Física.

processo mais bem desenvolvido, sem que a cor da pele necessariamente seja determinante. Nem tanto, porque fazem isso muitas vezes para disfarçar algo desgastante, como o uniforme especialmente desenhado para algumas seleções africanas (copa do mundo de 2010), para expor o corpo negro másculo, sarado e sensual, encobrendo outras questões mais importantes e mais graves. Nesta perspectiva, a da cor da pele, um trabalho elaborado com financiamento público na década passada,<sup>60</sup> teve como objetivo comparar, por idade, gorduras corporais de crianças brancas e negras; neste sentido, a ciência está induzindo pensar que a cor da pele, que insistem classificar como raça, a partir deste “elemento diferenciador” poderia influenciar no acúmulo de gordura corporal.

A pesquisa poderia passar sem maiores críticas se na justificativa houvesse explicações que materializassem tal objeto; outra possibilidade poderia ter ocorrido após levantar os dados estatísticos e apresentar a conclusão, caso se chegasse a resultados confiáveis sobre os quais se pudessem estabelecer conexões no campo técnico, científico e/ou sócio/cultural; nada na entrada e, as conclusões que surgiram repetiram a literatura, uma delas de que as meninas acumulam mais gordura que os meninos e a outra de que a gordura periférica (dos membros) tende a se opor à gordura central (tronco), “independendo de raça e sexo”. O que intriga é ver que o problema fica colocado no campo da imaginação, a partir do que já afirma a literatura. Como pensar em possíveis diferenças neste cenário, sem que o problema seja analisado na relação com categorias vinculadas ao campo sócio/econômico? Como não levar em conta as muitas pesquisas neste campo, que dão perfil para as pessoas como componentes da raça humana, indiferentemente da cor de pele?

Em outro trabalho destacado e que aborda tema similar,<sup>61</sup> os autores de uma universidade do sudeste analisaram as características musculares de indivíduos diferenciados pela cor da pele, e a influência disso na performance esportiva. Diferente, este trabalho fez uma revisão bibliográfica e, não surpreendente, os conceitos vão desfilando no tempo cronológico e indicando contradições que claramente apontam para o fato de que os resultados não estão isolados nos aspectos fisiológicos, mas compartilham com o estilo de vida, características pessoais, meio ambiente físico e social. Fica claro que os determinantes se dão pelo conjunto das condições e não apenas por uma; ainda que, parte da literatura aponte para uma diferença na composição/proporção das fibras musculares entre homens e

---

<sup>60</sup> Trabalho de um pesquisador bolsista vinculado a uma universidade pública da região Sul, publicado no Simpósio de 1992: “Gordura Periférica e Central de Crianças Brancas e Negras, entre 7 e 10 anos, da Região Centro do RS”.

<sup>61</sup> Trabalho apresentado no Simpósio de 1996, com o título de “Análise das Características Musculares de Indivíduos Brancos e Negros Influenciando a Performance Esportiva”.

mulheres com cor de pele diferentes, as condições que lhes são dadas na realidade da prática desportiva são cientificamente equilibradas.

Um dos espaços muito usado para o processo de exclusão disfarçada nos últimos tempos, tem sido o esporte. Na contemporaneidade, a performance dita os “princípios”: superar os limites, superar a si mesmo, têm sido as frases mais concorridas neste espaço esportivo, protagonizadas por técnicos, preparadores físicos e psicológicos, onde a ação de superar a dor tem tido uma constante incorporação por parte dos atletas, muito incentivada pelas mídias esportivas e assimilada como atitude necessária e indispensável pelos expectadores/torcedores. Esse fetiche tem um preço, muitas vezes cobrado de imediato aos maus resultados.

Trata-se de uma forma “democrática” de selecionar (disfarçando o desgastado excluir), que se consagra a partir do individualismo determinado e aceito pela sociedade de classes, já que todos podem chegar a todos os lugares, dependendo “apenas” do esforço pessoal necessário; instalou-se, assim, uma competição colada à ideologia hegemônica. Então, o esporte capitalista, maior fenômeno social do momento, repete no campo esportivo os mesmos postulados do sistema, tornando-se um reprodutivista inigualável.

Retorno à análise do movimento que os temas do Quadro I apontam, agora nas edições da atual década, em que se percebe no Simpósio Internacional a presença temática do Esporte, com marcas e parcerias que não deixam dúvidas de qual esporte se fala; assim, em 2000, “Atividade Física, Fitness e Esporte”; em 2002, “Novas Fronteiras para o Movimento”, com notória marca no editorial dos anais, onde o termo Ciência do Esporte divide igualmente o espaço do discurso, com Atividade Física.

Em 2004, o tema “Atividade Física: da ciência básica para a ação efetiva” comemorou os 30 anos do CELAFISCS; seu editorial enalteceu o nascedouro da organização de se dedicar aos jogos inter-escolares, destaca uma reportagem da Folha de São Paulo que elogia a grande ajuda da entidade à expansão do esporte e dá relevância a dois eventos, ambos em Medicina do Esporte, o que não deixa dúvidas de que, naquele momento, a ação efetiva da Entidade e de seu Congresso esteve focada no esporte.

Em 2006, a abordagem do tema “A Globalização do Esporte e da Atividade Física” escancara a relação do esporte com a atividade física; em balanço à frente será visto que já neste período os trabalhos em comunicação oral no Simpósio Internacional que abordam o Esporte batem em quantidade os que tratam de Atividade Física. Finalmente em 2008, “Da Teoria à Prática: do fitness ao alto rendimento”, também não deixa dúvidas sobre a ascensão definitiva do Esporte no interior do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte.



Nesta década, para, além da abordagem destacada do Esporte, o Simpósio Internacional manteve acesa a temática Atividade Física e o Fitness, conjunto de temas que consagram historicamente um domínio das pesquisas ancoradas no paradigma hegemônico da Educação Física brasileira.

Nas edições do CONBRACE desta década, o casamento Educação Física & Ciências do Esporte se apresentou em dois eventos: em 2001, “Sociedade, Ciência e Ética: desafios para a Educação Física/Ciências do Esporte” e, em 2009, “Formação em Educação Física & Ciência do Esporte”; nos demais eventos, em 2003 o tema foi “25 Anos de História: o percurso do CBCE na Educação Física brasileira”, que buscou comemorar a constituição do movimento desta Entidade Científica; em 2005, “Ciência para a Vida”, procurou marcar o viés das humanidades e, em 2007, “Política Científica e Conhecimento em Educação Física”, que deu ênfase à produção do conhecimento científico.

Pensando este quadro no aspecto das temáticas que foram postas pelos dois maiores congressos da Educação Física brasileira no espaço dos 22 anos analisados, em mais de duas décadas algumas questões chamam a atenção. A produção do conhecimento, em 23 congressos analisados aparece apenas “uma” vez como tema central, explicitamente (CONBRACE, 1991). Em outros cinco eventos foram tematizadas outras categorias que apontam algum vínculo: Ciência foi abordado 5 vezes (CONBRACE 1993, 1995, 2001, 2005 e Simpósio 2004); Política Científica foi central 1 vez e Conhecimento (CONBRACE 2007), também uma vez.

Quanto à categoria formação profissional, ela aparece tematizada apenas uma vez, no CONBRACE de 2009. O balanço demonstra que os temas são mais variados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e muito repetitivos no Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, confirmando as características dos eventos e dos organismos que os promovem.

## **2.2 – O Diálogo com a Produção Externa**

Um outro balanço realizado a partir da pesquisa empírica fez análises sobre a produção do conhecimento internacional que submete trabalhos científicos em nossos congressos, especificamente nos dois eventos em pauta. No trato com esta realidade, o CBCE apenas em 2005 materializou sua preocupação com uma relação mais aberta e direcionada para a participação de pesquisadores de outros países em seu evento. Assim, instituiu concomitantemente ao XIV CONBRACE o primeiro Congresso Internacional de Ciências do Esporte-I CONICE. Já o Simpósio Internacional de Ciência do Esporte se propôs intercambiar com pesquisadores externos, desde a década de 1980.

Vale registrar que ambos os eventos têm tido outras formas de participação desses pesquisadores, seja na participação em mesas, com palestras e conferências, seja nos trabalhos na modalidade de pôster. A maior incidência procede de países da América Latina, Estados Unidos, Canadá, países africanos de língua portuguesa e países europeus.

Foi possível perceber que poucos trabalhos internacionais tinham autores brasileiros articulados em pesquisa com investigadores de outros países, bem como são raros os trabalhos de alunos brasileiros vinculados a programas internacionais de *stricto sensu* ou mesmo de alunos estrangeiros em nossos programas de mestrado e doutorado.

Embora já tenha ficado bem explícita a influência estrangeira na constituição do corpo epistemológico da Educação Física brasileira (primeiro capítulo), a literatura externa segue permeando a elaboração dos textos de nossos pesquisadores, o que está explícito nas referências bibliográficas dos trabalhos analisados. No entanto, não há dados que apontem uma influência externa dos trabalhos analisados no CONBRACE e no Simpósio Internacional. Há sim, a percepção em muitos dos trabalhos, especialmente de autores da América Latina, com referencial teórico de autores brasileiros, o que pode até ser motivo para que eles invistam em vir ao Brasil para debater sua produção.

Os dados apontam uma participação em nível razoável de pesquisadores de outros países nesses congressos nacionais. Enquanto no CONBRACE esta participação foi se dando mais lentamente, com crescimento mais notório em 2007 e 2009, no Simpósio ela sempre ocorreu, embora com oscilações no quantitativo. Considerando que as maiores participações da comunidade internacional nos eventos mais recentes se deram no Conbrace de 2009 com 8 trabalhos apresentados (2.86% dos trabalhos aprovados) e, no Simpósio Internacional de 2008 com 11 trabalhos (equivalente a 7.8% do total de trabalhos).

A sistematização do Quadro II apresentado a seguir mostra o diálogo dos dois eventos com os pesquisadores internacionais, na modalidade de comunicação oral.

A análise feita permitiu perceber uma baixa submissão de trabalhos de acadêmicos brasileiros em programas de pós-graduação externos e pouco acesso de investigações de professores de outros países em programas de *stricto sensu* brasileiros. Considerando que seja importante o intercâmbio na produção do conhecimento com pesquisadores internacionais, entendo que seja necessário promover estratégias que possibilitem o crescimento na participação de investigadores de outros países em nossos congressos científicos.

QUADRO II – A Produção Internacional nos Eventos Brasileiros

EVENTO	TOTAL DE TRABALHOS APROVADOS	PAÍS	NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS
V Conbrace Olinda/1987	073	-0-	00
XVI Simpósio S. B. Cpo/1988	078	Argentina Canadá Colômbia	07 01 01
VI Conbrace Brasília/1989	086	-0-	00
XVII Simpósio S. C. Sul/1990	081	Argentina Cuba Espanha	10 02 01
VII Conbrace Uberlândia/1991	138	Portugal EUA	01 01
XVIII Simpósio S. C. Sul/1992	105	Alemanha EUA Argentina	02 02 01
VIII Conbrace Belém/1993	189	-0-	00
XIX Simpósio São Paulo/1994	099	Inglaterra Argentina Colômbia Uruguai	01 01 01 01
IX Conbrace Vitória/1995	240	Portugal Países Latinos	02 02
XX Simpósio São Paulo/1996	093	Argentina Inglaterra Alemanha	04 02 01
X Conbrace Goiânia/1997	263	Portugal França Alemanha Argentina Espanha	02 01 01 01 01
XXI Simpósio São Paulo/1998	102	Polônia	01
XI Conbrace Florianópolis/1999	221	Portugal Argentina	02 01
XXIII Simpósio São Paulo/2000	103	EUA França Bélgica	01 01 01
XII Conbrace Caxambu/2001	235	Portugal França	01 01
XXV Simpósio São Paulo/2002	101	Espanha	01
XIII Conbrace Caxambu/2003	208	Canadá Espanha	01 01
XXVII Simpósio São Paulo/2004	100	Austrália	01
XIV Conbrace Porto Alegre/2005	272	Portugal Uruguai	01 01
XXIX Simpósio São Paulo/2006	100	Espanha Canadá	01 01
XV Conbrace Recife/2007	254	Portugal França Argentina Moçambique Alemanha	02 01 01 01 01
XXXI Simpósio São Paulo/2008	141	Argentina Chile Portugal Moçambique Austrália Inglaterra Colômbia	03 02 02 01 01 01 01
XVI Conbrace Salvador/2009	279	Portugal Moçambique Uruguai Argentina Espanha Chile	03 01 01 01 01 01

### 2.3 – Os Temas mais Submetidos no Simpósio Internacional

A partir dos dados coletados empiricamente e sistematizados nos Quadros III e IV foram feitas análises a partir da identificação das temáticas mais tratadas nesses congressos, nos trabalhos apresentados em comunicação oral. Para tanto foi estabelecida uma tábua, elencando um conjunto de temas utilizados pelos próprios eventos cujos anais foram investigados empiricamente, para além da produção de outros espaços cujas publicações que vêm sendo tematizadas em maior foco.

O conjunto temático elencado para classificar os trabalhos ficou amplo, na tentativa de abarcar a vocação da comunidade de pesquisadores dos dois congressos investigados, tendo em vista suas diferentes preferências. Este conjunto não contemplou todas as temáticas identificadas após a leitura e análise dos trabalhos; ao final da investigação empírica, as temáticas que, pela quantidade de trabalhos apresentados apontaram uma frequência que justificasse sua inclusão, foram acrescentadas ao conjunto inicial; as demais estão inseridas numa categoria intitulada por “outros”.<sup>62</sup> Nesta categoria, também foram incluídos os trabalhos cujo conteúdo e proposição, para além de estarem em outra área de conhecimento, não apresentaram nexos para e com o campo da Educação Física.<sup>63</sup>

O Quadro III apresenta os dados levantados sobre a quantidade de trabalhos publicados por grupos temáticos (a cada evento) nos Anais do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte. A análise se deu a partir do título do trabalho e da leitura dos resumos, para além das referências bibliográficas, quando citadas no texto do resumo, tendo em vista que a submissão para este evento exige apenas um resumo, o que dificultou algumas buscas.

Este evento, promovido pelo CELAFISCS, se visualiza uma predominância de trabalhos com abordagem Positivista, para além de que a maior parte deles se ancora em conhecimentos ligados às Ciências da Saúde. Foram destacados 483 trabalhos na temática Atividade Física e Saúde, a mais abordada. O tema Treinamento Corporal somou 320 publicações e mostrou um crescimento nos últimos eventos, o mesmo ocorrendo com as abordagens sobre Corpo e Cultura, que somou 53 trabalhos. As outras abordagens foram insignificantes, tendo em vista a vocação dos pesquisadores que submetem trabalhos neste congresso estar apontada para a relação da Atividade Física e Saúde, para além do

---

<sup>62</sup> O corte foi feito nas temáticas que, na soma de ambos os congressos no período recortado para a pesquisa, não atingissem a marca de 1% do total dos trabalhos publicados, cerca de 35 trabalhos.

<sup>63</sup> Esclareça-se que o CBCE enquanto uma entidade científica acata associados de outras áreas de conhecimento, bem como a submissão de seus trabalhos e, o CELAFISCS, aceita no Simpósio Internacional a submissão de trabalhos de todos os pesquisadores vinculados à grande área da saúde.

Treinamento Corporal e Treinamento Esportivo, os quais não têm tido preocupação com os problemas atinentes à outras relações humanas e sociais.

### QUADRO III – As Temáticas Abordadas no Simpósio Internacional

GRUPOS TEMÁTICOS	1988	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	TOTAL
Atividade Física e Saúde	36	25	58	52	46	41	58	52	24	44	47	483
Comunicação e Mídia	00	00	02	00	00	03	00	00	00	00	00	005
Corpo e Cultura	00	00	03	01	02	09	07	05	16	03	07	053
Epistemologia	03	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	004
Escola	12	09	07	00	00	02	01	00	00	01	04	036
Formação Profissional e Mundo do Trabalho	02	07	03	01	02	01	01	02	00	00	01	020
Memórias da Educação Física e Esporte	00	04	01	00	00	00	00	00	00	00	00	005
Movimentos Sociais da Educação Física	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	000
Políticas Públicas	03	00	00	01	02	03	01	01	01	00	02	014
Recreação e Lazer	01	04	01	02	00	01	00	00	01	00	00	010
Treinamento Corporal/Esportivo	21	23	15	26	26	27	21	29	39	35	58	320
Inclusão e Diferença	00	04	02	00	00	02	00	00	00	00	00	008
Outros	00	05	12	16	15	13	14	12	19	17	22	145
Total de Trabalhos Apresentados	78	81	105	99	93	102	103	101	100	100	141	1103

Fonte: Anais do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte (1988-2008).

Ventura/2010

Essa tendência por determinados temas entre os pesquisadores que submetem sua produção no Simpósio Internacional, fica explícita pelos dados coletados e sistematizados no quadro acima, em que abordagens como Memórias da Educação Física e Esporte, Comunicação e Mídia em Educação Física e Esporte, Epistemologia da Educação Física e do Esporte, Inclusão e Diferença na Educação Física e Esporte, Recreação e Lazer, não somam um trabalho por evento, enquanto que a problematização sobre Movimentos Sociais da Educação Física e do Esporte não registrou um trabalho sequer, nos 21 anos em que foram analisados os anais deste congresso.

Esses dados mostram claramente que os temas que exigem um diálogo mais crítico com o objeto a ser desvendado, pouco evoluíram, ou melhor, passaram despercebidos ou inexistiram. Em outras palavras, temas sociais não têm sido submetidos ou não têm sido aprovados no evento promovido pelo CELAFISCS.

A partir dos dados organizados, pode-se constatar que, nas 11 edições analisadas do Simpósio Internacional, a partir dos 1.103 artigos apresentados por meio de Comunicação Oral, tem-se uma média de 100 trabalhos por evento, entre 1988 e 2008. Importante lembrar que após 1998, o evento passou a ser anual, o que implica em uma maior quantificação de

trabalhos acatados. Pensando nas temáticas, um olhar para as mais concorridas permite perceber que os 483 trabalhos em Atividade Física e Saúde totalizados nos 11 anais, propicia uma média de 44 trabalhos por evento; outro olhar para as pontas do recorte feito na pesquisa empírica mostra que em 1988 foram 36 aprovações e, em 2008 eles somaram 47 publicações. O aumento não é real se for levado em conta que o Congresso ampliou o aceite de trabalhos de 1988 a 2008 em 73%, o que, na verdade aponta um decréscimo no número de trabalhos caracterizados por esta temática.

Pode-se destacar como tema no Simpósio Internacional, o Treinamento Corporal e Esportivo somou no período em pauta 320 trabalhos aprovados e apresentados na modalidade de Comunicação Oral; em 1988 foram 21 artigos e, em 2008 somaram 58, representando um aumento na ordem de 176%, ou seja, 103% superior ao aumento geral nos trabalhos aprovados. Esses dados mostram a presença do esporte na produção do conhecimento da Educação Física brasileira; a leitura dos resumos indicou a discussão de um esporte seletivo, pensado numa perspectiva do rendimento técnico.

No contexto da produção do conhecimento que se apresenta no Simpósio Internacional é preciso levar em conta a realidade que dá vocação para os pesquisadores que nele submetem suas investigações. Não se pode esquecer que é o CELAFISCS, seu organizador, quem dá toda a orientação para o evento e, como tal, detentor dos princípios que cercam a gestão e direção do mesmo. No próprio histórico, o CELAFISCS define suas linhas de pesquisa e as pesquisas dos membros dirigentes deste organismo, presentes nos trabalhos analisados apontam sua vocação para a discussão sobre atividade física e saúde, para além do treinamento esportivo.

Na pesquisa empírica deste trabalho acadêmico, o imenso número de trabalhos destacados do Simpósio Internacional, organizado pelo CELAFISCS, cujos resumos foram lidos, possibilitaram perceber a vocação e a diretividade paradigmática. A abordagem da Aptidão Física e as categorias que a cercam, numa construção histórica de décadas na Educação Física brasileira constituem em grande parte os conteúdos tratados nos trabalhos que foram analisados. Assim sendo, saúde, treinamento corporal e esportivo, fitness e atividade física é que estão postos pelos muitos pesquisadores que, de forma concreta se fazem presentes neste conclave científico.

Das abordagens que aparecem na produção do conhecimento da Educação Física brasileira submetida no Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, com foco nas Ciências da Saúde, a qualidade de vida, a promoção da saúde, a estética corporal, o estilo de vida, a atividade física, se destacam. Como visto no primeiro capítulo deste trabalho, o

processo histórico da História da Educação Física é parte integrante do Sistema Capitalista, que a relação desta área de conhecimento com a saúde (higienismo) logo se atrelaram, tendo em vista a ancoragem teórico/científica ter sido dada pelas Ciências Biológicas, determinação da nova sociedade – de classes – que necessitava de um novo homem, o que equivalia a um novo corpo, forte o bastante para suportar a exploração da nova ordem produtiva.

Na relação do processo histórico com a produção do conhecimento mais recente, no Simpósio Internacional de 1990 foi analisado um trabalho cuja pretensão está em normalizar a relação da aptidão física com a saúde.<sup>64</sup> O autor diz que a literatura é rica em avaliações por testes e medidas, então apresenta os componentes já consagrados de seu objeto: composição corporal, função músculo/esquelética e função cardiorrespiratória. Como vantagens ele aponta o fato de que os dados poderem servir para:

- Comparações com seus colegas;
- Classificá-lo de acordo com a aptidão;
- Motivá-lo através de seus próprios resultados;
- Detectar deficiência física;
- Orientar na manutenção de padrões referentes à aptidão física;
- Prevenir de possíveis problemas concernentes ao crescimento e desenvolvimento;
- Prevenir distúrbios fisiológicos decorrentes;
- Desnutrição e,
- “Outras condições não explícitas”.

Naquilo que o autor coloca como possibilidades para o produto de sua pesquisa, os limites para os escolares são explícitos. É comum pesquisadores se utilizarem da escola para suas pesquisas, mas não darem à mesma e aos atores que fizeram parte da investigação, nenhum retorno, ainda que sejam limitados como neste trabalho. Para, além disso, se olharmos para os parâmetros levantados, eles já encerram em si a possibilidade de um movimento que possa pensar para além do corpo do indivíduo, ou seja, aponta um reducionismo que impede por si próprio, possíveis relações sociais a partir das práticas corporais.

Num momento mais recente, no Simpósio de 2008 há um outro trabalho,<sup>65</sup> em que os autores afirmam que “Dentre os componentes do estilo de vida relacionados à saúde, a atividade física regular está sendo proposta como uma forma de prevenir e controlar as doenças e agravos não-transmissíveis” (grifos meus). O trabalho teve como objetivo “Observar os efeitos de uma intervenção educacional de curto prazo, sobre o nível de atividade física no lazer em usuários atendidos em seis unidades de saúde”. Para, além de

<sup>64</sup> Apresentado no XVII Simpósio Internacional, o trabalho tem como título “O Emprego de Normas de Aptidão Física Relacionada à Saúde - Contribuindo na Avaliação de Escolares”.

<sup>65</sup> O trabalho tem como título, “Efeitos de uma Intervenção Educacional de Curta Duração sobre o Nível de Atividade Física no Lazer de usuários de Unidades de Saúde”.

confirmar o que se levanta sobre a relação aptidão física e saúde, pois a pesquisa fez testes que depositaram responsabilidades nos indivíduos, chamam a isso de intervenção educacional, a educação da individualidade societária, o jogo que está posto para a funcionalidade da Educação Física.

Não há de se negar a relação entre os exercícios físicos, o esporte, o lazer, a dança, as lutas e outras práticas corporais com a saúde, mas também não se pode negar que a depender da maneira como ocorrer essas práticas corporais, elas podem trazer prejuízos à saúde do indivíduo, ao invés de benefícios. O que está em causa aqui é a organização do trabalho pedagógico, o que equivale à necessidade da orientação de um professor de Educação Física, trata-se de um processo em que a docência fundamenta a ação, que deve ser educativa.

Isso remete fazer uma aproximação da prática pedagógica aqui em causa, com a formação profissional; questionar que egresso deve-se pensar a partir do relato posto pelo trabalho de pesquisa em destaque, para intervir nas práticas corporais que ocorram para além do espaço escolar.<sup>66</sup> Leva a pensar os embaraços que se teria com a intervenção nas práticas corporais com crianças acometidas pelas diversidades humanas, com os sujeitos da 3ª idade, hoje desenvolvidas por licenciados, mas cuja perspectiva aponta para uma futura prática profissional por bacharéis, cujos projetos curriculares de formação, quando diferentes das licenciaturas, apontam para uma estrutura ainda mais mecânica.

Como trabalhar com estas comunidades sem uma formação pedagógica e sem conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais, estruturando a base teórica pela aptidão física, a atividade física e a saúde? Para Perez (2001, p.2) considerar “*Que a atividade física é fundamental para a sobrevivência do ser humano não há dúvidas, mas esquecer que ela se dá em sociedade, para a sociedade e com a sociedade é achar que o discurso do ‘seja ativo e será saudável’ é verdadeiro*”.

É o caso de um trabalho do Simpósio de 2002,<sup>67</sup> que mensurou o nível de conhecimento de uma determinada categoria de trabalhadores, investigando se os indivíduos tinham conhecimento da recomendação necessária de atividade física para a promoção da saúde; foram ouvidos 351 trabalhadores em 4 itens, cujas respostas corretas variaram de 7 a 66%, numa média de 44% de acertos.

---

<sup>66</sup> Uma análise mais consistente a respeito está sistematizada no capítulo seguinte (III), quando é tratada a categoria formação profissional.

<sup>67</sup> O Trabalho tem como título “Nível de Conhecimento sobre a Recomendação da Atividade Física para a Promoção da Saúde de Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores de Ensino da Secretaria de Estado da Educação/SP”.



Os pesquisadores entenderam baixos os escores, especialmente porque se tratava de profissionais da educação, uma classe considerada “bem informada”. Os parâmetros trabalhados tiveram aporte no “Padrão CELAFISCS”, que recomenda atividades físicas 5 vezes por semana, com duração mínima de 30 minutos diários, contínuos ou alternados e intensidade moderada. Aprisionamentos como esse, onde padrões determinam um engessamento no movimentar corporal é que parte a crítica de diversos pesquisadores que investigam a saúde, pois o cenário que se cria é o de que a atividade física assim delimitada garante saúde (ou a promove).

Promoção existe, mas em outro plano, programas que ganham apoio pela sua estética plástica vêm ocorrendo com continuidade garantida: Agita Galera, Agita São Paulo, Agita Mundo, etc., com apoio midiático e de empresas com expressão no sistema capitalista. Para se ter uma noção desses programas, ele tornaram-se ONGs, tamanho o envolvimento com o mundo das mercadorias. O trabalho citado antes serve para esta contextualização, pois o pano de fundo desejado pelos autores é que se torne senso comum o padrão de atividade física vinculado a esses programas, o Padrão CELAFISCS. Em outros trabalhos, ainda pior, são importados padrões americanos e europeus, em maior medida.

No Simpósio de 2008 foi analisado um trabalho que vem sendo realizado por um grupo de pesquisas vinculado ao Laboratório do CELAFISCS, contando com a parceria da rede estadual de ensino de São Paulo.<sup>68</sup> Os autores se manifestam na introdução do resumo, dizendo que depois de 12 anos da implantação do Programa Agita São Paulo, “o qual tornou-se modelo internacional para promoção da atividade física”, o CELAFISCS lançou para os escolares, uma versão específica, o Agita Galera, que tem como marca o dia da comunidade ativa, atividade que concentra suas ações na Rede Estadual de Ensino paulista.

Neste jogo de palavras, que chama a atenção dos meios midiáticos para o projeto, vai para dentro da comunidade escolar mantendo o termo atividade física; mais do que uma perspectiva semântica, a escola, com certeza não é um espaço para atividades físicas, mas para exercícios físicos. Para, além disso, e, mais importante seria responder: e os “não ativos”, seguem excluídos da comunidade ativa? Pelo visto, seguirão assim, sem sequer ser notados, mas contabilizados. Trata-se mais uma vez do externo adentrar a escola, sem explicitar possibilidades de entender o que esteja implícito num projeto com “tamanho magnitude”.

---

<sup>68</sup> O trabalho apresentado por um grupo de pesquisadores do CELAFISCS tem como título “Avaliação de um Programa de Promoção da Atividade Física no Ambiente Escolar: Agita Galera 2005”. Anais do 31º Simpósio Internacional, 2008, p.45.

Os dados deste projeto impressionam, pois atinge 6 mil escolas e 6.1 milhões de estudantes, uma vez por ano, toda última sexta-feira de agosto; sabe-se que 93% das escolas vinculam o mega-evento ao padrão CELAFISCS de aptidão física e, 95% dessas instituições têm a festa incluída no seu projeto pedagógico. Neste cenário, não há de se duvidar que o confronto da representação do que seja a Educação Física escolar com o que realmente ela deva ser enquanto uma disciplina integrante da proposta pedagógica da escola, no Estado de São Paulo é uma árdua tarefa para os professores que desejam romper com a mesmice do ensino tradicionalista para trabalhar com práticas corporais que visem a formação humana.

O pensamento sobre saúde inculcado à Educação Física pelo sistema vigente tem um custo para o campo. Fiório (2008, p.130) diz que,

*A Educação Física é vista como um elemento ligado diretamente à ausência de doença, na forma mais econômica de utilização da medicina social como um remédio contra as diversas manifestações do envelhecimento, doenças degenerativas que acometem o corpo humano.*

Na verdade, é a Sociedade Moderna Capitalista quem mais protagoniza as doenças que ela própria responsabiliza a cada indivíduo, caso ele se mantenha sedentário, se alimente com baixa qualidade, ganhe sobrepeso, chegue à obesidade e/ou mantenha “maus” hábitos. No entanto, longe de fazer apologia ao sedentarismo, penso que pior para a classe trabalhadora são as diversas fontes protagonizadoras do mal estar gerados pelo sistema vigente.<sup>69</sup>

Tudo isso parece muito lógico e inspira obediência e conformismo social, comentados anteriormente, porque se a Educação Física é uma particularidade criada para ser funcional ao sistema capitalista, ela deve prestar serviços para minimizar os problemas de saúde causados pelo seu modo de produção. Neste contexto, a área se torna utilitária e de baixo custo, quando promotora das atividades físicas, para as quais são oferecidas “orientações” fetichizadas, a partir das representações dadas pela mídia. Mas, o sistema também promove programas falaciosos dentro das empresas ou por meio de instituições patronais que se “fazem parecer” a serviço dos trabalhadores, como as Associações Atléticas do Banco do Brasil-AABBs, o Serviço Social do Comércio-SESC, o Serviço Social da Indústria-SESI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC, dentre os mais conhecidos, para além de outros colaboradores, como as próprias universidades.

---

<sup>69</sup> Como já explicitados antes, estou falando dos movimentos repetitivos do trabalho capitalista globalizado; dos meios de acesso ao trabalho, como o transporte; das possibilidades de lazer sempre negadas; das condições do meio ambiente, como o saneamento básico, a qualidade da água e o tratamento do lixo; das possibilidades e condições de moradia; da segurança pública; do acesso e da qualidade da educação formal; da compra/venda da força do trabalho assalariado na relação com as necessidades básicas para sobrevivência (alimentação); etc.

Há um trabalho apresentado por pesquisadores vinculados ao SESC Nacional,<sup>70</sup> que buscaram analisar mais de 100 mil intervenções de avaliação física realizadas pela rede no país. Após um bom número de dados eles encontram uma grande divergência metodológica e colocam dúvida sobre os resultados colhidos a partir de uma ampla diversidade de testes. Dizem ser duvidosos para se poder prescrever exercícios, já que não seriam referência confiável, o que exigiria a necessidade de “aproximar as linguagens”. Mas, se a busca é trabalhar com atividade física haverá uma dificuldade grande para este intento.

No campo da saúde, especificamente na relação com os níveis de atividade física para problemas cardiovasculares, pesquisadores de uma universidade do Nordeste<sup>71</sup> buscaram investigar pessoas com este perfil, vinculadas ao quadro funcional da instituição; na conclusão, expuseram que, “não foi encontrada associação significativa entre baixos níveis de atividade física e agravos cardiovasculares entre os funcionários que compuseram a amostra”. No entanto, isso contraria a literatura e, por isso, sem perda de tempo, eles pressupõem: “Sugere-se o desenvolvimento de trabalhos que verifiquem a influência de co-variáveis, como indicadores nutricionais, sobre o nível de associação da atividade física e agravos cardiovasculares no grupo estudado”. Ou seja, é preciso prescrever que essas pessoas tenham, necessariamente, que ter um estilo de vida “ativo”, ou terão problemas de saúde.

A Educação Física com base voltada para o sistema dominante tem desenvolvido estratégias as mais diversas na busca de dar ao corpo do trabalhador, melhores condições para que ele possa desenvolver sua produção, interesse histórico do modo de produção capitalista. A conhecida Ginástica Laboral é uma materialização deste “avanço” no desenvolvimento do bem estar físico dos servidores; hoje, existem programas que têm agregado tais condições.

Em Goiás dois programas se apropriam dessas características, como o promovido pelo SESI, que contrata um grande número de estagiários de Educação física para aplicar a Ginástica Laboral em empresas vinculadas ao sistema da Federação das Indústrias do Estado de Goiás-FIEG, com o Programa SESI/Ginástica na Empresa. Também a PUC/Go mantém um programa semelhante a alguns anos, o Alonga RH.

Esses programas, na verdade, a partir da estrutura científica que lhes dão aporte, caracterizam muito mais uma representação para os trabalhadores envolvidos do que

---

<sup>70</sup> Apresentado no Simpósio de 2006, o trabalho tem como título “Panorama da Avaliação Física no SESC Brasil”, durante o XXIX Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2006, p.68; os números parecem estratosféricos, mas deve-se considerar que a rede é bastante ampla e cobre as grandes cidades do país, em muitas, como Goiânia, com 3 unidades.

<sup>71</sup> Esta pesquisa deu-se com os servidores de uma universidade de Salvador: “Associação entre Níveis de Atividade Física e Perfil de Saúde em Funcionários de Instituição de Ensino Superior de Salvador”; XXIX Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2006, p.70.

realmente os benefícios veiculados. Trata-se de mais um efeito fetiche do sistema, para envolvimento da classe trabalhadora, pois as práticas corporais proporcionadas não atendem, por exemplo, ao “Padrão Celafises” explicitado anteriormente. É o Paradigma Positivista que, ao ser escolhido para orientar as atividades físicas vinculadas à saúde, desmente a si próprio.

A chamada “Ginástica Compensatória” ou “Laboral” está destacada num trabalho apresentado no Simpósio de 1992,<sup>72</sup> portanto mais no início das discussões deste modelo de atividade física. Fez-se a proposição de um programa para ser usado por empresas que “passaram a se preocupar com a qualidade de vida de seus funcionários”. Para o pesquisador, para se ter qualidade de vida no trabalho seria necessário tornar “o exercício físico uma atividade empresarial”. Sua proposta tinha como objetivo oferecer ao trabalhador “um repouso ativo, compensando os efeitos negativos ocasionados pelo esforço físico unilateral” (grifo meu). Com base em outras pesquisas, ele apontava “uma melhoria no tempo de reação, na coordenação, na sensibilidade e na atenção, na diminuição de acidentes e num aumento de produtividade que, incluso, compensaria o tempo perdido com a ginástica” (grifo meu).

O destaque deste trabalho está no fato que se passaram duas décadas e a Educação Física segue alienada àquilo que o sistema determina sobre o que será “bom” para o trabalhador. Miseravelmente, em tudo aquilo que o autor aponta como possível ganho para o trabalhador, na verdade, o ganho está no lado oposto. Ora, repouso ativo é um chicote cuja marca segue fazendo cicatrizes no campo da saúde; afinal, as doenças advindas do estresse seguem acumulando dados estatísticos infundáveis.

Há um trabalho no Simpósio Internacional que verificou os níveis de aptidão física das pessoas praticantes de atividade física livre em parques públicos de uma cidade do norte paranaense,<sup>73</sup> onde os resultados foram considerados pelos autores como insatisfatórios, tendo em vista que a maioria dos praticantes usavam da caminhada em níveis de sub-utilização de suas capacidades. Isso, a partir dos postulados ancorados nas Ciências da Saúde não traz benefícios para a saúde das pessoas. O trabalho recomenda a necessidade de orientação desses praticantes, o que significa dizer que as instituições públicas (Prefeitura, Estado, Universidades) deveriam ter professores de Educação Física nestes parques.

Espaço democrático a praça! É a representação que se tem de um lugar onde todos podem freqüentar e usar. Porém, caminhadas e corridas não encontram perspectivas de orientação científica, nada de políticas públicas com objetivos humanos e sociais, como uma

---

<sup>72</sup> “Qualidade de Vida na Empresa”; XVIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1992, p.29.

<sup>73</sup> Simpósio de 2004: “Níveis de Aptidão Física dos Praticantes de Atividade Física nos Parques Públicos de Maringá”; XXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2004, p.58.

equipe multidisciplinar que oriente as práticas corporais da população, transformando movimentos corporais desenvolvidos pelas atividades físicas em uma prática de exercícios físicos, com planejamento e orientação no campo pedagógico e científico.

Neste mesmo evento, outro trabalho com características semelhantes, agora numa capital da região Sudeste,<sup>74</sup> os autores buscaram avaliar junto aos praticantes a presença de doenças, sintomas e fatores de risco cardiovasculares, para, além de analisar as atividades físicas desenvolvidas pelos indivíduos. Como resultados surgiram dados de cardiopatias, sintomas diversos, diabetes, tabagismo, obesidade, hipertensão, sedentarismo, dentre outras, sendo que os investigadores concluíram que os riscos são razoáveis e preocupantes, ainda que parte do pessoal desenvolva atividades físicas como lazer. Temos então dois casos de pesquisas que denunciam a falta de políticas públicas que possam proporcionar à classe trabalhadora, possibilidades de práticas corporais orientadas por profissionais.

Uma lacuna que se percebe nas pesquisas da Educação Física brasileira se dá nas investigações sobre a saúde no espaço escolar; o número de trabalhos apresentados chega a ser insignificante; muitos destes trabalhos apenas usam o espaço da escola e seus atores, mas não consolidam estratégias que possam apontar condições para que a escola protagonize ações sobre os problemas levantados. Nos Anais do Simpósio surgem dois trabalhos do mesmo autor em um Estado da Região Norte,<sup>75</sup> em que ele busca medidas antropométricas de escolares de um município, aspectos de normalidade e anormalidade; mas, em nenhuma das sistematizações ele apresenta qualquer resultado que encaminhe propostas de intervenção.

A justificativa do autor fica por conta de “detectar o padrão característico regional, a fim de estabelecer critérios que venham contribuir ao contexto educacional escolar”. No entanto, não há nestes trabalhos e nem em outros congressos, qualquer proposta que vinculasse os dados dessas pesquisas analisadas.

Em 1992, professores da rede pública do DF<sup>76</sup> apresentaram no Simpósio Internacional um trabalho para saber o desempenho dos escolares de uma escola de Taguatinga, em testes de Aptidão Física. Foram aplicados três testes em meninos e meninas, dois em saltos (onde os melhores resultados foram dos meninos) e outro em flexibilidade (melhores dados das meninas), resultados previsíveis, pois a literatura já aponta para isso. Nas

---

<sup>74</sup> O Grupo de Pesquisadores ligados à EEF/USP tituló o trabalho: “Risco Cardiovascular e Prática de Atividades Físicas em Frequentadores de Parques Públicos do Município de São Paulo”; XXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2004, p.43.

<sup>75</sup> Em 1988, “Padrão de Desenvolvimento Escolar de 1ª à 4ª série”: XVI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1988, p.32. Em 1990, “Estudo Antropométrico em Escolares de Escola Rural”; XVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1990, p.57.

<sup>76</sup> “Padrões de Aptidão Física Relacionado à Saúde dos Escolares do Centro Educacional Católica de Brasília”: XVIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1992, p.80.

próprias palavras dos pesquisadores, “conclui-se que as evidências encontradas nos resultados dos testes escolhidos vieram mais uma vez reforçar os resultados existentes na literatura nacional” (grifos meus). Isso aponta a crítica feita na introdução e no início deste capítulo, sobre o método pelo qual a produção do conhecimento não é o mais relevante no processo de investigação, mas, sim a forma para se confirmar a verdade científica. Na investigação em destaque, sabe-se lá, quantas vezes já foi comprovada anteriormente a literatura existente, a ponto dos pesquisadores fazerem uso do termo, mais uma vez?

No Simpósio de 2008 há um trabalho que investigou a aptidão física em escolares,<sup>77</sup> a partir do pressuposto da Educação Física escolar contemporânea em “transcender as suas contribuições para o crescimento e desenvolvimento durante a infância”. As pesquisas ocorreram durante um ano e as crianças foram agrupadas por gênero e faixa etária, passando por medidas antropométricas e testes neuromotores. As análises usaram o “método” positivista, em que os autores esclarecem que os testes foram realizados pela bateria PROESP-BR (padrão reconhecido) e os dados foram tratados “quantitativamente em termos de média e desvio padrão”. E, para a comparação dos resultados, o teste “*t*” (muitíssimo usual). Assim, as variáveis antropométricas apresentaram-se dentro do esperado para a idade, garantia de não ser diferente, diante de toda a padronização usada.

O interessante são os dados das variáveis neuromotoras, que apresentaram melhoras significativas para os meninos em força e as meninas em velocidade; os desempenhos negativos atingiram ambos os sexos. A conclusão, já esperada e nada surpreendente, confirma o que a literatura já diz isso há muito tempo, ou seja, que a Educação Física pode contribuir com o crescimento e o desenvolvimento das crianças ao final da infância. Conforme descrito pelos autores, a escola onde se deu a investigação é pública e de periferia, mas nenhum dado social foi levado em conta, como por exemplo, sobre a alimentação dos alunos, as condições em que vive, etc..

Diante deste cenário se vê a falta de contribuição da produção do conhecimento em Educação Física num congresso como o Simpósio Internacional de Ciências do Esporte que, no espaço temporal analisado (1988 a 2008) publicou em seus anais 1.103 artigos em comunicação oral, mas apenas 14 trabalhos discutiram políticas públicas. Isso marca de forma “grandiosa” a despreocupação desses pesquisadores no trato com temas que invistam no diálogo com a sociedade e os setores públicos, a respeito da relação Educação Física e Saúde.

---

<sup>77</sup> O trabalho apresentado por um grupo de pesquisadores a duas grandes universidades do interior de São Paulo: “Comportamento da Aptidão Física em Crianças com 10 Anos de Idade Participantes de Aulas de Educação Física no Ensino Fundamental”: XXXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2008, p.111.

Isto remete pensar e questionar a prática social desses pesquisadores, que escapa do que entendo ser desejável para a Educação física, um movimento que se assente numa prática educativa, na formação humana.

O balanço do Quadro IV aponta pelos dados coletados o predomínio de duas temáticas no Simpósio Internacional de Ciências do Esporte: Atividade Física/Saúde e Treinamento Corporal/Esportivo. Por sua natureza, elas dão “supremacia” incontestável ao paradigma positivista neste congresso, a partir da lógica interna do CELAFISCS. Sem dúvida, trata-se do grande reduto da produção do conhecimento da Educação Física brasileira com aporte nas Ciências da Saúde. As evidências investigativas mostram a preocupação pragmática, buscando na quantificação dos dados do objeto e na sua neutralidade relacional com o sujeito, os meios de garantir a neutralidade deste.

Mas, a dificuldade de lidar com os dados é tão presente que ocorre às vezes da dúvida ser cruel para os analistas, como o que percebi em um trabalho do Simpósio de 2004 que buscou respostas para testes de lactato sanguíneo em programas de Fitness.<sup>78</sup> A justificativa dada para a investigação foi posta a partir dos interesses que levam as pessoas à academia de ginástica, onde novas modalidades no mundo do fitness, como Body Pump e Body Combat estão entre as mais procuradas.<sup>79</sup> “pode-se observar uma carência de estudos científicos desenvolvidos para uma melhor compreensão dos efeitos fisiológicos agudos e crônicos dessas modalidades”.

Em função disso, os autores buscaram respostas na comparação entre as modalidades citadas. Mas, o que chama a atenção é a conclusão: “Pode-se concluir que a modalidade Body Pump parece determinar uma maior intensidade durante a aula, como demonstrado pelos maiores valores de lactato sanguíneo (18 e 42 minutos) quando comparados ao Body Combat”. Não bastasse esta indecisão diante de dados cientificamente comprovados pela Ciência Biológica, os autores fecham suas considerações dizendo que, “além disso, a alta intensidade na qual os exercícios foram realizados sugere que estas atividades parecem ser eficientes para o controle da massa corporal e melhoria da capacidade cardiorrespiratória” (grifos meus). Sob um foco crítico, pode-se dizer que a premissa dos autores segue

---

<sup>78</sup> Pesquisadores de um Laboratório de Avaliação do Esforço Físico em instituição do interior paulista: “Determinação da Resposta do Lactato Sanguíneo em Diferentes Programas de Treinamento: Body Pump e Body Combat”: XXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2004, p.60.

<sup>79</sup> A origem destes modelos sistêmicos está no Body Systems, que é um programa de ginástica, criado na Nova Zelândia em 1980, como parte de Les Milles World of Fitness, rede de nove academias conhecidas em todo país pelo grande número de clientes/alunos que atende desde sua fundação. Foi trazido para o Brasil em 1997 e tem aqui o maior número de praticantes na América Latina, juntamente com a Argentina. Outros países latinos também importaram o programa: México, Chile, Venezuela, Uruguai, Peru, Colômbia, Bolívia e Paraguai (TOLEDO e PIRES, 2008).

verdadeira, ou seja, “o campo segue carecendo de estudos científicos para uma melhor compreensão dos efeitos fisiológicos dessas modalidades do fitness”, já que a partir desta investigação nenhuma certeza científica foi acrescida sobre a literatura disponível.

O paradigma que se apresenta dominante no processo histórico da Educação Física gera e gesta uma discussão imediatista sobre saúde, cujo objetivo é responsabilizar o indivíduo por uma posição de sedentarismo, à qual chamam de estilo de vida não saudável; então, cada indivíduo é responsabilizado pela transposição deste, para um outro estilo de vida, ativo e saudável. Trata-se de mais uma estratégia com raízes no Liberalismo, para reduzir as responsabilidades do Estado capitalista, instituindo no campo social um modelo que desenvolva seus postulados. Na Educação Física, mais recentemente, para, além da discussão sobre a promoção da saúde, que desenvolve um modelo que compactua com o pensamento hegemônico, emerge uma produção mais crítica, que se coloca em busca de rupturas com o pensamento vigente.

Para Peres (2001), o Modelo Social Funcionalista ao qual a Educação Física se associou ao tratar da saúde (a promoção da saúde) acata a determinação dada pelo sistema hegemônico, que (im) põe a cada indivíduo uma dependência sobre a responsabilidade em se manter saudável, o que se resume a ter uma boa aptidão física, músculos rigidamente fortalecidos, corpo sarado, o que significa atender ao conceito capitalista sobre a estética corpórea.

Isso se mostra pela produção do conhecimento, hoje com um bom acúmulo na perspectiva da promoção da saúde, que individualiza a responsabilidade; mas, também vem ocupando espaço nas discussões a produção focada na saúde coletiva, que discute a saúde em outra perspectiva, como responsabilidade social mais ampla. Na lógica da produção que atende às determinações do paradigma hegemônico, pela promoção da saúde, destaque para um trabalho do Simpósio Internacional, cujos autores são de regiões diferentes,<sup>80</sup> e que colocaram sua preocupação no sobrepeso e na obesidade<sup>81</sup> de escolares do ensino médio, portanto adolescentes. A partir de uma amostra aleatória que considerou as variáveis de controle, sexo, idade cronológica e informações sócio-econômicas das famílias, as conclusões apontam maior exposição dos rapazes que as moças ao sobrepeso. Também apontam que as

---

<sup>80</sup> Os autores, professores de universidades públicas, uma do nordeste e outra do sul, apresentaram o trabalho com o título: “Prevalência de Sobrepeso em uma Amostra Representativa de Escolares do Ensino Médio no Município de Florianópolis”: XXV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2002, p.98.

<sup>81</sup> Barbanti (2003) considera-se um indivíduo com sobrepeso quando ele está com desvio de 10% ou mais sobre seu peso ideal; obesidade é uma condição em que o peso corporal está de 20 a 25% acima da exigência para os homens e 30 a 35% para as mulheres.



moças de classes econômicas menos privilegiadas preocupam mais com relação ao sobrepeso e os índices, de forma geral, assemelham-se aos dos países industrializados.

Como se está tratando de uma pesquisa em escolas e sobre estudantes do ensino básico, fica explícita a preocupação com a estética corporal por parte dos autores, implicando que a Educação Física escolar não tem sido adequada ou que ela deveria resolver este problema. Mais uma vez, a sugestão é externa, “reforçando a importância de se desenvolver estratégias que possibilitem um monitoramento e controle dos índices de sobrepeso nos adolescentes brasileiros”. Claro, a escola deve pensar nisso, mas não de forma desarticulada como posto, em que novamente a atividade física aparece como solução para mais esses males. A escola, ao tratar do problema do sobrepeso e da obesidade, deve fazê-lo por uma literatura que busque pela sistematização científica das práticas corporais, que deve fazer parte de uma ação que envolva outras disciplinas, portanto outros conhecimentos.

Destacando a produção que aborda as academias de ginástica foi analisado um trabalho em que o autor buscou investigar quais os fatores são determinantes para que as pessoas se disponham exercitar sua corporalidade neste espaço e que motivos fazem com que elas permaneçam na academia, por um tempo longo.<sup>82</sup> Foram abordadas pessoas de ambos os sexos, que estavam nos espaços há pelo menos 3 meses, 3.5 dias de frequência semanais e idade variando de 14 a 65 anos. Na conclusão, sobre o motivo que os levou à academia a estética representou 30%; a saúde 26%; esporte 17%; estresse 8%, sendo os motivos mais indicados. As considerações do autor, a partir dos dados apresentados apontaram que, “com os resultados encontrados nesse estudo, pode-se concluir que as academias representam importante fator de bem estar psíquico e social...”.

Segundo Peres (2001), tem-se hoje no Brasil uma discussão oponente a esta, quando se trata da relação atividade física x saúde, com orientações dialéticas que valorizam a saúde coletiva e que buscam compreender todo esse processo de contradições gerado por interesses diferentes e oposto. Nesta perspectiva, o sujeito pode assegurar sua autonomia e a inter-relação com o coletivo social, que irá indicar-lhe as estratégias de constituir seus modos de vida, cenário social e político que exige um sujeito com saúde, e que se assente num processo de justiça social. Tem-se claro as dificuldades dos pesquisadores presos ao pensamento hegemônico de buscarem uma formação continuada com perspectivas diferentes de sua graduação, ou seja, com alguma perspectiva crítica que possa contribuir para melhores

---

<sup>82</sup> O autor tituló o trabalho como “Fatores Determinantes da Aderência à Prática de Exercícios Físicos em Academia de Ginástica da Cidade de Uberaba”: XXV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2002, p.112.

análises do contexto social em que ocorrem as práticas corporais; o que se vê então é a reprodução do sistema por práticas que não se explicam.

Para Campos (2006, p.11), (...) “o tema é apresentado e discutido com base na perspectiva ampliada de saúde, privilegiando os princípios da integralidade, do acolhimento, do cuidado e da reflexão crítica quanto aos saberes e fazeres em saúde”. A produção do conhecimento sobre saúde (num foco crítico) acumulada pela Educação Física pode ser considerada razoável, mas a intervenção é circunstancial, até por ser um processo de mediação com enfrentamento ao imediato, relação de contraposição na qual este último é mais facilmente “assimilado”.

Então, se há uma produção do conhecimento que esbarra, mas confronta o paradigma dominante sobre a categoria saúde dentro do campo do pensamento da Educação Física, é preciso remeter esta abordagem para a formação profissional, nas diversas interfaces deste processo, para que os professores/profissionais da área possam compreender as tendências teórico/metodológicas disponíveis e o diálogo que elas propõem no campo epistemológico.

Segundo Peres (2001, p.4),

*Pode-se entender saúde como o estado de condição de vida e convivência do indivíduo que lhe possibilita tomar atitudes em busca dos melhores recursos para a sua liberdade. Assim, existem numerosos fatores que compõe a saúde com responsabilidades pessoais e principalmente coletivas, entre eles os biológicos, os sociais, os econômicos, os religiosos, os culturais e os políticos.*

Pensando isso na perspectiva de uma prática transformadora, o estado de saúde envolveria componentes objetivos e subjetivos, o que coloca a saúde numa relação de oposição ao estado de doença, tornando-as categorias que apresentam contradições entre si, criando uma relação dialética por terem como unidade articuladora, o ser humano. Saúde e doença existem pela relação com o ser humano e é nele que se objetivam.

McArdle, Katch e Katch (1998, p.605) conceituam saúde como “*Bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças*”, o que coloca os autores americanos bem próximos do que preceitua a Organização Mundial de Saúde-OMS que, por ser um organismo internacional mantido pelo capital, dispensa análises sobre o seu conceito e intencionalidade, na relação aparência/essência. As ações desenvolvidas por esse organismo, que determina as políticas mundiais sobre a saúde, ao ganharem o campo da prática social não rompem com a realidade, muito antes, contribuem para mantê-la opaca, como deseja o sistema vigente.

Bagrichevsky (2007) aponta que desde os dois séculos anteriores a saúde vem se tornando uma categoria cada vez mais relevante na articulação de relações entre Estado e Sociedade (a dos trabalhadores), tornando a vida biológica num evento político. Para o autor,

*Particularmente na atualidade, observa-se crescente ênfase discursiva a favor do envolvimento com (auto) disciplina e normas de comportamento na busca de se promover uma “boa saúde” sem que, necessariamente, percebamos emergir na mesma medida, debates que problematizem o significado disso (2007, p.1).*

Nestes dias, há um paradoxo nas relações sociais dadas ao ser humano, entre seu corpo e a sociedade do capital, em que, de um lado, se vê um estilo que busca cultuar o corpo e que tem criado uma representação social que identifica um modelo (estilo) de vida e, de outro, uma postura que busca desfiliar o indivíduo da lógica do consumo. Como as ações para se alongar a vida, recomendadas pelos cuidados corporais dados pelo fetiche capitalista têm valores nada módicos, na primeira opção resta fazer os sacrifícios necessários, a qualquer custo, ou perder a oportunidade de valorizar a aparência fazendo pela estética, o que se imagina não conseguir por outros caminhos. Trata-se da velha e conhecida competitividade do modo de produção capitalista, que ocorre tanto no campo coletivo como no individual; neste, “disputo comigo mesmo uma superação de meus limites”.

Na relação com as atividades físicas e a aptidão física, as pesquisas em Educação Física têm defendido um estilo de vida ativo em oposição do estilo sedentário, rotulado este como uma fonte que encaminha o indivíduo às doenças. Daí, as críticas ao estilo sedentário têm sido na perspectiva da responsabilização individual, criando inclusive um estigma sobre esses indivíduos.

Outra produção analisada do Simpósio Internacional tratou sobre qualidade de vida, na qual os pesquisadores de uma capital do Sul do país<sup>83</sup> apresentaram um trabalho cujo problema aponta que, “estilos de vida inadequados e aptidão física diminuída são motivos de preocupação, pois afetam a saúde e o bem-estar das pessoas”. Neste sentido, eles colocam que estilos de vida fora de padrões que eles defendem, provocam doenças e comprometem a qualidade de vida. Para tanto, objetivam validar um instrumento para avaliar o estilo de vida de universitários, quer dizer, um instrumento cujo formulário foi intitulado de “Estilo de Vida Fantástico”, diga-se, importado do Canadá, país em que rapidamente se levanta diferenças numa relação comparativa com o Brasil em aspectos como o clima, a cultura, as condições sócio/econômicas, etc.

---

<sup>83</sup> Vinculados à PUC/Pr, definiram o título como “Validação de um Instrumento para a Avaliação do Estilo de Vida em Universitários”. XXIX Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2006, p.42

Foram investigados 9 itens (família/amigos - atividade física – nutrição – tabaco/tóxicos – álcool - comportamento preventivo - tipo de comportamento – introspecção - trabalho), que reconhecidamente formam um conjunto com boa amplitude. A conclusão dos autores foi de que a consistência do instrumento utilizado para a pesquisa não é suficiente para determinar o estilo de vida de universitários; neste sentido, esse instrumento torna-se não confiável, ou pouco confiável como colocam os autores, levando-se em conta que é de origem canadense, podendo estar aí a explicação.

Equívoco relevante está posto em um trabalho apresentado por um grupo de pesquisadores do DF,<sup>84</sup> cuja marca não crítica fica posta de início ao ensejarem dirigir sua investigação para indivíduos “normais”, marcando a mística do processo de exclusão pelo qual aqueles que não se enquadrem no (pré)conceito dado, seriam “anormais”. A introdução diz que “o combate ao sedentarismo é um dos grandes desafios na promoção da saúde”. Daí cita que redes de promoção da atividade física como o Agita São Paulo e o TST em Movimento buscam estratégias para a adoção de um estilo de vida ativo, e definem este estilo pela prática: “Recente recomendação preconiza o acúmulo de 10 mil passos como sugestão de meta diária mínima de atividade física”, 7 dias por semana como exigência para o cumprimento do protocolo. Explicam que a dificuldade em programas de combate ao sedentarismo é a baixa adesão a médio e longo prazo.

Nesse caso, talvez se explique: ou o praticante tem que adquirir um pedômetro ou tem que contar os passos, duas dificuldades que se apresentam inimigas da adesão, ou pelo aspecto econômico ou pela desesperante obrigação de ter que ficar contando enquanto se caminha. É possível que esses pesquisadores não sejam caminhantes ou não tenham uma aproximação com esse público para perceber o prazer por desenvolver a caminhada como lazer, que inclui conversas infundáveis com outros parceiros desta prática corporal. Entre os resultados, eles registram baixo comparecimento nos dias da semana e no número de passos somados, especialmente aos finais de semana; os autores concluem insatisfatório o resultado, o que decreta “mais uma vez” as dificuldades de adesão a esses programas “enlatados”. Não foram levadas em consideração questões sobre a possibilidade de inadequação do programa, as amarras postas pela obrigatoriedade de contar e de atingir uma meta, que poderia estar tirando o prazer do caminhar ou correr, diferentes de se buscar inserir orientações e

---

<sup>84</sup> Pesquisadores de Brasília apresentaram o trabalho “Nível de Adesão a Médio Prazo da Prática da Atividade Física de 10 mil Passos/Dia em Indivíduos Normais Insuficientemente Ativos”: XXIX Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2006, p.42.

transformações que se mostrarem necessárias, a um tempo de conquistar os praticantes para qualificar as suas práticas corporais.

É este o estilo de vida que muitos profissionais da Educação Física defendem e abordam no desenvolvimento de seu trabalho, seja nos espaços da formação profissional, da intervenção pedagógico/profissional ou nos campos da pesquisa. Para superar esta pressão do cotidiano fetichizado pela indústria cultural capitalista é preciso acumular conhecimentos, níveis de compreensão e consciência que poderiam ser trabalhados durante o ensino básico, mas que a escola capitalista não oferece o que significa que a Educação Física escolar não atinge. Daí, a necessidade de se pensar a Educação para além do quer o capital, então, uma Educação Física que crie as rupturas para dar ao sujeito social, aquilo que lhe vem sendo negado nas relações sociais que envolvam práticas corporais, com sentido e significado postos para uma formação humana.

Outro trabalho destacado, de pesquisadores vinculados a uma instituição de ensino tecnológico,<sup>85</sup> a qual lançou em três de seus cursos uma nova proposta de Educação Física, na verdade uma outra disciplina curricular com o nome de Qualidade de Vida, que “visa proporcionar uma educação voltada à promoção da saúde”. Objetivou-se com esta investigação verificar o impacto desta disciplina no perfil do estilo de vida dos alunos. O que se percebeu é que a Educação Física passou a ser conteúdo desta nova disciplina. Os resultados em nada surpreenderam, tanto que os autores, dentre as conclusões apontaram que, “de modo geral, os resultados obtidos não apresentam diferenças significativas no perfil do estilo de vida da maioria dos estudantes que cursaram a disciplina, quando comparados aos que não a cursaram”.

O que percebo é que a determinação de se impor um estilo de vida individualizado, que responsabilize o sujeito por sua saúde, na crença de que tal atitude lhe daria garantias de qualidade de vida está tomada nos mais diversos espaços das relações sociais, escalada a escola como um *locus* fundamental para esse intento. No caso desta instituição de ensino tecnológico analisada, unilateralizar a Educação Física na direção da relação atividade física/promoção da saúde já não era mais suficiente, substituindo-a por uma outra disciplina, que a conteria a Educação Física por alguns de seus conteúdos.

Mas, os pesquisadores em tela que intentaram a submissão da Educação Física num fracionamento ainda maior, vinculados a esta área e não a outras, não desistiram com os

---

<sup>85</sup> O trabalho desenvolvido por um núcleo de pesquisa de programa de pós-graduação de universidade pública de SC investigou o “Impacto da Disciplina de Qualidade de Vida no Perfil do Estilo de Vida dos Estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-Pr/Unidade de Campo Mourão”: XXV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2002, p.89.

resultados, como explicitam em consideração conclusiva: “As evidências encontradas na investigação revelaram o fraco impacto dos programas ministrados sobre o perfil do estilo de vida dos estudantes, sugerindo a necessidade de serem efetuadas alterações nas orientações conceituais adotadas para fomentar a adoção de hábitos mais saudáveis de vida”.<sup>86</sup>

Saindo de uma etimologia restrita, estilo de vida tem sido pensado numa dimensão mais ampla e diversa, pela expressão de pensamentos e ações que identificam determinados grupos da sociedade pelo modo usual das palavras, pelas expressões faciais e corporais, pelos comportamentos e condutas nas suas relações sociais (muitas vezes reduzidas) e na negação de se relacionar com o outro. Esse estilo pode se manifestar na decisão dos atores optarem pela adesão ou não às práticas corporais (esportivas e/ou outras), optarem por uma dieta alimentar ou simplesmente não ter regras para esta necessidade básica, fazer uso ou não de drogas (lícitas ou ilícitas), optarem por um modelo de se vestir (diferente da maior parte), que se constituem nos hábitos das pessoas e que têm sido vinculados aos estudos da Educação Física, com o *status* de categoria de análise; é o que se tem chamado de “estilo de vida”.

Para Palma e Bagrichevsky (In: GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER 2005), essa discussão na área da saúde, a partir da noção de estilo de vida, promove o debate que busca a “história natural da doença”, estabelecendo-se uma determinação sobre um risco de se ficar doente, a partir de escolhas consideradas inadequadas e, por isso, materializariam um comportamento de risco.

*A intervenção preventiva, assim, parte inicialmente da identificação dos riscos (fatores de risco) e, posteriormente, sua eliminação, uma vez que alguns destes fatores são modificáveis. Neste caso, considera-se que o indivíduo pode adotar um “estilo de vida saudável”, ou, como é frequentemente empregado no campo da Educação Física, “estilo de vida ativo” ou “estilo de vida fisicamente ativo” (PALMA E BAGRICHEVSKY, In: GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER: 2005, p.179).*

O que se tem concretamente nesta discussão é a transferência da responsabilidade pública e coletiva sobre saúde, que o Estado descarta para o indivíduo, a quem caberá a decisão (livre arbítrio) para suas escolhas: ou adota um estilo de vida saudável, ou adocece.

É necessário fazer questionamentos no campo da Educação Física à Vertente da Aptidão Física, co-responsável por esta produção fetichizada, que defende parâmetros de obrigatoriedade nas atividades físicas, como é o caso do “padrão” CELAFISCS no Programa

---

<sup>86</sup> Anais do XXV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2002, p.89.

Agita Galera e tantas outras ações.<sup>87</sup> Cabe perguntar então: um operário da construção civil ou do recolhimento do lixo ou do corte da cana com a carga horária que trabalham diariamente, minimamente 6 vezes por semana, são sedentários?

Não, a princípio, poderia ser a resposta da Educação Física ancorada nos parâmetros das Ciências da Saúde, pois o desenvolvimento de seu trabalho predominantemente braçal exige movimentos corporais de toda ordem, havendo gasto energético abundante. McArdle, Katch e Katch (1998, p.605) conceituam atividade física como, “*qualquer movimento corporal produzido por músculos e que resulta em maior dispêndio de energia*”. Para os mesmos autores, por aptidão física se compreende: “*um conjunto de atributos que se relacionam com a capacidade individual de realizar uma atividade física*” (1998, p.605), conceitos que ratificam a afirmação de que os trabalhadores citados anteriormente nada teriam de sedentários.

No entanto, a resposta mais pertinente seria “não” e “sim”; a aparente negativa já foi devidamente explicada no parágrafo anterior, a partir dos postulados científicos que orientam a vertente da Aptidão Física. Por contradição, visto sob o prisma da vertente crítica da Educação Física brasileira pode-se afirmar que aqueles trabalhadores são sim, sedentários. Apesar de desenvolverem atividades físicas, o fazem sem um planejamento que os vincule dentre outras a, por exemplo, duas categorias bem próximas deles, a saúde e o trabalho. Não somente isto, mas não há qualquer programa do esforço que fazem, porque não se exercitam a partir de uma sistematização que levasse em conta suas reais possibilidades orgânicas, ou seja, os postulados da fisiologia e do treinamento corporal também deixam de ser considerados.

Ocorre que estilo de vida tem sido usado nos dias atuais como uma ação política, que desloca a responsabilidade social do Estado brasileiro nas suas diferentes formas de governo, para os indivíduos; isso tem sido também uma estratégia dos planos de saúde. Para perceber isso, basta que se fique atento à mídia, não só por meio de comerciais pagos, mas também por reportagens constantes, que ensinam, por exemplo, como uma dona de casa pode se exercitar com a vassoura ou com sacos de mantimentos, comportamento regular que lhe daria alguma garantia de saúde.

Mas, outros autores AYRES et al. e MANN et al. (In: GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER: 2005, p.180), têm outra leitura:

---

<sup>87</sup> O Padrão CELAFISCS induz uma garantia de saúde e qualidade de vida aos que cumprirem 30 minutos diários de atividade física, pelo menos 5 vezes por semana, com movimentos contínuos ou alternados e de intensidade moderada.

*A noção de comportamento de risco, contudo, tem um caráter reducionista, por não considerar cada contexto socioeconômico-cultural singular, no qual as pessoas vivem. Além disso, imputa ao indivíduo a total responsabilidade por sua doença, transformando-o de vítima em culpado. Este processo é denominado de culpabilização da vítima.*

Na verdade, esses indivíduos são trabalhadores escalados no estilo explorados, pela extrapolação de seus limites no campo de trabalho, excluídos socialmente, sem chance de lazer, cenário agravado pela alimentação irregular e de baixa qualidade calórica que não repõe as energias gastas. Talvez seja mais correto dizer que o estilo de vida em que eles se enquadram seja o da “sobrevivência”. Como falar em saúde e qualidade de vida com esses trabalhadores? Não seria melhor ser sedentário? Parece-me que estilo de vida seja, portanto, muito mais privilégio de alguns que uma categoria social. Segundo Bagrichevsky (2007, p.4),

*Tal panorama revela, pois, a necessidade de se relativizar a ênfase do entorno do papel da responsabilidade pessoal na busca de autonomia dos sujeitos e de sua saúde, considerando o engessamento ou a lentidão nas mudanças macro-estruturais de políticas públicas em prol de superar iniquidades sociais que deveriam, sob o ponto de vista ético, ter maior parcela de contribuição nesse processo.*

Em outras palavras é preciso romper com as determinações do paradigma hegemônico, protagonizador da contínua recriação dos processos que objetivam o sujeito, sem permitir-lhe o movimento de volta à sua subjetividade, coisificando-o e impedindo-o, via da neutralidade social, de desfrutar de suas relações mais amplas. Neste caso, a neutralidade é estabelecida pela imposição de um estilo de vida, o qual impele ao indivíduo uma responsabilidade que, sozinho, ele não dará conta de cumprir, sendo então responsabilizado pelo fracasso de uma ação da qual o sistema vigente, de antemão já sabe das dificuldades para que cada um a concretize. Isso, na maior parte das vezes ocorre pelas não condições concretas de poder financeiro.

Um grupo de pesquisadores da região sul apresentou no Simpósio de 2000,<sup>88</sup> uma investigação que tratou do tema iniciação esportiva; o espaço, escolinhas públicas ou privadas (sendo estas as que detém a supremacia) e o objeto do trabalho está no esporte institucionalizado, portanto o esporte de competição, capitalista. Indo direto às considerações conclusivas dos autores, especificamente, duas merece destaque: na primeira eles afirmam que “o desempenho das crianças no desempenho das tarefas estão no nível de maturidade dos padrões de movimento”; segunda, dizem eles que “pode-se inferir que parece não haver

---

<sup>88</sup> Simpósio de 2000, “Estudo da Relação entre o Nível de Maturidade dos Movimentos Fundamentais e o Desempenho em Tarefas Específicas do Futsal”: XXIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2000, p.77.



restrições quanto a participação de crianças em eventos competitivos, desde que não seja exigido nível de rendimento ou desempenho acima de suas possibilidades” (grifo meu).

Há uma contradição por parte dos autores, quando primeiro definem que o trabalho tenha como referência o esporte institucionalizado e depois, sem convicção dizem que “parece” não haver restrições para que crianças de 10 anos possam participar de jogos competitivos, desde que se limite o nível de exigência. Para quem já esteve neste espaço de trabalho e vários estudos respaldam que, a começar dos pais um nível razoável de exigência estará explicitado, com cobranças aos gritos durante as atividades e posteriormente, não respeitando limites mínimos, ou seja, essa premissa será, sempre, desrespeitada; de outra sorte, esporte institucionalizado é esporte de competição acirrada, onde as exigências estão acima do bem e do mal, o que levará professores na condição de técnicos esportivos a manterem um nível forte de cobrança.

Além disso, as instituições não vêem motivos para fazer adaptações pedagógicas, pelo contrário é exatamente esta presteza competitiva que se quer da Educação Física, do Professor de Educação Física e do Esporte; presteza de serem funcionais na reprodução do sistema, em que a mídia estará sempre dando o modelo para os diversos comportamentos.

É o processo da responsabilidade individual, cujos formatos são diversificados e são determinados para os diversos espaços onde as relações sociais possam ser instrumentalizadas para este fim. É assim também na responsabilização das áreas de conhecimento. Uma mostra disso está em trabalho destacado nos anais do Simpósio Internacional e que trata sobre atividade física em escolas de educação formal.<sup>89</sup> É de impressionar a determinação de estabelecer padrões para as atividades físicas, impelindo aos indivíduos que eles “façam sua parte”; este destaque vem de uma escola de ensino médio e os autores dizem que os alunos dedicam grande parte de seu tempo aos estudos e por isso diminuem suas atividades físicas, prejudicando assim, sua saúde.

A investigação se dá, portanto, com adolescentes e busca verificar a relação entre a ginástica laboral e o desempenho escolar. A produtividade mental foi medida por uma prova aplicada antes e após o esforço físico com 5 exercícios para os membros superiores e 3 para os inferiores. Os dados apresentados mostram melhora cognitiva do teste para o reteste; no entanto, pelo que já foi visto sobre padrões mínimos para vincular atividades físicas com saúde, considerando então que o padrão para atividade física exige 30 minutos por dia, na questão da saúde nada se alterou. A partir desses dados pode-se questionar a possibilidade de

---

<sup>89</sup> Anais do Simpósio de 2008: “A Influência da Ginástica de Pausa no Desempenho Escolar”: XXXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2008, p.72.

que ao invés dos exercícios corporais realizados se tivesse colocado música para os alunos, ou se contado um “causo” ou então uma encenação, não se teria atingido os mesmos resultados.

Trata-se de um processo similar e articulado às relações sociais no interior do trabalho capitalista, ou seja, de tipos diversos de exploração que provoquem um movimento alienante para inculcar o sentimento de culpabilidade. Neste cenário, Bagrichevsky (2007, p.5) apresenta o indivíduo culpabilizado:

*Sedentário, nesta ótica, é alguém que pode ser responsabilizado por sua indolência ou desleixo quanto a própria aparência física e saúde, que constantemente está “em falta” com o rigor prescritivo dos “comportamentos saudáveis”, entre os quais está incluída, a prática de atividades físicas, tomada como afirmação individual de bom caráter.*

E o desempenho da indústria cultural via mídia, comprada por diversas formas pelo Estado e pelas empresas a serviço do capital, soma, para além da veiculação de propagandas oficiais pagas, uma avalanche de programas que nos dias atuais martelam o estilo de alimentação saudável, de atividades físicas adequadas, tudo, sob o ordenamento e orientação médica. Já seria um passo se, ao menos esclarecessem a diferença entre as atividades físicas por exercícios físicos; mas, a orientação deveria ser mesmo, dos Professores de Educação Física, dada com a preocupação de extrapolar o reducionismo sobre o corpo e chegar ao sujeito, que tem inerente a si, este corpo.

Ainda que esses professores trabalhassem com os conceitos de McArdle, Katch e Katch a partir do que eles conceituam positivamente o exercício físico como uma: “*Atividade física planejada, estruturada, repetitiva e proposital*” (1998, P.605); os exercícios físicos podem ser naturais, artificiais ou adaptados. A Ginástica dos séculos XVIII e XIX defendidas pelos diversos métodos europeus se estruturava basicamente por exercícios físicos pensados por duas linhas, a que defendia as práticas naturais e a que preconizava a utilização de instrumentos artificiais. Hoje, a primeira se apresenta mais nas formas de caminhadas e corridas e a segunda no interior das academias.

Os exercícios adaptados são mais recentes, a partir de quando as áreas da Educação e da Saúde passaram a preocupar-se com as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, cujos espaços de intervenção pedagógica se tornaram um dos principais campos de investigação da Educação Física nas últimas décadas, a ponto que no CBCE há um Grupo de

Trabalho Temático estruturado para coordenar e discutir a produção científica desta temática.<sup>90</sup>

Ao fazer a transição da análise dos trabalhos de um evento – Simpósio Internacional de Ciências do Esporte – para o outro – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – é possível situar que no Simpósio Internacional há uma grande predominância na produção do conhecimento alinhada à Aptidão Física, com domínio das discussões sobre a relação atividade física e saúde, do treinamento corporal e esportivo, com ancoragem quantitativamente superior nas Ciências da Saúde. As leituras dos resumos mostram com clareza o predomínio também do método e de metodologias positivistas, de pesquisa. No CONBRACE há trabalhos com aporte nas Ciências da Saúde, mas também nas Ciências Humanas e Sociais, o que diversifica em certa medida a ancoragem paradigmática de métodos e metodologias.

#### **2.4 – Os Temas mais Investigados com Submissão no CONBRACE**

O Quadro IV traz sistematizados os dados referentes aos trabalhos analisados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE (de 1987 a 2009). Diferente do Simpósio Internacional, o CONBRACE acumula a publicação de uma quantidade significativa de abordagens críticas, no interior das quais se encontra uma produção relevante de trabalhos ancorados na matriz do Materialismo Histórico Dialético.

Este congresso mostra uma maior diversidade temática abordada pelos pesquisadores da Educação Física. Ao longo dos 22 anos analisados de seus anais, compreendendo 12 congressos, foram aprovados e publicados 2.458 artigos na modalidade de Comunicação Oral e, a maior quantidade de trabalhos “não” é do GTT Atividade Física e Saúde. Neste, percebe-se um declínio nos trabalhos apresentados durante a década de 1990 e uma oscilação nesta primeira década do Século XXI. Neste GTT, em 1989 ocorreu a maior quantidade de trabalhos apresentados num só evento (38), enquanto que no último Congresso (2009) foram publicados 27 artigos, quantidade que marca um crescimento em relação aos eventos anteriores ocorridos na atual década. No total foram 281 trabalhos do GTT Atividade Física e Saúde nos 12 eventos, o que representa 11.45% do total das publicações.

O GTT com maior número de trabalhos publicados de 1987 a 2009 foi o que discute a Escola (377), significando 15.36% do total; destaque ainda para o tema Formação Profissional

---

<sup>90</sup> Existe ainda a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada-SOBAMA, fundada em 1994 que se constitui como uma sociedade civil de caráter científico e educacional que visa o progresso dos estudos da atividade motora adaptada em todas as suas dimensões; realiza um congresso bi-anual, no qual a Educação Física comparece com uma produção relevante.

e Mundo do Trabalho (310). Uma única temática não somou ao longo desses 12 congressos uma centena de artigos aprovados, o de Movimentos Sociais da Educação Física (89), representando 3.62% do montante produzido. Já a categoria “Outros” no CONBRACE é pequena em relação ao Simpósio, somando 57 trabalhos (2.32%). Esses dados iniciais confirmam que o CONBRACE abrange pesquisadores com maior diversidade temática, demonstrando um acolhimento mais amplo para o campo do conhecimento da Educação Física no Brasil.

#### QUADRO IV - As Temáticas Abordadas no CONBRACE

GRUPOS TEMÁTICOS	1987	1989	1991	1993	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	Total
Atividade Física e Saúde	24	38	24	35	26	11	21	23	14	21	17	27	281
Comunicação e Mídia	00	00	09	07	03	08	07	08	27	30	30	28	157
Corpo e Cultura	03	00	04	12	09	28	17	17	15	33	28	35	201
Epistemologia	06	02	06	21	18	20	27	26	22	27	27	15	217
Escola	18	13	26	39	81	54	33	25	20	21	20	27	377
Formação Profissional e Mundo do Trabalho	07	06	25	37	31	33	28	32	21	28	26	36	310
Memórias da Educação Física e Esporte	00	04	09	07	17	16	12	12	15	20	20	20	152
Movimentos Sociais da Educação Física	00	01	00	01	03	02	06	19	12	25	10	10	089
Políticas Públicas	07	07	11	06	08	44	34	15	17	12	23	32	216
Recreação e Lazer	04	06	03	05	10	17	06	23	17	17	24	19	151
Treinamento Corporal/Esportivo	03	02	07	03	10	05	09	19	10	17	17	09	111
Inclusão e Diferença	01	02	11	08	15	06	11	15	18	21	10	21	139
Outros	00	05	03	08	09	19	10	01	00	00	02	00	057
Total de Trabalhos Apresentados	73	86	138	189	240	263	221	235	208	272	254	279	2.458

Fonte: Anais do Conbrace (1987-2009)

Na perspectiva das Ciências da Saúde, autores vinculados a um programa de mestrado do Centro Oeste brasileiro apresentam uma investigação em que mostram a “tendência metodológica” do GTT Atividade Física e Saúde nas pesquisas apresentadas neste Congresso entre 1997 e 2003,<sup>91</sup> criando um quadro de abordagens assim estruturado:

- Empírico Analíticas 67.1%
- Fenomenológicas/hermenêuticas 9.21%
- Crítico Dialéticas 9.21%
- Outras 14.47%

Fonte: Anais do XIII CONBRACE, GTT Escola, Caxambu-MG, 2003.

O quadro não deixa dúvidas sobre o paradigma que domina as pesquisas neste GTT. Segundo os autores, as pesquisas empírico-analíticas (empirista, positivista, funcionalista e

<sup>91</sup> O título do trabalho “O Objeto de Intervenção da Educação Física no Campo da Saúde”, 2007, p.5/6.

sistêmica) que têm fundamentos epistemológicos comuns, formam o grupo majoritário (67,10%) e se apresentam em todos os congressos, o que reitera afirmações sobre a diversidade que faz parte da operacionalização estrutural do CONBRACE.

No entanto, as relações entre os pesquisadores de tendências paradigmáticas diferentes no interior do evento operam algumas tensões. Este trabalho mostra um pouco dessas possibilidades, pois os autores apontaram em suas análises a necessidade de que se avance nas questões do campo histórico, muito ausentes nos estudos sobre as temáticas que consistem o GTT-Atividade Física e Saúde, sugerindo ampliar os conhecimentos sobre a produção, veiculação e sistematização disponíveis a respeito da atividade física e da saúde.

No campo metodológico, os Anais mostram muitos balanços encontrados entre os trabalhos aprovados em comunicação oral, especialmente nesta década; destaquei um desses balanços apresentado no evento de 2003, o qual analisa a produção do GTT Escola,<sup>92</sup> com recorte nos trabalhos aprovados nos três congressos anteriores (2001, 1999 e 1997), em que os pesquisadores tiveram como objetivo criar um banco de dados sobre a produção do conhecimento no campo temático da Educação Física escolar, utilizando-se da análise de conteúdo. A partir de referencial teórico com aporte em autores brasileiros para a abordagem teórico/metodológica, foram analisados 84 trabalhos no total, com alguns dados similares aos apresentados pelos balanços desta tese. Uma dessas similaridades deu-se na vinculação dos autores ser em maior monta, ao ensino superior público, com grande diferença para outros vínculos, ou seja, os professores de Educação Física da escola pouco produzem ou pouco submetem sua produção a este congresso.

Entre os autores desses trabalhos, foram detectados apenas 6 grupos de pesquisa (2 do RS; 2 de Pe; 1 de MG; 1 de SC); a temática mais presente foi a de Educação Infantil; a metodologia mais utilizada foi o relato de experiência. Por outro lado, complementam os autores, “percebe-se a necessidade de mudanças nos critérios das agências de fomento, as quais desprivilegiam pesquisadores das regiões menos favorecidas, especialmente na iniciação científica”, já que naquele período (como hoje) os financiamentos corriam sempre para os projetos mais consolidados. Outro dado deste trabalho que se aproxima do balanço desta tese é a queda dos trabalhos aprovados no GTT Escola, na passagem da década passada para a atual; o pico deu-se em 1997, na implantação dos Grupos de Trabalhos Temáticos.

---

<sup>92</sup> XIII CONBRACE, Caxambu-MG, 2003: GTT Escola: “Pesquisando as Pesquisas do Campo da Educação Física Escolar: analisando o GTT Escola”.

Há um outro artigo que se utiliza do balanço, também do GTT-Escola, e que foi apresentado no CONBRACE de 2003,<sup>93</sup> abordando uma categoria bastante complexa e não muito discutida no campo da Educação Física: a avaliação. A investigação dos autores exigiu bom fôlego, tendo analisado os periódicos da área no período entre 1930 e 2000, dividindo a pesquisa em 3 momentos: 1º, estudo do conceito da produção acadêmica sobre avaliação na Educação; 2º, seleção e análise de alguns aspectos formais (dos periódicos), como objeto de estudo; 3º, estudo dos periódicos como núcleos informativos.

Entre as considerações relevantes dos autores destaco a de que a avaliação em Educação Física escolar tem acompanhado historicamente as discussões que emergem na Educação, vínculo que se explica pela migração dos professores de Educação Física para os programas de pós-graduação em Educação em busca de novos e outros referenciais teóricos que explicitassem a crise de legitimidade da Educação Física.

Trazem à discussão também, o fato de uma quantidade inexpressiva dos trabalhos analisados abordarem o cotidiano escolar, problema que segundo os autores “não é específico da avaliação e, sim, de toda uma produção teórica da Educação Física”; diga-se também que isso se agrava a partir da década de 1980 quando o campo se relaciona mais de perto com a abordagem nas Ciências Humanas e Sociais, mas o processo de transição não passa das margens, sem maiores aprofundamentos, questão que ganha melhor consistência na década de 1990 e na atual. Para esclarecer como está esse movimento na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto escolar, os autores anunciaram o objetivo de realizar um novo desvelamento, da realidade mais recente.

A diversidade no CONBRACE se comprova pela lógica do pensamento dos pesquisadores, alguns grupos pela Lógica Formal e outros pela Lógica Dialética. Este congresso recebe trabalhos com perspectivas paradigmáticas que o consiste como um evento onde impera uma diversidade que o qualifica e o diferencia. No campo dialético, há trabalhos ancorados tanto na matriz do Materialismo Histórico, portanto na dialética materialista histórica, como na Fenomenologia e na Hermenêutica, então na dialética idealista, o que aponta uma contradição na comparação com o Simpósio Internacional.

No entanto, não se confirma uma representação que se tem no campo, de que o CONBRACE seja o espaço da Educação Física crítica; o que se percebe é que neste evento os pesquisadores vêm demonstrando interesses pela contradição, no interior de suas investigações. O movimento que ocorre no congresso do CBCE, explícito no Quadro V, é a

---

<sup>93</sup> XIII CONBRACE, GTT Escola, Caxambu-MG, 2003: “O Debate em Periódicos sobre Avaliação na Educação Física Escolar: analisando o GTT Escola”.

diversidade de temáticas abordadas, que vem tendo um notório crescimento. Da parte do Simpósio Internacional, as opções pelos temas seguem na discussão ancorada nas Ciências da Saúde, uma tradição cultural que caracteriza o Simpósio Internacional de Ciências do Esporte.

Neste cenário, o CONBRACE tem se colocado como o espaço onde os pesquisadores têm sido críticos em suas análises investigativas, independente da matriz que oriente às suas pesquisas. Trata-se de princípios que cercam o CBCE enquanto entidade científica, cujo foco orientador de suas posições políticas busca um olhar crítico para a sociedade hegemônica e as relações sociais que envolvam homens, mulheres e suas práticas corporais.

Hobsbawm (2007) diz que a maior parte das atividades humanas tem sua lógica interna, a qual determina ao menos uma parcela de seu movimento. Assim, os eventos aqui analisados, vinculados a duas entidades que se organizam para incentivar a produção do conhecimento em Educação Física no Brasil, pensam essas produções a partir de paradigmas diferentes e concretizam o pressuposto de Hobsbawm (2007, p.404), que explica também a relação com o externo:

*Contudo, fora das ciências mais claramente sociais, não há porque dar muito peso a estas influências externas. O mundo do pensamento é, até certo ponto, autônomo: seus movimentos, por assim dizer, se produzem dentro da mesma longitude de onda histórica que os movimentos de fora, mas não são simples ecos destes.*

Na perspectiva da produção do conhecimento em Educação Física, a publicação/socialização tem se apresentado em obediência às exigências dos órgãos de fomento e de regulação da pós-graduação no Brasil, perseguindo as exigências externas, o que faz Bracht (2006) questionar se isso é o melhor para que a produção interna da Educação Física possa cumprir seu papel de orientar a prática pedagógica e profissional de nossos professores. O problema se agrava porque sob a tutela de se fazer internacional, a produção interna se vale daquilo que, na realidade é “apenas externo”.

Mesmo assim, essas influências têm dimensões diferentes nas diferenças paradigmáticas; as hegemonias só flexibilizam a participação de pesquisadores emergentes, desde que estes se alinhem aos critérios de submissão, os quais são fechados em normas que ditam à forma. Quem busca possibilidades de publicação para sua produção sente isso em todos os espaços, seja em congressos científicos, revistas, livros, etc.

Não só isso, os esquemas normalizados para possibilidade de financiamentos são estrategicamente organizados e direcionados, de forma que as diferenças de rubricas que ocorrem entre regiões, entre titulações, entre áreas de conhecimento, entre paradigmas do conhecimento estão postas, mas sempre justificadas por outros elementos balizadores. Assim,

o número de programas em *stricto sensu* das regiões, a quantidade de doutores que nelas pesquisam, a tendência histórica do paradigma hegemônico que apresenta quantidade maior de trabalhos e outras formas que imobilizam os movimentos com tendência de ruptura.

Essas são estratégias que o paradigma hegemônico se utiliza para consolidar sua posição de não interesse pela contradição, para sínteses que coloquem em risco sua vigência. Não há assim, nenhuma motivação para resolver os problemas da prática social e da área da Educação Física como sua parte constitutiva. A totalidade do modelo vigente, estruturada pela aparência do “tudo”, é o que pode ser posto em evidência por não comprometer expor o restante do objeto, que permanece opaco, estático, oculto na sua essência. Nesta composição, fica evidente que menores exigências garantem mais a forma que o conteúdo, apesar do discurso reiterado de rigor científico.

Diante desse contexto, o “tudo aparente” é sempre o ponto de partida para as investigações do Materialismo Histórico Dialético, que faz da contra-hegemonia a sua luta para desnudar o restante do objeto, mostrar a sua essência, pegar o seu movimento, necessidade básica instituída pelos seus postulados. Nesta tendência foi destacado um trabalho no CONBRACE de 2009,<sup>94</sup> na perspectiva das políticas públicas para o Lazer, com articulação na formação profissional, apontando para a superação da ordem burguesa, reconhecendo as transformações na esfera produtiva como fator decisivo para a organização do modo vigente, e enfraquecimento do movimento operário.

A sistematização do texto se introduz pela crise econômica dos anos de 1970, cujos prejuízos eclodem muito maiores para a classe trabalhadora. É deste momento histórico de crise que se coloca inicialmente o movimento apreendido pela pesquisa, a qual aponta que esta crise do capital trouxe uma re-estruturação da produção, subsidiada por uma estratégia ofensiva do liberalismo, que se consagrou na literatura como neoliberalismo. A visita feita aos diversos espaços (países de diferentes continentes) e o diálogo mantido com variados interlocutores levantaram a perspectiva de que se poderia estar colocando um fim no trabalho e possibilitando expectativas para um estado de lazer às relações sociais.

Para analisar isso bem de perto e criar as condições para o movimento pretendido, os autores se valeram da Teoria Marxista para gerar novos diálogos, resultando no encaminhamento da questão para a formação profissional em Educação Física. Nas suas considerações, eles apontam como prioridade contra-hegemônica a redefinição dos sentidos

---

<sup>94</sup> A contextualização feita pelos autores para a formação profissional deu-se porque este foi o tema central do congresso. Vinculados a um curso de graduação os pesquisadores deram ao trabalho o título “As Transformações no Mundo do Trabalho e o Lazer: apontamentos e perspectivas frente às possibilidades de superação da ordem burguesa”: XVI CONBRACE, Salvador, 2009, GTT-Políticas Públicas.



do trabalho, conjugado com o tempo livre dos trabalhadores; denunciam também que o campo da Educação Física tem contribuído muito pouco para que sejam pensadas alternativas para a formação profissional da área, o qual vem se arrastando há décadas, já que o sistema apenas o desenvolve.

Não se trata de pensar que a Educação Física está isolada com seus problemas na formação profissional, pois o problema com a formação é nacional, seja em nível do ensino médio, seja na graduação, pós-graduação ou outras formas de formação contínua, pois se trata de um problema de políticas públicas para o setor, para com o campo educacional, no seu todo. No entanto, na sua especificidade, o campo da Educação Física precisa não só ampliar a discussão, como socializá-la nos espaços todos e entre todos os atores, bem como também qualificar propostas que se inflem de posturas necessárias aos enfrentamentos, adiados historicamente.<sup>95</sup>

Torna-se importante que os intelectuais levem isso em conta, porque a história já mostrou que adormecer nas abstrações pode permitir que outros façam história. Foi o caso da Revolução Industrial, sobre a qual Hobsbawm (2007, p.385) aponta que “*os conhecimentos que revolucionaram estas indústrias foram os dos homens empíricos, talvez, demasiadamente empíricos*”. Não faltam problemas para a Educação Física, os quais precisam ser pensados criticamente para os devidos enfrentamentos. Há necessidades que urge tanto na produção do conhecimento como na formação profissional, importantes suportes para que a intervenção pedagógica, profissional e social da Educação Física possa se revestir de qualidade.

Bracht (2006) argumenta que na ausência de “objeto próprio” torna-se pertinente questionar pela identidade da Educação Física, tendo por referência a produção acumulada nas últimas três décadas pelo Paradigma das Ciências Humanas e Sociais. Pode-se comprovar o que defende o autor, a partir desses balanços elaborados com os dados coletados pela investigação empírica deste trabalho, que mostra a produção do conhecimento nos dois maiores congressos brasileira da área.

O fato de oficialmente a Educação Física estar na Grande Área das Ciências da Saúde, não justifica o argumento de alguns, de que ela deveria estar na Grande Área das Ciências Humanas, pois isto instituiria outro equívoco, porque se estabeleceria uma outra unilateralização, como a de hoje, mudando-se apenas o paradigma: “*Isso indica, a nosso ver, que a alocação em uma ou outra grande área é arbitrária*” (Bracht, 2006, p.3).<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> No Capítulo III, o tema formação está abordado mais amiúde.

<sup>96</sup> A Ciência Moderna (no seu ordenamento Positivista) impõe como critério para que uma área de conhecimento seja reconhecida como ciência ter “objeto próprio e exclusivo” de investigação, critério que a Educação Física

Há ainda, uma outra vertente no campo do pensamento da Educação Física que defende um objeto multidisciplinar, o que levaria o campo situar-se na estrutura do MEC na Grande Área Multidisciplinar. Os argumentos deste grupo são diversos, como o de que os exercícios físicos podem ser estudados pela Educação Física e pela Fisiologia, o esporte pode ser abordado pela Educação Física e pela Sociologia; nesta direção, vários estudos se debruçaram sobre a simultaneidade do objeto, na Educação Física e em outras áreas ou subáreas, defendendo que isso, daria sim ao campo científico da Educação Física, propriedade e identidade epistemológica.

Avanços nesta discussão esbarram na oficialidade de uma ciência cujo método não tem como interesse explicar nada, para além da forma. O que ocorre a partir desta unilateralidade com o objeto de estudo da Educação Física é que alguns pesquisadores que atuam nos programas de *stricto sensu* da área defendem deixar para os “formalistas” esta Educação Física que aí está e partir para um objeto de estudo que não negue o diálogo do campo com as Ciências da Saúde e com as Ciências Humanas e Sociais.

Bracht (2007) ao analisar a política científica da Educação Física brasileira, foca seus argumentos sobre a pós-graduação *stricto sensu* e afirma que na perspectiva da produção do conhecimento há problemas com a qualidade científica, fator limitante a partir da dificuldade de se articular áreas de concentração e linhas de pesquisa dentro dos programas. Na produção do conhecimento, a teorização que se orientava fortemente por temáticas foi aos poucos caminhando para as disciplinas científicas, voltando a partir da implementação dos programas de pós-graduação, de forma ainda lenta, abordar a teorização pelas temáticas.

Parece possível provar que na origem, essa orientação à teorização se fundamentava por matriz pedagógica, ou seja, quando o campo médico pensou a Educação Física, o fez como uma prática pedagógica, quer dizer, “*a questão da saúde para a Educação Física era uma questão pedagógica*” (BRACHT: 2007, p.77). A perspectiva levantada é de que a fragmentação disciplinar afasta a produção acadêmica da intervenção pedagógica e social nos espaços de trabalho, o que justificaria apoiar e investir na dinâmica dos grupos temáticos.

---

não atende, levando-se em conta que a epistemologia para o Positivismo está fronteirada pela Teoria da Ciência, o que reduz em muito o alcance da episteme, pois retira a tensão entre a Filosofia e a Ciência, contradição fundamental posta pela Teoria do Conhecimento que manteria a Gnoseologia na estrutura lógica do pensamento, na busca de se apropriar do movimento histórico do conhecimento (GAMBOA, In: GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005).

*Analisando as linhas de pesquisa e a produção recente, percebe-se algum movimento para superar a fragmentação disciplinar e recuperar a dignidade da intervenção enquanto núcleo gerador e orientador da produção do conhecimento. Mas aí, esbarramos em dificuldades produzidas pelo entendimento do que é produção científica, e também, nas características da lógica com a qual opera tradicionalmente a ciência – parece que os pesquisadores da Educação Física quanto mais se aproximam da CAPES, mais se distanciam da escola! (BRACHT: 2007, p.79).*

Este capítulo mostra pelos balanços que analisaram os dados empíricos, que a produção do conhecimento no campo da Educação Física espelha em muito os momentos históricos vistos no capítulo anterior. Se a Educação Física se fez área científica a partir de que Ling faz de sua fonte as Ciências Biológicas para ganhar credibilidade com a comunidade intelectual do final do século XVIII e início do XIX, essa base posta pelo sueco especialmente sobre a Anatomia, mas também pela Fisiologia, ganhando posteriormente as contribuições de Demeny que elevou os postulados da Fisiologia, se faz ainda hegemônica enquanto conhecimento da Educação Física nos dias atuais.

Também estão visíveis as orientações que se agregaram à Educação Física na condução de seu funcionalismo para atender ao modo de produção capitalista, postos pelo Paradigma Positivista e pelo Liberalismo. No entanto, não foge da percepção mais aguçada dada pelas investigações sobre a História, que os pilares que foram desenvolvidos no período renascentista para as práticas corporais (a Ginástica) e deixados de lado pelo Positivismo, estão sendo cada vez mais explicitados, ou seja, uma Educação Física que busca discutir práticas corporais para o ser humano, pensado na sua totalidade faz frente à vertente hegemônica, buscando seu papel social de romper com as amarras da Educação Física capitalista.

### CAPÍTULO III

#### A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*As potencialidades do homem só fluem sobre a realidade através das fissuras abertas pelas palavras. Falar, nomear, conhecer, transmitir, esse conjunto de atos se formaliza e se reproduz incessantemente por meio da fixação de uma regularidade subjacente a toda ordem social: o discurso. A palavra organizada em discurso incorpora em si, desse modo, toda a sorte de hierarquias e enquadramentos de valor intrínsecos às estruturas sociais de que emanam. Daí porque o discurso se articula em função de regras e formas convencionais, cuja contravenção esbarra em resistências firmes e imediatas. (SEVCENKO, In: Literatura como Missão!)*

A discussão deste capítulo articula a formação profissional e na sua esteira a constituição do corpo de conhecimentos do campo da Educação Física, provocando um diálogo com a literatura que sustenta o tema. Nos espaços deste embate, uma análise das políticas públicas de formação profissional que apontam uma polarização sobre os projetos curriculares orientados pelas atuais diretrizes curriculares, centrando a discussão na fonte que constitui os conhecimentos para a formação profissional em Educação Física no Brasil.

A formação profissional na área da Educação Física tem passado por um embate vigoroso, acirrado na última década do século XX e primeiro do século XXI, protagonizado pelo processo histórico das diretrizes curriculares, diga-se, um movimento nada tranqüilo. A principal contradição para o acirramento do antagonismo passa pela divisão na formação, licenciatura e bacharelado, com ressonância na produção do conhecimento e nos espaços de intervenção pedagógico/profissional.<sup>97</sup>

A partir do entendimento de que a constituição do campo do conhecimento da Educação Física foi estruturada enquanto uma criação funcional para servir à particularidade do modo de produção capitalista, sua fundamentação pode ser vinculada naquilo que Soares (1994) aponta como uma decisão que foi central para esta área de conhecimento, em que no período de sua implantação (início do século XIX), tendo seus pressupostos assentados nas Ciências Biológicas deveria focá-los na construção de um homem novo, idealizado para as necessidades do modo de produção: um homem produtivo, estruturado na organicidade de um homem biológico.

---

<sup>97</sup> A inserção do bacharelado na formação profissional em Educação Física é recente, com os cursos iniciando esta opção na década de 1990, sempre com poucas adesões. As forças interessadas na fragmentação do objeto não são tão fáceis de ser identificadas dentre os pensadores do campo do conhecimento, sendo que a maior parte de formados e acadêmicos, desconhecem a realidade em disputa.

Com isso, o que se consolidou foi um novo corpo, em condições de produzir como o desejo do sistema mercantil, estabelecendo uma nova força de trabalho, nova apenas na forma de sua exploração. Os conhecimentos constituídos pelo campo da Educação Física têm sido pensados de forma hegemônica pelos postulados do Paradigma Positivista, contexto que ocorre também no processo de formação profissional, especialmente no nível da graduação.

Soares (1994) diz que o novo homem instituído pelo Estado Burguês fez parte de um conjunto de ações para que seu projeto de sociedade se mantivesse hegemônico; para tanto, este homem deveria suportar uma nova ordem política, econômica e social para a reprodução das novas bases ideológicas, ou seja, o novo modo de produção: “A contribuição desse homem novo, portanto, será integral, ele cuidará igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos” (SOARES: 1994, p.09).

Mas, analisado pelo prisma da realidade concreta, isso não se deu assim, pois o acesso aos conhecimentos culturais e intelectuais foram obstaculizados pelo sistema e as necessárias apropriações da “aptidão física” não passaram de um “fazer pelo fazer”, o que expressa a sentença real, escondida pelo modo de produção capitalista.

*Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anátomo-fisiológico, meticulosamente estudado e, cientificamente, explicado... e buscará as explicações para o seu proceder na visão da ciência hegemônica na sociedade burguesa: a visão positivista de ciência (SOARES: 1994, p.10).*

Esta ciência é a mesma que sustenta a burguesia no poder, ou seja, a Educação Física foi constitutiva de um novo modo organizacional de sociedade, no seu nascedouro e no desenvolvimento dos problemas, os quais “não deveriam” mais ser questionados. O eixo do conhecimento se centrou no homem biológico, no qual a naturalização dos fatos sociais criou um social biologizado, o que não é diferente hoje, pois a Educação Física segue sustentada por este paradigma, mas usando outras roupagens, como a “Promoção da Saúde”, a “Qualidade de Vida”, o “Estilo de Vida”, etc. É neste cenário que a formação profissional ganha relevância e é para este contexto que se remete a abordagem deste capítulo.

Os dados empíricos analisados neste capítulo foram levantados a partir da abordagem dos trabalhos (no modelo de comunicação oral) apresentados no CONBRACE e no Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, que tratem sobre formação profissional e que discutam a contradição paradigmática de luta pelo poder no campo do pensamento da Educação Física, neste caso com predomínio da discussão sobre a dicotomia na graduação, pela licenciatura e pelo bacharelado.

### 3.1 – O Processo Histórico da Formação – o movimento das diretrizes curriculares

Num recorte histórico mais recente, a Formação Profissional em Educação Física no Brasil está aqui apresentada por quatro períodos, marcada por orientações que expressam o movimento constitutivo do campo. Algumas dessas orientações foram materializadas por políticas públicas estatais, mas todas constituídas a partir de fatos sociais concretos que explicitaram o desenvolvimento de problemas que, historicamente, se apresentaram nesta área de formação.

A *primeira* delas foi marcada por um período que perdurou até o final da década de 1960; até o período da Ditadura Militar a formação ocorreu pela licenciatura, dando ao egresso dupla habilitação: a de professor de Educação Física e a de Técnico Esportivo. A licenciatura permitia trabalhar em todos os campos, incluso a função de técnico com equipes de competição, sendo automática a habilitação nos esportes que houvessem sido oferecidos pela grade curricular de cada curso. Esta condição levou os diversos currículos a oferecer várias opções de disciplinas esportivas, as mais conhecidas ocorrendo em mais de um nível, muitas, nos três anos de duração do curso, tempo mínimo para integralização neste período, como determinava o Ministério da Educação (PEREIRA FILHO, 2005; VENTURA, 2005).

As habilitações eram concomitantes e prevalecia a lógica do “currículo mínimo”, estratégia de política curricular que perdurou durante muitos anos, até porque era uma das condições para reconhecimento dos cursos. Neste período, o currículo mínimo para a formação em Educação Física delimitava e enfatizava dois paradigmas de conhecimento, o biológico e o pedagógico, ambos sob uma forte orientação tecnicista. Os militares, ao tomar o poder (1964) encontraram no contexto da Educação formal uma legislação recém aprovada (LDB 4024/1961); mas, com o decorrer do tempo, o governo de exceção foi efetivando reformulações, adaptando-as aos padrões autoritários que lhe caracterizou.<sup>98</sup>

A *segunda* orientação, materializada pelas diretrizes curriculares aprovadas em 1969, exigia uma carga horária mínima de 1.800 horas, integralizadas em pelo menos três anos (licenciatura plena). Extinguiu-se a habilitação de técnico, inserindo a licenciatura “curta” (duração de 1 ano), prevalecendo a “aptidão física” como objeto de estudo para o aporte dos conhecimentos a ser ensinados nos cursos. Consolidou-se a prova prática no vestibular como habilidade fundamental para ser professor de Educação Física, o que exigia do acadêmico

---

<sup>98</sup> Essas reformas tiveram início pelo Ensino Superior (Lei 5.540/1968) e, na Educação Física pelo Parecer 894/1969 e Resolução 69/1969, que consolidaram a aprovação das primeiras diretrizes curriculares para a formação profissional na área. A reforma do ensino fundamental e médio foi realinhada pela Lei 5692/1971 na sua estrutura geral e o Decreto-Lei 69.450/1971 delimitou a Educação Física, na sua especificidade. Adequava-se por esses atos “legais” o processo educativo às intransigências do modelo ditatorial (PEREIRA FILHO, 2005; VENTURA, 2005).

requintes de “atleta”. No plano pedagógico, era o aprender e o ensinar fazendo. O currículo mínimo se manteve inalterado, determinando-se então a partir dessas diretrizes que os professores de Educação Física seriam os profissionais indicados para desempenhar a função de técnico das equipes de competição, nas mais diversas modalidades esportivas institucionalizadas (PEREIRA FILHO, 2005; VENTURA, 2005).

A *terceira* fase que orientou a formação na área tem origem nas discussões realizadas desde o início na década de 1980, quando começou a desmoronar os alicerces do governo autoritário, em função dos desgastes provocados pela insistente oposição do povo brasileiro, em especial da classe trabalhadora do ABC paulista e da classe estudantil do ensino médio e superior em boa parte do Brasil, bem como da pressão política internacional de entidades e sociedades de diversas partes do mundo. Nesse contexto, as escolas de Educação Física promoveram diversas reuniões para discutir a formação profissional, ganhando no percurso o apoio do MEC; este movimento culminou com a aprovação em 1987, pelo Conselho Federal de Educação-CFE,<sup>99</sup> das diretrizes curriculares que constituíram na minha análise as transformações mais significativas na história da formação em Educação Física no Brasil, para melhor e para pior.

Assim, o tempo mínimo para a integralização foi aumentado de 3 para 4 anos; a carga horária de 1.800 para 2.880 horas e a obrigatoriedade de 300 horas mínimas de estágio supervisionado (situação implantada posteriormente). Embora com o discurso de romper com o currículo mínimo, esta resolução apenas o disfarçou, estabelecendo que os conhecimentos se agrupassem por áreas; para cada uma delas havia uma carga horária obrigatória mínima. Esta legislação acabou com a licenciatura curta, mas introduziu a formação pelo bacharelado, uma duplicidade na habilitação profissional - licenciado e bacharel – rompendo com o processo histórico da formação. A dicotomia paradigmática do campo se materializava na formação profissional em Educação Física, determinante e imprudente, corroborando para a confusão sobre a identidade do campo.

Determinante, porque a Resolução não expressou a discussão que provocou o movimento no período de reabertura das expressões políticas, mas, marcou como sempre o desejo do grupo hegemônico, que a partir do postulado positivista da fragmentação do objeto implantou o bacharelado na Educação Física, a partir de uma abstração que já perdurava nas outras áreas. Esta divisão pesou bastante na Educação Física porque, historicamente, a formação vinha se sustentando por uma formação generalista, com opção pela licenciatura.

---

<sup>99</sup> As Diretrizes Curriculares de 1987 se materializaram pelo Parecer CFE 215/1987 e Resolução CFE 03/1987.

Imprudente, porque o campo já sofria neste momento histórico uma ampliação no embate entre paradigmas, cujas contradições trouxeram aquilo que Guiraldhelli Jr (1988) chamou de “ebulição”. A dupla formação dá um aval para o cenário e protagoniza a idéia de que cada curso formaria profissionais diferentes, para intervir em espaços de trabalho que exigiam esta configuração. Ainda que a formação pelo bacharelado não tenha sido digerida pelas IES e, por isso pouco acatada nos primeiros anos, o campo ficou marcado pelo sintoma ideativo de que a formação pela licenciatura e pelo bacharelado seria diferente na base, em função da área se dispor atender espaços de trabalho diversificados, marcados hoje como escolar e não escolares.

As conseqüências deste equívoco têm sido ressaltadas por diversas interfaces com a formação profissional, mas, especialmente, nos campos de intervenção, onde o sistema profissional tem desestabilizado a formação e a produção do conhecimento, provocando movimentos cujo desgaste bem que poderia ser canalizado para lutas que contribuíssem para qualificar a prática social da área.<sup>100</sup>

A *quarta*, que se constitui pela atual política curricular para a formação em Educação Física, teve suas primeiras manifestações a partir das análises iniciais e críticas sobre as diretrizes de 1987. Mais precisamente, isto ocorre já para a segunda metade dos anos de 1990, quando a produção do conhecimento provoca um cenário de discussões coordenadas por comissões de especialistas indicadas pelo MEC, mas cujas dificuldades de síntese alongaram o processo, prejudicado com a aprovação (em 2002) pelo Conselho Nacional de Educação das diretrizes curriculares para formação de professores (licenciaturas).<sup>101</sup>

As diretrizes para as licenciaturas apontaram para que todas as áreas científicas que tivessem formação pelo bacharelado, se debruçassem para elaborar e aprovar as diretrizes para este modelo de formação, regulamentando as necessidades na formação de bacharéis e complementando as especificidades de suas licenciaturas, naquilo que não entrasse em colisão com as Resoluções para a formação de professores. Esclarecer isso se torna importante, na medida em que não se devam pensar as diretrizes curriculares específicas de cada área do conhecimento, como diretrizes exclusivas para o bacharelado. No entanto, criou-se uma

---

<sup>100</sup> Dentre as muitas ações que têm sido canalizadas para correr atrás dos balões de ensaio, cito entre outros, a temática central do Conbrace/2009, a temática central dos estudantes de Educação Física em seu congresso anual, Fortaleza, julho/2010, a temática central do Congresso Nordeste de Ciências do Esporte, em Fortaleza, setembro/2010, para além da luta incessante de grupos por todo o Brasil, que, de Conselhos Estaduais de Educação a Ministérios Público Estadual e Federal lutam para se defender das conseqüências da divisão na formação profissional em Educação Física no Brasil, a partir das demandas que se nos impõe as diretrizes curriculares para a Educação física e para a formação de professores.

<sup>101</sup> As diretrizes que deram orientação a todas as licenciaturas no Brasil foram sistematizadas e aprovadas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002.



representação, levando a que muitas áreas assim tenham procedido, o que acabou por promover as fragmentações desejadas pelo sistema dominante.

A verdade é que a área Educação Física viveu momentos de letargia às discussões do processo que culminou nas atuais diretrizes curriculares, um silêncio com um custo que neste momento incomoda sobremaneira, pelas derivações ocorridas. Aquele momento de pouco empenho talvez possa ser explicado pela realidade das licenciaturas em Educação Física, que no Brasil primam por projetos curriculares com predominância da discussão das Ciências da Saúde, na ordem positivista de ciência, em que o empirismo, o pragmatismo e o tecnicismo dominam os postulados que norteiam a formação de professores neste campo do conhecimento.

A formação crítica, com base educativa que busque subsidiar uma prática pedagógica consistente, ocorre em algumas universidades públicas e poucas privadas, e, ainda assim, na maior parte das vezes, sem que se tenha hegemonia entre os docentes. De verdade, o que se tem hegemonicamente é uma formação positivista, mesmo nas licenciaturas.

No interior do CONBRACE, as primeiras discussões sobre formação com exposição da contradição entre bacharelado e licenciatura após as mudanças determinadas pela legislação (Diretrizes Curriculares de 1987) surgiram no evento de Belém (1993). Uma delas foi apresentada por um docente de uma universidade privada do Nordeste brasileiro,<sup>102</sup> cujo currículo tinha como eixo norteador a Motricidade Humana, com influência dos pressupostos do pesquisador português Manoel Sérgio. Embora a opção fosse pela licenciatura, há claros indicativos que o currículo real implicava uma discussão pouco crítica no aspecto pedagógico, ficando atrelado à reprodução da hegemonia biologicista de um fazer corporal.

Outra investigação destacada foi realizada em uma universidade pública do sul do país, em que os estudos começaram ainda em 1987 para implantar as novas diretrizes curriculares, o que veio a ocorrer em 1989. Dois anos após a implantação, feita uma análise crítica,<sup>103</sup> a autora considerou que apesar das alterações substanciais na grade, pouco se avançou no projeto pedagógico, ou seja, nas concepções, conteúdos, análise da realidade social, aspectos pedagógicos, etc.

Ainda no CONBRACE de Belém (1993), dois trabalhos com posições antagônicas analisam a revisão curricular de um mesmo curso de licenciatura, em uma universidade da

---

<sup>102</sup> Este trabalho está nos Anais do VIII CONBRACE, realizado em Belém (1993), com o título “Atuação dos Departamentos na Reestruturação Curricular do Curso de Educação Física da universidade Católica de Salvador”.

<sup>103</sup> Este artigo, sistematizado por uma docente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, está nos Anais do Conbrace de Belém (1993) com o título “A Formação do Professor de Educação Física: uma análise de currículo”.

região Sudeste.<sup>104</sup> Um dos pesquisadores, acadêmico da 1ª turma do novo currículo mostra a sua insatisfação em nome do corpo discente para com os pressupostos colocados para uma licenciatura, que não atendeu aos alunos, nem à sociedade. Percebe-se claramente que o acadêmico pesquisador ainda reluta contra as características de uma licenciatura que se opôs à representação social de chegada ao curso, a qual ainda simboliza seu entendimento do que seja a Educação Física. A grande maioria dos alunos que chegam, optaram pelo curso de Educação Física simbolizando o objeto de estudo pela prática corporal que ele desenvolveu, em grande maioria pelo esporte. Ao se defrontar com a realidade da proposta curricular, o embate é inevitável.

As diretrizes de 1987 podem ser consideradas como as que mais mexeram com a estrutura da formação em Educação Física no Brasil, até hoje; a ampliação da visão sobre o campo (instituídas as Ciências Humanas e Sociais) oportunizou que olhares mais críticos pudesse romper com a tradição hegemônica das Ciências da Saúde; mas, as alterações curriculares nesta direção bateram de frente com o conhecimento instalado historicamente nas graduações da área. Foi este choque que ocorreu nos cursos que ampliaram os conhecimentos pelo paradigma crítico, principalmente nas primeiras turmas, como foi o ocorrido com o pesquisador discente destacado anteriormente.

Já a investigação da docente deste mesmo curso, criticado pelo acadêmico, analisou as contradições nos corpos docente e discente na relação com o currículo revisado a partir das determinações das diretrizes de 1987. Ela expõe algumas dessas contradições:

- Concepção tradicionalista de currículo domina os atores, enquanto a proposta do curso reconceitua a formação em Educação Física;
- O senso comum de uma visão esportivizada da Educação Física contra a proposta de um homem em movimento na relação com a Sociedade e a Filosofia;
- Não apreensão dos conceitos teóricos da nova proposta, pelos corpos docente e discente, o que impede a *práxis*. A autora conclui que a proposta, até então, ficava apenas no papel.

Ambos os trabalhos, tanto o do discente como o da docente apontam as dificuldades de ruptura para uma proposta curricular que busque fazer enfrentamentos ao pensamento dominante, instalado historicamente. Um dado importante colocado pela pesquisadora docente é a visão esportivizada dos acadêmicos, na sua chegada ao curso. A relação Educação Física/Esporte se apresenta nos dias atuais como uma das grandes contradições para o campo, a partir de que no senso comum há um imbróglio que ora mistura ambos, ora os entende como similares, ora que a Educação Física está contida pelo esporte.

---

<sup>104</sup> O trabalho discente tem como título “O Novo Currículo da Educação Física Atende as Necessidades dos Alunos da UFES?” Já o trabalho apresentado pela Docente, tem como título “Caminhos e (des)Caminhos na Formação do Profissional de Educação Física do CEFD/UFES”.

Após um período de muita turbulência no campo, a Educação Física aprovou então em 2004 as atuais diretrizes curriculares,<sup>105</sup> que orientam a formação específica, legislação essa que inspirou poucos avanços e alguns retrocessos. Recentemente, o CNE aprovou e a Secretaria de Ensino Superior do MEC-SESU regulamentou a carga horária para os bacharelados e licenciaturas no Brasil, determinando que para os cursos de graduação em Educação Física o tempo para integralização seja respectivamente 4 e 3 anos de duração mínima, com carga horária (também mínimas) de 3.200 e 2.800 horas de relógio.

Como se nota, as diretrizes específicas foram aprovadas cerca de dois anos após a legislação sobre a formação de professores, tendo como cenário o antagonismo entre os pensadores do campo, representados respectivamente no campo institucional, de um lado pelo Conselho Federal de Educação Física-CONFED articulado com boa parte das universidades privadas e, do outro, pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE e a Executiva Nacional dos estudantes de Educação Física-ExNEEF, entidades estas cujos membros, em maior monta, se vinculam aos cursos de Educação Física das universidades públicas.

Este antagonismo se sustenta pelos projetos históricos de sociedade que defendem os atores que se dispuseram estar à frente desse embate, mas que tem como pano de fundo, colocar estes projetos na orientação do pensamento do campo da Educação Física, visto que as diretrizes podem se constituir numa das formas deste tipo de poder.

Articulados, o segundo grupo conseguiu após intensas demandas cancelar a publicação da resolução referente a um parecer (CNE-0138/2002) já aprovado, que traria conseqüências ainda mais nefastas à Educação Física brasileira. As propostas haviam sido estruturadas a partir de ações desenvolvidas pelo CONFED, tramitação arquitetada com todas as nuances dos corredores viciados de organismos estatais, que decidem as políticas públicas brasileiras.

Reunido em Vitória do Espírito Santo, em dezembro de 2003, o Comitê Científico do GTT Formação Profissional do CBCE elaborou e publicou a Carta de Vitória,<sup>106</sup> posicionando-se contra esse Parecer:

*A respeito do Parecer CNE-CES 0138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, este GTT tem claro que o mesmo reúne um amontoado de equívocos epistemológicos, pedagógicos, históricos e de outras montas, o que representa um atraso de décadas para a área, desqualificando o processo de formação profissional na Educação Física brasileira.*

---

<sup>105</sup> As atuais Diretrizes Curriculares da Educação Física brasileira se constituem pelo Parecer CNE/CES 058/2004 e pela Resolução CNE/CES 07/2004.

<sup>106</sup> A Carta de Vitória marca documentalmente o anúncio dos equívocos presentes na proposta substitutiva do Parecer 0138/2002, os quais seguimos lamentando neste final de década; o documento está disponível no site do CBCE – [www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br) -

E, fechou assim, seu posicionamento: “Para dirimir qualquer dúvida, esclarecemos ‘nossa rejeição veemente’ ao Parecer CNE/CES 0138/02”. Esta posição de radicalidade contra o parecer era quase unanimidade no interior do GTT, tendo em vista a sua proposição não ter considerado o avanço e o acúmulo de conhecimentos produzidos sobre formação de professores, como também no campo epistemológico da Educação Física brasileira, especialmente a partir da década de 1990.<sup>107</sup> A sucessão de equívocos que compunha o documento teria proporcionado um atraso para a Educação Física, para além de desqualificar a formação profissional.

Assim, cancelado o parecer, o CNE determinou novo processo para se discutir as diretrizes curriculares para a Educação Física, designando uma Comissão de Especialistas-COESP para os trabalhos de re-elaboração das diretrizes da Educação Física. Um novo embate, com uma correlação de forças equilibrada, o que criou uma expectativa de que se pudessem ter avanços para a política de formação na área.

A Carta de Vitória, para além da posição sobre o parecer cancelado, explicitou o acúmulo de uma ampla discussão por quase dois anos ininterruptos sobre as diretrizes, sustentada por pesquisadores que se debruçaram sobre a formação profissional em Educação Física e sobre as políticas públicas neste campo, apontando contribuições que a Comissão de Especialistas não considerou. Não só isso, na Educação Física o grande acúmulo da produção estava nas mãos dos licenciados, para, além de preencherem numa proporção muito maior, os espaços de trabalho.

O impasse se deu sobre pontos nevrálgicos, como a formação por caminhos distintos. Já se alertava que, diferente de outras áreas do conhecimento, para a Educação Física havia sido inserida a formação por licenciatura e bacharelado tendo por referência os diferentes espaços de intervenção onde se realiza a prática profissional: o espaço escolar e não escolares.

Mas, a não consideração disso tudo significava, então, corroborar para que a formação profissional cada vez mais assentasse seu corpo de conhecimentos sobre os campos de intervenção pedagógica, no sentido inverso da defesa pela formação generalista ancorada por conhecimentos que constituíssem uma formação ampla e de qualidade, com uma sólida base teórica. Assim, o indicativo de um equívoco ao se manter a divisão na formação por licenciatura e bacharelado, foi claramente apontado pelo acúmulo da produção sobre o tema.

---

<sup>107</sup> A materialidade desta produção pode ser comprovada pelas teses de doutorado e dissertações de mestrado (o NUTES-Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses, da UFU é um depositário com maior referência, mas também as páginas dos programas *stricto sensu*), os artigos publicados pelos Anais do CBCE, pela RBCE-Revista Brasileira de Ciências do Esporte, para além de diversas revistas vinculadas aos cursos de Educação Física das universidades brasileiras e dos livros publicados por diversas editoras deste país. Tem-se uma quantidade ímpar na produção, o que garante sua qualidade.

A proposta da COESP apontou no próprio texto aprovado para a contradição posta pela divisão na formação, ao postular a unidade teoria/prática do bacharelado a partir das orientações aprovadas nas diretrizes curriculares para as licenciaturas, já colocadas em prática nos cursos de licenciatura. O que fizeram? Reproduziram as orientações dadas às licenciaturas para as atividades da prática pedagógica, materializadas no estágio supervisionado, na prática de ensino e nas atividades complementares. Se os caminhos teórico/metodológicos são os mesmos, o que realmente pode justificar formações “distintas”?

Outro apontamento crítico feito pela Carta de Vitória foi a definição que o documento oficial deu para o objeto de estudo da área, indicando o “movimento humano”. Reforçaram-se os pressupostos teóricos do desenvolvimentismo, ou seja, uma perspectiva de psicologismo nas entranhas curriculares. Não só isso, mas também a idéia de “ética pessoal” intitulada como princípio da formação profissional, foi destaque crítico por apontar para uma perspectiva funcionalista e individualista, pressupostos capitalistas que dão aporte às práticas atuais da Educação Física e que já vinham também sendo abordadas em trabalhos acadêmicos com apontamentos críticos, considerações que deveriam ter sido levadas em conta.

Essa responsabilização individual foi abordada no capítulo anterior na discussão sobre promoção da saúde, modelo que indica os estilos de vida saudáveis que os sujeitos devam ter. Grande parte da produção sobre o tema tem como fonte o que se vem discutindo e produzindo no interior dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física, a partir das orientações determinadas pelas diretrizes curriculares, que se fazem determinantes por suas possibilidades imediatistas.

As atuais diretrizes para a formação em Educação Física inclinam a formação profissional da área para o atendimento aos anseios mercadológicos. Primeiro, porque aponta habilidades profissionais como sendo competências, naquilo que parece ser intencional e estratégico para não trazer à tona as necessidades mais complexas do aporte teórico; fica expressa a necessidade de que o egresso esteja preparado para resolver os problemas imediatos, os anseios dos indivíduos participantes das práticas corporais.

Outra questão está no caput do artigo 6º das atuais diretrizes (Resolução CNE 07/2004) que trata sobre competência, no qual o encaminhamento orientador está posto pelo verbo “dever”; mas, um dos parágrafos, em seguida, assopra as marcas mercantis quando benevolmente diz que as instituições “poderão incorporar outras competências e habilidades...” O conceito de competência que cerca o modelo das diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física vela a intenção de se fazer contínua a lógica da competitividade, da empregabilidade e da adaptação individual ao campo das relações sociais.

*Além disso, limita o processo ensino-aprendizagem em uma dimensão técnico-instrumental, uma vez que o papel do professor é atender a desempenhos específicos. É, portanto, retirada sua autonomia do trabalho docente e materializada a proletarização do educador (TAFFAREL e LAKS, 2007, p.06).*

Não é para se ter dúvidas de que, após ser exigido o atendimento de competências e habilidades voltadas ao mercadológico, ficará muito difícil inserir algo que se contraponha a essas imposições, na medida em que as IES estarão remetendo seus olhares para o processo de avaliação de cursos. Sabe-se que a base da cobrança num exame nacional de cursos está vinculada às políticas públicas de formação, então, às diretrizes curriculares. Mas, é preciso contestar essa oficialidade mercadológica cobrada de todos; afinal, a formação em Educação Física deve se preocupar em ensinar conhecimentos científicos sólidos e contextualizados com a realidade social da intervenção social de seus egressos, sua competência intelectual, e não em desenvolver competências e habilidades determinadas pelo mercado de trabalho, cujo foco está num atendimento aos problemas do cotidiano, de cunho imediatista.

Kuenzer (2002) afirma que nas instituições de ensino é preciso aprender a interpretar o mundo para ganhar a perspectiva de poder transformá-lo, para o que se faz necessário dominar categorias como o método e os conteúdos inspiradores para a desejada transformação. Assim, a instituição de ensino constituir-se-ia no espaço possível de aprender práticas que levassem os indivíduos à emancipação humana, no contexto de uma sociedade em que o conhecimento, cada vez mais, faz diferenças.

*O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento (KUENZER: 2002, p.18).*

Nesta perspectiva, a competência que cabe aos cursos de formação em Educação Física materializar para seus alunos é uma sólida e consistente base teórica, portanto, uma competência teórica, intelectual e crítica. Esta base é que possibilitará aos egressos as leituras da realidade onde ele desenvolverá suas relações sociais de trabalho, ou seja, ler, para além da aparência que lhe será disponibilizada.

Por último (não que faltem outras questões), cabe abordar o termo substitutivo posto nessas diretrizes para o bacharelado, agora chamado de graduação; quer dizer, o bacharel agora é graduado. O que se sabe, informalmente, é que isso se deu devido à confusão

conceitual, ao papel acadêmico e à prática social que diferenciou historicamente o bacharel/bacharelado em Educação Física das demais áreas do conhecimento no Brasil, ou seja, o bacharel é o profissional que investiga, produz e sistematiza o conhecimento científico e o licenciado é quem seleciona parte dessa produção, dá-lhe um tratamento pedagógico e a torna conteúdo de ensino. Com isso, o licenciado intervém na escola e o bacharel em outros espaços de trabalho. Mas, na Educação Física não é assim porque a formação pelo bacharelado é recente e o número de cursos com esta opção é minoria, o que coloca os licenciados como maioria no conjunto dos pesquisadores.

Assim, algumas coisas precisam ser contextualizadas neste cenário: *primeiro*, que, como já dito, quem pesquisa em maior proporção no campo da Educação Física são os licenciados; *segundo*, que os cursos de graduação nesta área sempre foram e seguem sendo em maioria desproporcional ofertados pela licenciatura; *terceiro*, há diferenças básicas entre o entendimento que se tem por bacharel no Brasil e países da América do Norte e Europa; mas, há diferenças também para esse entendimento no Brasil, entre a Educação Física e as demais áreas de conhecimento.

Essas questões têm ganhado tamanha complexidade no embate da formação que, por ocasião da aprovação das atuais diretrizes específicas da Educação Física, o relator do CNE entendeu que na Educação Física o bacharel deveria ser chamado de graduado; e, assim está posto na legislação. Cabe questionar então se o licenciado em Educação Física não é mais um graduado? Quer dizer, quando se diz que o (antigo) bacharel em Educação Física é (agora) um graduado, o que passa a ser, então, um licenciado? Não havendo explicações, o termo vem caindo em desuso.

As alterações mais visíveis que a atual política curricular trouxe,<sup>108</sup> foi o aumento da carga horária mínima do estágio supervisionado para 400 horas, recomendadas para ocorrer da metade do curso em diante; a inserção de 400 horas mínimas de prática de ensino recomendadas para ocorrerem desde o início do curso; 200 horas de Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais - AACCs para contemplar a flexibilização curricular, e o aligeiramento da formação com a diminuição do tempo mínimo para integralização, de 4 para 3 anos e da carga horária mínima de 2.880 para 2.800 horas. O aligeiramento foi considerado pelas críticas como contraditório, por atender ao mando e à lógica mercantilista das instituições privadas. Por consequência, a carga horária do estágio supervisionado já vem sendo disfarçada no currículo formal e subtraída no real; a carga horária da prática de ensino

---

<sup>108</sup> Essas alterações foram introduzidas pelo Parecer CNE-CP 09/2001 e Resoluções CNE-CP 01 e 02/2002 e confirmadas pelo Parecer CNE-CES 058/2004 e Resolução CNE-CES 07/2004.

estancou na idealização, sendo ambos inobservados na sua plenitude.

Recentemente, o CNE aumentou a carga-horária mínima para a integralização do bacharelado de 2.800 para 3.200 horas de relógio, bem como o tempo mínimo para a conclusão passou a ser de 4 anos para esta habilitação profissional. Levando em conta o contexto histórico da formação em Educação Física esta diferenciação se configura pela contradição, cujo pano de fundo é a desvalorização social da carreira de professor, que mantém o aligeiramento na licenciatura, enquanto o bacharelado ganha amplitude na carga horária e no tempo para integralização. Ocorre que a partir do processo histórico da formação profissional nesta área, quem tem maior acúmulo na constituição do corpo de conhecimentos é a licenciatura e não o bacharelado. Na verdade é o mercado de trabalho determinando a lógica da formação, pensada a partir de que o bacharelado tem maior duração porque o egresso atenderia a vários desses espaços, enquanto o licenciado, “apenas” ao escolar.

Não se trata de uma garantia pela quantificação, mas sabe-se que o aligeiramento dos cursos de graduação faz parte de um bem orquestrado movimento das IES privadas, desde o processo de discussão e aprovação da atual LDBen. Isso ocorre porque o mundo capitalista acumula reclamações sobre a formação profissional, querendo o atendimento de suas novas necessidades nos tempos de globalização; por isso o aumento do tempo no bacharelado, visando atender a demanda mercantil. A manutenção do tempo na licenciatura ocorre por se tratar de um espaço profissional cujo *status* não sai do discurso político, já que em momentos pontuais é necessário falar em educação neste país para aqueles que concorrem a cargos públicos.

Sem dúvida que a qualidade na formação não está posta pelo número de anos para a integralização ou pela quantidade de horas estudadas, mas por um conjunto de ações das quais estes elementos fazem parte, como também a estrutura institucional e dos cursos, a formação continuada dos professores, o projeto curricular e sua matriz orientadora, dentre outros pilares.

Importante esclarecer que as exigências de carga horária e tempo para a integralização da graduação em licenciatura e bacharelado, são “mínimas”, não havendo nenhum impedimento para que elas se estendam, caso a instituição assim entender melhor. Na verdade, foi uma grande jogada mercadológica em favor da educação mercantilizada, tendo em vista que – salvo raríssimas exceções – as instituições privadas têm adotado para as licenciaturas o limite mínimo, ou próximo dele, enquanto as públicas têm trabalhado com carga horária de 4 anos de tempo mínimo para a integralização, com carga horária superior às 2.800 horas, de relógio.



De forma velada instituíram-se agravantes; a partir de dados quantitativos, às 80 horas retiradas das licenciaturas (das diretrizes anteriores para as atuais) com as 200 horas inseridas para a flexibilização curricular (as AACCs), mais as 400 de estágio supervisionado e 400 de práticas de ensino, que somadas constituem 1.080 horas, estão previstas para atividades que, sob a orientação conceitual das competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, podem amarrar o curso na perspectiva do imediato, com ações orientadas para uma pedagogia do espontaneísmo. Assim, este conjunto constitui instrumentos estratégicos para, ao mesmo tempo em que impede uma formação crítica, atende às determinações mercantilistas da sociedade burguês/capitalista.

Essas, dentre outras, constituem as costuras postas como pano de fundo nas diretrizes curriculares que a imensa parte de gestores, professores e alunos, não percebem. Mudou muito pouco do processo histórico que constituiu os conhecimentos da Educação Física estruturada na base das Ciências da Saúde; mudou muito pouco também sobre a hegemonia do pensamento positivista nas suas práticas pedagógicas e acadêmicas. Mas isso está nas entrelinhas das diretrizes curriculares, a “forma” como desenvolver ideologicamente os conhecimentos dominantes historicamente, na neutralização do sujeito, na sua alienação para tratar com a sociedade mercantil que precariza as condições de trabalho, agora não mais por uma carga de horas exagerada, mas por uma exigência de movimentos repetitivos e desgastantes que levam o trabalhador às doenças modernas, relacionadas com a mente e não mais pelo corpo; as estratégias seguem mais silenciosas, mas sempre dicotômicas, agora no ataque ao outro flanco.

Mas, a Educação Física segue funcionalista, tratando do corpo, como meio para distrair a mente, já que sua prestabilidade está superada a partir da indisposição de tratar homens e mulheres pela sua totalidade, constituídos de corpo e mente, cuja materialidade se dá pela unidade desses contrários, partes constitutivas de um mesmo ser humano.

As competências e habilidades exigidas na perspectiva mercadológica sonegariam toda a carga horária explicitada anteriormente, e com ela, as possibilidades do pensar sobre o fazer pedagógico, focando no corpo o objeto de toda a formação, naquilo que, para David (2009, p.08) constitui-se num pragmatismo de resultados de natureza individualizante:

*Os saberes acerca do corpo mantêm-se restritos à lógica da especialização unilateral demarcada pela predominância da biologia, da biomecânica, do comportamento motor, dos movimentos (técnicos) e da psicologia comportamental constituindo-se, assim, num conjunto orgânico de saberes voltados para os serviços na área de saúde individual (via fitness) e/ou resultado esportivo (treinamento competitivo), bases fundantes do perfil desejado pelo mercado.*

Este corpo é o objeto que dá identidade à formação desejada para o bacharelado; no entanto, isso ainda não está materializado porque os cursos não se distinguem na prática acadêmica para a formação, tendo em vista que na tela estão as idéias extraídas do pensamento, não da prática. De outra parte, se na própria licenciatura a discussão pedagógica e filosófica encontra dificuldades para focar eixo na docência, pela prevalência histórica das disciplinas de ensino cujo conhecimento foi citado anteriormente, a partir das atuais diretrizes, como pensar que este professor/profissional, mesmo que licenciado, possa acumular possibilidades de uma prática pedagógica de qualidade para trabalhar no ensino básico? Não estariam eles melhor preparados para intervir nos campos não escolares?

### **3.2 – Das Políticas Públicas à (in) Constituição de um Corpo de Conhecimentos**

Vive-se um processo contínuo de desqualificação da formação profissional no Brasil, protagonizado por políticas públicas que se rendem às orientações determinadas pelos organismos internacionais, a mando do capital. Os ajustes estruturais vindos de fora para dentro, são definidos por Taffarel (1999, p.570): “São brutais e perversos os efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais”. Diante de perspectivas desta natureza como pensar a formação profissional de docentes nas relações sociais que travamos? Para David (2009) é preciso ter clareza de que para se abordar o tema formação de professores torna-se necessário e essencial localizar o contexto social e econômico de onde emergem os problemas que necessitam ser analisados. O autor (2009, p.1) argumenta que, sem isto,

*Seria inadequado e improdutivo, pois o contexto da globalização, do neoliberalismo e da reestruturação produtiva institui novas regras para a vida societária e impõem também novas formas de olhar e refletir a realidade social em níveis locais e globais num projeto de formação acadêmico-profissional.*

Não há dúvida, pois, de que as políticas liberais, agora sob o patrocínio da globalizante formatação de comunicar a velocidade do mundo informacional, produzem e reproduzem nos mais diversos e diferentes espaços, suas influências nas reformas curriculares. Faz isso escalando que o aluno se instrumentalize nos moldes postos como condicionais para o acesso ao mundo produtivo capitalista, flexível e ajustado às leis do mercado, ou seja, antagonistas ao processo de formação humana que expresse autonomia e liberdade. David (2009, p.02) alerta também que,

*Refletir a formação sem este pano-de-fundo seria o mesmo que admitir que as formulações políticas, os programas educacionais, a produção científica, a pedagogia e a ação cultural decorressem de lugares supra-históricos, de construções mentais abstratas, de idealizações e fantasias, o que inviabilizaria quaisquer possibilidades para se chegar a conseqüências práticas.*

Este conjunto de determinações do modo vigente engessa os indivíduos, que passam a ter acesso apenas a conceitos aparentes, abstratos o suficiente para que os egressos dos cursos de Educação Física se apropriem de uma prática (pedagógica?) mecânica, de forma que suas intervenções fiquem no simples “fazer corporal”, desejo expresso pela sociedade produtiva vigente. Trata-se de um modelo de (in) competências no qual o futuro professor deve assumir a responsabilidade individual pela sua formação, não considerando concepções críticas de que o trabalho pedagógico seja coletivo e político, nem perceber que existe uma política global de formação profissional, cuja orientação é dada por fatores externos, que têm ditado as políticas públicas para os países subdesenvolvidos e, em desenvolvimento. Para David (2009, p.02),

*No interior desta conjuntura local e global deparamo-nos com um cenário educacional complexo e, dentro dele, a formação superior em educação física com a mais nova subdivisão do trabalho – docência e bacharelado – determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.*

Estas políticas curriculares oficiais se apresentam por discursos idealizados a partir de uma representação simbólica, pela qual se pressupõe que a formação profissional teria identidade e terminalidade próprias, com ancoragem em competências que garantam ao mercado e ao sistema produtivo da sociedade capitalista, respostas efetivas, ou seja, de imediato (DAVID, 2009). Pesquisas feitas a partir de 1997 (algumas podem ser vistas nesta tese pelos balanços da análise empírica) mostram o movimento na formação em Educação Física, no qual o bacharelado não atingiu seus propósitos, e a licenciatura, a partir do destrato dado pelas diretrizes curriculares, tem se encolhido. Uma das causas centrais está no tratamento teórico/metodológico da política de formação, em que a constituição do corpo de conhecimentos tem tido como referência, os espaços de trabalho.

As diretrizes seguiram em primeiro plano à lógica das demais áreas, de se ter um profissional pesquisador, sob a alegação de que o licenciado deveria cuidar do ensino: passados mais de 20 anos, os pesquisadores desta área são, em imensa maioria, os licenciados. Outra justificativa na defesa do bacharelado se deu pelo discurso de que o profissional, para além de pesquisar fosse mais bem preparado para intervir nos espaços de trabalho que surgiam em campos como o do Esporte, da Ginástica, do Lazer (clubes sociais e espaços públicos) e da Saúde (clínicas e hospitais), etc. David fala sobre a dupla formação:

*Quando buscamos compreender as razões/necessidades de existência do graduado (bacharel) em educação física, constatamos que a existência deste novo profissional embora recente (1987/2004), já nasce enraizada nos vícios dos demais bacharelados e declaradamente voltada para atender aos interesses do mercado. Sua concepção se funda nos interesses da iniciativa privada, dos novos campos de trabalho, na perspectiva da ação empreendedora e, nos interesses capitalistas em seu aspecto mais atual, qual seja, o de inculcar mais um tipo de trabalhador assalariado (pretensamente livre) dentro da reestruturação produtiva que visa expropriar mais ainda o trabalhador e o produto de seu trabalho (2009, p.6).*

Pensados os novos espaços, pensou-se o novo profissional! Só então, é que se materializou sua formação, ou seja, o perfil do profissional foi dado pelo mercado. No entanto, a adesão ao bacharelado deu-se pelos cursos vinculados às universidades públicas, como foi o caso de cursos das estaduais paulistas. Em certo momento, partiu-se para a análise do processo, surgindo questionamentos como: por que, as universidades privadas não aderiram ao bacharelado? A História mostra que as discussões no interior do campo da Educação física acumuladas no período da reabertura das expressões políticas (1979 a 1987), não culminaram atendidas no texto das diretrizes curriculares, contrariando como sempre as necessidades reais, postas pelos sujeitos que estão no chão do processo.

O acúmulo das discussões não indicava naquele momento a divisão na formação, mas reclamava uma formação mais ampla. Prova disso está em Ramos (1997, p.885):

*A possibilidade colocada pela nova legislação e a não criação dos cursos de Bacharelado em Educação Física pela grande maioria das Universidades Particulares em São Paulo, expressa uma preocupação por parte das Universidades Estaduais, em particular a UNESP de Rio Claro, em redimensionar os cursos de formação de profissionais em Educação Física, bem como a própria área.*

Sem maiores preocupações naquele momento histórico com a divisão na formação, a massa dos cursos seguiu trilhando pela licenciatura, porque as diretrizes de 1987 deixaram brechas para uma amplitude no trato com o conhecimento da Educação Física, como o diálogo com as Ciências Humanas e Sociais. Mas, sobretudo, tornava-se possível pela licenciatura, atender às exigências mercadológicas dos espaços de intervenção, que emergiam nos espaços de trabalho da área.

As atuais diretrizes curriculares para a Educação Física apresentam um conceito de competência reduzido e simplista, que está mais para habilidade, pois infere a perspectiva de resoluções imediatas dos problemas surgidos no dia-a-dia das intervenções profissionais. O GTT Formação Profissional do CBCE (2003) já expressa isso na *Carta de Vitória*: “O conceito de competência no documento aparece de forma simplista e reducionista, não se sabe se são princípios ou objetivos e servem para justificar a exclusão e manter as relações de

exploração”.<sup>109</sup> Ou seja, as diretrizes são confusas na estrutura dos conceitos, o modelo de competências chama a responsabilidade da formação para o futuro professor, então individualiza o processo, negando que o trabalho pedagógico deva ser coletivo.

O aligeiramento na formação com o propósito de impossibilitar a qualidade pelo ensino crítico, pode-se desvelar pela simples equação em que 2.800 horas mínimas para serem concluídas em 3 anos (como praticam a imensa maioria das instituições privadas nas licenciaturas), devem ser ocupadas com 1.000 horas entre estágios, práticas de ensino e AACCs, com eixo orientador na prática (de ensino) do “aprender fazendo” e pela habilidade de resolução imediata dos problemas que emergirem nesta prática.

Assim, restariam apenas 1.800 horas para todas as demais disciplinas, para todos os conhecimentos que devem fazer parte do cabedal teórico de um professor de Educação Física. Neste campo, são tantos os conhecimentos ligados às Ciências da Saúde e Ciências do Esporte, que nada sobriaria para as Ciências Humanas e Sociais, ou seja, extirpa-se o tempo para refletir, compreender e dar conta de explicar os conhecimentos específicos. Com isso, nem se pode cogitar o trato pedagógico com os conhecimentos mais amplos.

A partir deste cenário, a posição pela formação generalista ganha espaço para um grupo muito expressivo de pesquisadores que entendem ser este o caminho que pode oferecer significado para a formação em Educação Física, chamada nesta área de “licenciatura ampliada”. Por ela se propõe abordar os conhecimentos específicos da Educação Física, em diálogo permanente e consistente com os conhecimentos das diversas ciências que constituem o que se chama de áreas afins, independente do paradigma que as norteiem. No entanto, há posições de concordância com a dupla formação que não ficam restritas aos pensadores hegemônicos. Também intelectuais da área que se alinham historicamente na contra-hegemonia, defendem uma formação que atenda certos desdobramentos dos espaços de trabalho, conquistados em tempos mais recentes pela Educação Física.

A proposta das atuais diretrizes marca um processo na formação, cujas determinações estão postas pelo olhar focado nos espaços de trabalho, sejam eles mais consolidados ou mais emergentes. Nestes, com o risco de que suas necessidades constituam-se por puro modismo, o que consiste uma das preocupações apresentada no conjunto deste trabalho acadêmico, que prolonga e alonga o movimento de antítese que se tem promovido no campo da luta contra-hegemônica, mas que tem ficado estancado. Em outras palavras, os desdobramentos não

---

<sup>109</sup> A análise do coletivo que compunha o GTT deu-se sobre a proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas indicada pelo MEC; no entanto, os encaminhamentos dados no documento inicial foram aprovados posteriormente com a mesma lógica pela plenária do CNE.

contribuem essencialmente para que a identidade epistemológica da área saia das sombras; não se chegaria, assim, à desejada síntese de todo movimento dialético.

Castellani Filho e Carvalho (2006) entendem que o aceno para uma ruptura com o processo histórico hegemônico no campo da Educação Física, passa pela possibilidade de uma nova e outra relação, cujo aporte na perspectiva histórico-social. Os autores apontam que,

*Constituem-se assim as condições objetivas para que as disciplinas científicas circunscritas às ciências humanas e sociais passassem a fundamentar – de forma não subalterna às biológicas e da saúde – a produção do conhecimento e a intervenção profissional no âmbito da Educação Física (2006, p.209).*

Eles entendem que foi este o cenário que implicou na aprovação pelo CNE das atuais diretrizes curriculares da Educação Física brasileira, colocando fim a um silêncio que pairou sobre o campo da formação profissional nesta área, sob a égide das diretrizes de 1987. Para esses pesquisadores, se em 1987 houve avanço na organização curricular, em contrapartida reforçou-se o foco da formação centrada na intervenção profissional, em detrimento de um corpo de conhecimento que fundamentasse a formação, em sua essência. Por esta estratégia que se abriu o espaço para que o bacharelado fosse inserido e colocado no mesmo andar da licenciatura que, no entanto, se manteve pelo caráter ampliado (CASTELLANI FILHO e CARVALHO, 2006).

Seguem argumentando que houve mudança de rumo nas orientações dadas pelas atuais diretrizes, caminhando-se para a “explicitação do conhecimento necessário à formação do profissional”, ou seja, não mais sinalizando para o campo de sua intervenção. Isso então consagraria por si só, a divisão entre licenciatura e bacharelado, tendo em vista haver a formatação do *campo de conhecimento identificador da área*, que daria a identidade do profissional da Educação Física. Eliminou-se a idéia de *licenciatura ampliada*, colocando o foco numa *licenciatura stricto sensu*, para intervenção no ensino básico (Idem, 2006).

Pelos diálogos anteriormente postos com pesquisadores estudiosos da formação profissional em Educação física, bem como pela exposição das análises sobre artigos analisados nos Anais do CONBRACE, se percebe que o assunto não está resolvido dentre os pensadores deste campo do conhecimento. Nas análises feitas a partir dos dados empíricos sistematizados neste trabalho e, especialmente neste capítulo está constituído um movimento que se coloca por outra perspectiva na direção a ser dada para formação, ou seja, em discordância aos argumentos de Castellani Filho e Carvalho (2006). No desenho desse movimento não há cisões entre as diretrizes curriculares anteriores e as atuais, simplesmente porque elas não se contradizem na direção dos argumentos dados pelos autores.

Especialmente, não se percebe o pressuposto de que teria havido um deslocamento das diretrizes de 1987 para as de 2004 que retirasse a indução de referência para a formação em Educação Física, dos espaços mercantilizados de trabalho para a argumentação que defendem Castellani Filho e Carvalho (*idem*).

O que é evidente no aspecto de se pensar em diferenças entre as diretrizes de 1987 e as atuais (2004) foram as práticas acadêmicas durante o período da vigência das diretrizes anteriores (1987), no movimento do currículo real dos cursos de graduação. Nesta perspectiva sim, houve desvio de foco, como os cursos que mantiveram ambas as habilitações, nos quais os procedimentos teórico/metodológicos de “cursos diferentes” se materializaram pela “similaridade”, ou seja, professor, conteúdo, procedimentos metodológicos e, até o plano de ensino eram os mesmos para disciplinas que se repetiam no bacharelado e na licenciatura. Diga-se, grande parte das disciplinas ocorriam em ambas as formações, para além de que esta prática “segue” norteando os cursos das IES que têm opção dupla: pela licenciatura e pelo bacharelado. De novo cabe o questionamento do por que duas formações na área da Educação Física, que não se justifica a não ser para atender os espaços de intervenção profissional escolar e não escolar, mantendo o mesmo objeto de estudo, o mesmo corpo de conhecimentos, os mesmos procedimentos teórico/metodológicos.

No foco da contradição da formação por licenciatura e/ou bacharelado, uma comunicação oral apresentada no CONBRACE de 1997,<sup>110</sup> faz a defesa da oferta da dupla formação, concordando com as políticas de formação na fragmentação do processo de uma formação humana e educativa. Estranho é o fato de o autor falar em nome do movimento estudantil da Educação Física, que historicamente sempre se colocou contra este modelo. Ele dialoga com a literatura apresentando conceitos favoráveis a uma e outra opção – formação única pela licenciatura ou dupla formação pelo bacharelado e licenciatura - demarcando claramente a posição dos autores e o paradigma em que se ancoram: os positivistas com a formação dupla e os dialéticos pela licenciatura generalista.

O autor se posiciona favorável à proposta das diretrizes curriculares (Res. CFE-03/87) na questão da formação pela licenciatura e bacharelado, dizendo que esta legislação “representou um grande avanço em relação à estrutura curricular anteriormente existente, principalmente por possibilitar uma maior especificidade aos cursos de graduação em Educação Física”; ou seja, ele defende a especificidade, a fragmentação do objeto. Mas, sua defesa apresenta justificativas: “a nosso ver os objetivos daqueles que pretendem atuar com o

---

<sup>110</sup> GTT Formação Profissional: “A Formação Profissional Universitária em Educação Física: licenciatura e bacharelado”, o artigo recorta a monografia de graduação do autor.

magistério em escolas, são totalmente diversos daqueles que querem atuar em academias, clubes ou outras possíveis ocupações profissionais que venham a ter, o que inviabiliza, desta forma, a formação dentro de uma mesma estrutura curricular” (grifo meu).

No entanto, ele faz uma ressalva sobre a possibilidade para que a formação fosse única: “A nosso ver, a possibilidade de formar um profissional que pudesse atuar em qualquer área, só ocorreria se os cursos de educação física aumentassem ainda mais a sua carga horária, para o aluno conseguir obter todas as teorias necessárias para tal”. O que me parece implícito na sua fala é que, sendo possível uma ampliação no trato com o conhecimento, uma formação única consistiria a melhor opção para a formação. No entanto, ele faz a ressalva de que “a realidade atual dos cursos de graduação em educação física no Brasil, não possibilita isso”.

Os estudos sobre currículo e formação em Educação Física apresentados por análise neste trabalho acadêmico mostram que é possível tal dimensão, até porque experiências em andamento em alguns cursos com esta perspectiva curricular têm sido bem avaliadas.<sup>111</sup> Para tanto não se pode ficar preso ao tempo mínimo de 3 anos para a integralização; o tempo “mínimo” para as graduações, seja licenciatura ou bacharelado não constitui condição fechada para outras possibilidades, o que permite estruturar um projeto curricular em 4 anos e o projeto pedagógico na perspectiva de licenciatura generalista, com carga horária superior a 2.800 horas. São possibilidades que permeiam as propostas para a Licenciatura Ampliada.

De forma geral, estudos já publicados como os aqui usados como referência e os analisados na investigação empírica, em maior parte apontam que não há avanços significativos nas proposições das atuais diretrizes da Educação Física (Res.CNE-07/2004), em relação às anteriores (Res.CFE-03/1987). Para, além disso, elas também não motivaram a adesão ao bacharelado, cuja inserção por parte das instituições formadoras seguiu acanhada, sob o entendimento geral de a licenciatura ser ainda a melhor opção para a formação na área. Pensar as diretrizes curriculares atuais como avanço só tem sentido se colocadas na relação com o Parecer (CNE-138/2002), cancelado pela luta significativa de diversos segmentos da Educação física.

No entanto, não significa que este parecer deva ser a referência para um confronto das idéias e propostas, mas sim, o processo de lutas desenvolvido no interior do campo, bem como o acúmulo em sua produção, que mereciam melhores considerações nas decisões para se aprovar as políticas públicas sobre a formação profissional em Educação Física.

---

<sup>111</sup> Em Goiás, as provas de seleção para a pós-graduação em diversas áreas de conhecimento, os concursos públicos no campo da saúde, da educação, do esporte, etc. têm aprovado em quantidade destacada alunos provenientes de licenciaturas generalistas, como da ESEFFEGO/UEG, da FEF/UFG e da PUC/DEFD.



*O cerne da discussão tem se resumido ao “locus” de atuação no mercado de trabalho dos egressos dos cursos de Educação Física (Licenciatura: campo escolar; Bacharelado: campo não-escolar), empobrecendo o debate e atrelando os processos de formação, ainda mais, aos ditames do mercado. O que está em debate, não é somente a estruturação de um curso que habilite a atuar em determinada fatia do mercado. Isso, por si só, já representa um sinal de que a superficialidade se apresenta como sendo um elemento muito presente (REZER e NASCIMENTO: 2007, p.05).*

A análise desta realidade é bem ampla entre pesquisadores que estudam a formação profissional com o interesse concreto de desvendar as atuais diretrizes curriculares, especialmente sobre a dupla formação. Felício (2007), com dupla formação em universidade pública, aponta que alguns aspectos centrais das diretrizes de 1987 seguem presentes nas políticas de formação atual, particularmente na relação entre bacharelado e licenciatura:

*Nas DCNs de 2004, tal perspectiva é consolidada, ampliada e ganha novas configurações. Suas concepções de área, de formação superior e de intervenção sobre as demandas sociais trazem como conseqüências mais visíveis para a educação física, a divisão do trabalho formativo (em detrimento da integralidade na formação) e a orientação direta dos cursos aos campos de atuação (em detrimento da orientação à apropriação dos elementos essenciais da área de conhecimento e do objeto de estudo). A constituição e o desenvolvimento do curso de bacharelado representam a concretização dessa perspectiva de formação em educação física (FELÍCIO, 2007, p.02).*

Como já são passados 6 anos desde a aprovação das atuais diretrizes, se elas têm realmente o foco no conhecimento e não a partir pelos espaços mercantilizados pelo modo de produção, então as práticas de ensino desses cursos que se orientam por elas estariam “diferenciadas”. Ainda não, elas seguem céleres sendo a mesma coisa nas duas modalidades de formação e, não cabem aqui argumentos sobre cursos ou instituições de exceção; a referência tem que ser as centenas de cursos de graduação em Educação Física espalhados por este país.

Na defesa das atuais diretrizes seria interessante que se apontasse que encaminhamento elas orientações para um movimento revolucionário dentro da Educação Física brasileira. Se isso não ocorre, é porque elas não se diferenciam das anteriores. Não apenas isso, mas uma outra boa resposta seria explicitar qual o projeto de sociedade elas defendem. Pelos estudos e análises feitas, não há muita dúvida em afirmar-se que não há movimento significativo entre as diretrizes em relevo, bem como afirmar que elas não apontam para nenhuma mudança societária; antes, indicam um processo de desenvolvimento do sistema vigente.

Na discussão sobre formação profissional, a partir da Resolução CNE-07/2004,

Taffarel e Láks (2007, p.06) afirmam que essas diretrizes,

*(...) privilegiaram áreas de conhecimento e diferentes formações e habilitações, portanto foi mantida a idéia da divisão na formação. Foi definido também que o objeto da Educação Física é o movimento humano e foram destacadas as competências a que um professor deveria ter desenvolvido durante sua formação. Nas diretrizes a questão das competências é justificada a partir do argumento da exigência de “novas demandas do mercado de trabalho”.*

### **3.3 – Formação Profissional e Produção do Conhecimento – discutindo o cenário empírico**

Os trabalhos analisados e abordados neste capítulo possibilitaram em maior parte um volver à história, por algumas situações onde o processo empírico parece querer falar mais alto. Pode-se sem dificuldades perceber que a História continua viva no campo empírico, o qual revisitado sem que se olhe para movimento histórico tende a subornar possibilidades de maiores e melhores desvelamentos pela investigação científica, definindo assim a produção do conhecimento. No diálogo com a literatura apreendo que, a partir da natureza humana e da sua possibilidade de pensar no interior da diversidade inerente ao contexto das relações humanas e sociais, surgem pensamentos de oposição à sociedade burguesa e às ciências que lhe ancoram.

Nesta engrenagem, a Sociologia teve como fonte o embate criado pelas críticas ao capitalismo; o termo foi evocado por Comte, pelos idos de 1830 (Hobsbawm, 2007). No entanto, talvez o que se possa colocar como mais original entre as criações deste paradigma tenha sido a História, que à época alimentou ações das Ciências Biológicas, em maior grau, mas também das Físicas. A História teve uma relação estreita com a Dupla Revolução na sua historiografia, de forma explícita ou indireta. Mas, a História tornou-se matéria acadêmica e teve laços estreitos com a Filologia, a qual destoava das leis que regiam a Economia Política, fundamentando-se pela História (Hobsbawm, 2007).

No CONBRACE (1999) foi analisado um trabalho que discute a epistemologia sobre História e Historiografia em que se edificou a Educação Física, cujo objetivo da autora foi apresentar uma avaliação do que se tem produzido no campo.<sup>112</sup> A pesquisadora defende a tese que na década de 1990 houve avanços na apropriação qualitativa dessa discussão. Para tanto, ela dialoga com autores que são referência no campo do conhecimento da Educação Física, para articular uma discussão que passa por eixos como a especialização em História, a legitimidade da fragmentação para abordar e discutir a História da Educação, com a

---

<sup>112</sup> GTT de Epistemologia, “História e Historiografia em Educação Física – conhecendo e intervindo na área”.

propriedade de responder pelos seus problemas historiográficos, dentre eles a encruzilhada teórica do debate (na época analisada) que apontava para uma “atitude desmobilizadora e despolitizada diante do social”.

Esse cenário da educação como partícipe da História encontrou eco na produção do conhecimento sobre a Educação Física neste mesmo contexto, com proximidades que se colocam na busca tardia de seus passados históricos, que estão necessitados de que se os arranquem do esquecimento. A autora aponta também que a Educação Física não tem dimensionado o avanço da teoria sobre a História, já que a apropriação de seu passado tem que ser crítica, pela historiografia, o que equivale trabalhar com os textos escritos da década de 1980 em diante, que se diferencia pela apreensão da análise crítica sobre o já escrito anteriormente.

Por fim, a autora sugere uma série de proposições das quais destaco o pressuposto de que “o que temos escrito e lido seja tomado não como verdade, mas como tentativa de dar visibilidade e inteligibilidade ao passado”,<sup>113</sup> para além de fazer o que outras áreas já tem feito, mapeando a organização de fontes já existentes e constituindo grupos de pesquisa que invistam com maior fôlego em projetos coletivos que exijam maior prazo para o seu desenvolvimento.

Melo (1999) defende uma base teórica forte como condição para que se possa trabalhar com a História na formação em Educação Física, esclarecendo que não se trata de diminuir a importância da prática, mas de proporcionar elementos teóricos para melhor entendê-la.

*A graduação deve dar condições, por meio de uma preparação teórica aprofundada, para que o aluno possa recriar constantemente sua atuação, a partir da compreensão da realidade que o cerca, dos valores em jogo, das especificidades da atuação e das possibilidades de que pode dispor para alcançar seus objetivos (MELO: 1999, p.23).*

Nesta perspectiva, estudar História no curso de graduação em Educação Física poderá mostrar as relações no interior de um campo do conhecimento com possibilidades de entender o seu real significado, podendo dar sentido aos acadêmicos do processo histórico específico, mas como parte de uma totalidade que envolve a civilização humana. Isso pode dar respostas a uma centralidade na discussão sistematizada por Melo (1999) ao questionar o porquê devemos estudar o processo histórico da Educação Física.

---

<sup>113</sup> Idem, Anais do XI CONBRACE. Florianópolis, 1999, p.1347.

Primeiro pelo legado que Marx deixou: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado” (MARX: 1984, p.11). Ou seja, não poderei entender realmente o que seja Educação Física, sem saber das suas relações com a História dos homens e das mulheres que se envolveram por própria vontade ou não nas relações sociais que ao longo do tempo constituíram o campo de conhecimento que se acumula atualmente. Neste contexto, não só compreender a Educação Física no processo histórico, mas se compreender como sujeito inerente a este processo. Para Melo (1999, p.24):

*De fato, quando falamos em História, estamos a falar da história dos homens e de suas construções sociais, da sua atuação e sua interferência na sociedade. A História nos ajuda entender que o homem tem e teve uma ação concreta: o que temos atualmente foi construído e não fruto exclusivo do acaso, tampouco estava escrito em um “livro dos destinos”. Todos, querendo/sabendo ou não, fazemos parte da história.*

Não só isso, mas a História, sendo história dos homens e das mulheres nos situa enquanto trabalhadores na luta de classes; é pela História que podemos entender o conflito que move a sociedade moderna e seu trabalho assalariado, perceber na contradição que sustenta este movimento, como nos posicionarmos. Recorro novamente ao Marx (1984, p.2) dos Dezoito de Brumário, para explicar a grande lei do movimento da História:

*(...) todas as lutas históricas, quer se desenvolvam no terreno político, no religioso, no filosófico ou noutra terreno ideológico qualquer, não são, na realidade, mais do que a expressão mais ou menos clara de lutas de classes sociais, e que a existência destas classes, e, portanto também as colisões entre elas, são condicionadas, por sua vez, pelo grau de desenvolvimento da sua situação econômica, pelo carácter e pelo modo da sua produção e da sua troca, condicionada por estas.*

Na pesquisa empírica deste trabalho, várias são as análises destacadas que abordaram o tema formação profissional, não muitas que defendem o modelo das atuais diretrizes curriculares. A maior parte as criticam, colocando-as no mesmo nível das diretrizes anteriores. As referências com a literatura que esses pesquisadores utilizaram e as que também busquei para este trabalho acadêmico de doutoramento desmantelam a idéia de que as atuais diretrizes trazem melhores perspectivas para a formação profissional em Educação Física, especialmente pela dupla formação por bacharelado e licenciatura.

Um trabalho destacado do CONBRACE de 2007,<sup>114</sup> que articula a discussão da formação com a regulamentação, com boa apropriação desta relação, ainda que protagonize as diretrizes nos estudos apresentados, seus autores dizem que não se aproximar desta discussão é estar afastado do caminho do conhecimento e da autonomia, pois ela tece o atual cenário da Educação Física brasileira.

Afirmam os autores que o momento histórico é complexo e marcado pela disputa político/intelectual, cuja pauta apresenta diferentes projetos, os quais configuram os processos de formação profissional, a partir das atuais diretrizes curriculares e das conseqüências da regulamentação da profissão, como os principais determinantes do movimento que perpassa atualmente a Educação Física no Brasil. Entendem os autores que esses processos tenham induzido a formação profissional muito mais a manter relações de aproximação com o mercado de trabalho, que a lhe fazer enfrentamentos; é o modelo econômico de exploração dando a forma para a formação.

Na pesquisa em questão são apresentados dados com fonte no INEP, indicando que em 1991 os cursos de Educação Física no Brasil eram 117, dando um salto para 469 em 2004; atualmente estima-se o número de cursos de graduação em torno de 600.<sup>115</sup> Dessas instituições, a grande maioria é do setor privado; esses dados facilitam e “justificam” as incursões do Sistema Profissional da Educação Física, a partir do amparo que as diretrizes curriculares têm dado à dupla formação e no aligeiramento da integralização das licenciaturas, a miopia intencional dos organismos responsáveis por abertura, reconhecimento e reconhecimento de cursos, já a partir do modelo do projeto pedagógico e do processo de seleção para a entrada no ensino superior.

No diálogo que fazem com a literatura, os autores do trabalho em análise entendem que a regulamentação nada mais é que uma forma de controle social, de impor limites, de restringir uma ação profissional com liberdade. Isso muda o eixo da formação, tira sua ancoragem do conhecimento e converge para o outro extremo, cuja centralidade é a de acomodar seus egressos nos espaços determinados pelo mercado de trabalho. Nada mais mercantilista, como já exaustivamente posto neste debate, já que o foco sai do conhecimento e vai para a forma, caminho que interessa ao paradigma hegemônico. É isso que justifica o

---

<sup>114</sup> Conbrace de Recife: “As Novas Diretrizes Curriculares, a Regulamentação e o Processo de Formação – apontamentos para o campo da Educação Física brasileira”.

<sup>115</sup> A pesquisa foi submetida ao CONBRACE de 2007, com acesso à fonte em janeiro/2007; portanto já se passaram 4 anos e as estimativas são de que os cursos de Educação Física beiram a unidade de milhar; contextualizando para o Estado de Goiás, se eram 117 cursos no Brasil em 1991, aqui apenas 1; atualmente são 18 cursos, seno 6 públicos e os demais privados.

bacharelado, exatamente o oposto das poucas defesas que foi possível apropriar nesta tese, tanto na investigação empírica, como nas referências teóricas.

Os mesmos pesquisadores apontam ainda, como consequência do contexto em tela, a empregabilidade, cujo discurso “vem constituindo outro elemento falacioso neste debate”. É que submetido à lógica da liberalização se precariza os direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores e, lá vão eles para a prestação de serviços (como o personal training); é preciso fazer um enfrentamento a isso, mas, eles, os trabalhadores, pensam estar levando vantagem, a partir do fetiche que faz parte de um pacote tão envolvente.

Mais uma situação real que afasta o pressuposto de que as atuais diretrizes evocam a sua constituição pela essência e não pelos espaços de atuação profissional. Este é um problema que vem se arrastando e que passa pelo foco das diversas leituras, a partir das concepções que sustentam as categorias do conhecimento que fazem parte das relações sociais em que a Educação Física intervém. É assim nas relações de trabalho.

David (2009), ao defender a formação como trabalho, com princípio na *práxis*, explica que a partir da análise de documentos oficiais percebe-se que a direção dada, oficialmente, se coloca contrária à perspectiva do trabalho docente. Ocorre que, para além da alienação imposta pela divisão social do trabalho, a fragmentação e especialização do conhecimento e da intervenção prática estão postas pelas diretrizes curriculares, o que sustenta ainda mais o afastamento da formação docente da totalidade do objeto, ecoando em todos os espaços onde se manifesta a prática corporal.

Recorrendo novamente ao Quadro I, percebe-se que em 22 anos de congressos (Simpósio Internacional e CONBRACE), apenas uma vez foi tematizada a formação profissional: no CONBRACE de Salvador, em 2009. Este dado aponta que a duplicação da formação em licenciatura e bacharelado, cuja discussão teve início nos anos de 1980, e foi oficializada pelas diretrizes curriculares de 1987, não teve impacto tão marcante junto aos dois maiores eventos científicos do campo. Sugere ainda que tampouco a proibição dos bacharéis trabalharem na escola em 2002 (diretrizes curriculares para a formação de professores) causou grande preocupação nessas comunidades, em termos mais amplos.

Indica também que a preocupação pode ter se materializado após as ações do CONFEF, cuja interpretação desavisadamente própria, mas inapropriada, provocou um movimento no interior da área, especialmente nas categorias da formação e da intervenção profissional. Ao impedir os licenciados de atuar nos espaços não escolares, o sistema profissional faz crescer a oferta de bacharelados, pela leitura de que os licenciados só poderiam intervir no espaço escolar; novamente, o espaço mercantil pauta a formação

profissional. Este indicativo causou de fato um desconforto no interior da comunidade da Educação Física e, certamente que influenciou na decisão do CBCE priorizar como temática central do CONBRACE/2009 em Salvador, a Formação Profissional.<sup>116</sup>

No campo das relações sociais que envolvem as práticas corporais, não é apenas o desenvolvimento nublado de uma ginástica ancorada na aptidão física articulada à saúde, que apresenta contradições no interior das práticas pedagógicas da Educação Física brasileira, com reflexos na formação profissional. Também o esporte, mais especialmente o de performance tem se constituído como nobre representante do sistema vigente, dificultando sobremaneira sua abordagem, especialmente pela cerrada presença da mídia, que determina conceitos e concepções que minam as abordagens vistas sob o prisma social.

A proporção que o esporte vem ganhando dentro do campo do conhecimento e da área de atuação profissional, dificultam as análises críticas e tem sido preocupação de muitos intelectuais que se dedicam a pesquisar sobre este tema, não só os professores de Educação Física, mas, sociólogos, psicólogos, nutricionistas, médicos, fisioterapeutas, antropólogos, jornalistas e outros profissionais do campo acadêmico e profissional que têm se dedicado a investigar o esporte.

Os problemas acumulados pela relação da Educação Física brasileira com o contexto esportivo são relativamente visíveis, pela exposição reiterada da mídia capitalista, especialmente quando se trata de “assuntos” como a falta de limites em diversos campos das relações sociais: doping, exclusão social, recursos públicos investidos em favor do privado, violência, etc. No entanto, não se pode negar que o esporte é hoje o maior fenômeno social do mundo moderno; esse *status* lhe empresta uma função muito reconhecida no cenário da sociedade dominante, pois, ao se constituir como um importante instrumento do modo de produção capitalista torna-se o próprio modo de produção.

No entanto, necessário se faz definir qual a relação que a Educação Física brasileira tem ou deveria ter com o esporte. Ao se tratar do jogo, cuja essência é o aspecto competitivo, no seu tempo histórico ele foi apreendido e influenciado pelo sistema capitalista, de forma que as transformações lhe tiraram a dimensão educativa, imputando em troca, os ideais liberais. Em outras palavras, a competição foi exacerbada ao extremo, cravando uma

---

<sup>116</sup> Necessário esclarecer que na particularidade dos GTTs Formação Profissional e Mundo do Trabalho especialmente, mas também no GTT de Políticas Públicas, esta discussão esteve presente continuamente. No GTT Formação Profissional as discussões sobre diretrizes curriculares, a dupla formação e as conseqüências para o campo ocorreram durante toda esta década; a elaboração da Carta de Vitória (referência neste trabalho) é um marco dos embates que o CBCE como entidade científica nacional travou em outros momentos. Em muitos deles, a produção do conhecimento e as sistematizações do próprio GTT se materializavam na prática social do campo.

forma de disputa dentro e fora de todos os limites do jogo, na mesma lógica da concorrência mercadológica do modo de produção. Segundo Soares (1994, p.62):

*A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais”, e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste.*

Este movimento se deu sob a pressão dos postulados das Ciências da Saúde, orientadas pelo Positivismo e pelo Liberalismo, sustentáculos imprescindíveis para que o sistema burguês/capitalista pudesse seguir mantendo sua hegemonia, contexto no qual o esporte tornou-se uma mercadoria com preço nada acessível às classes desassistidas, social e economicamente.

Assim, nada mais lógico que os diversos países deste planeta aderissem à pressão alienante utilizada pela indústria cultural que, com o uso instrumental da mídia reduziu a compreensão do campo epistemológico da Educação Física, ao esporte. No entanto, a história mostra que as condições impostas pelo modo de produção capitalista, em espaço/momento algum foi unanimidade e, na Educação Física brasileira, não tem sido diferente.

Na relação Educação Física/Esporte, este tem consumido a Educação Física enquanto campo do conhecimento, especialmente porque a mídia projeta efetivamente o esporte e coloca a Educação Física como seu instrumento. Como já tratado nesta tese, há um movimento internacional nesta direção, organizado institucionalmente pelo ICSSPE– Conselho Internacional de Ciências do Esporte, que ganha espaço no Brasil com uma velocidade notada, tendo como canal de trânsito o CELAFISCS, de há bom tempo se alinha à proposta externa e atualmente tem um de seus fundadores como vice-presidente do ICSSPE.

Este cenário remete analisar com cautela e criticidade o “avanço” do esporte de competição mundo afora, cada vez mais comercial, contexto que “exige” um grande espetáculo já na escolha das sedes das Olimpíadas, da Copa do Mundo de Futebol, e de outros eventos estelares, cujo processo liga os holofotes e inicia o consumo com 15 anos de antecedência às cerimônias de abertura.<sup>117</sup> Para Assis (2001, p.71),

---

<sup>117</sup> Para o interior desta moldura, pode-se projetar qual será o aproveitamento esportivo e social dos estádios construídos na África do Sul para a Copa do Mundo de Futebol de 2010? Como reagirá aquele país africano no campo dos problemas sociais, que são muitos, diante das dívidas acumuladas para sediar o evento? No “mesmo” contexto, o esporte futebol herói da acumulação sediada no capitalismo, está mais para prática social ou economia



*Responder à pergunta “o que é esporte?” não requer apenas uma definição, no sentido acadêmico de explicação precisa ou significação. Fosse assim, o caminho seria simples, bastando recorrer a dicionários, enciclopédias ou livros técnicos. O problema seria a quantidade e a variedade de respostas, criando um outro tipo de dificuldade: escolher a mais satisfatória. Para retrair a gênese do esporte não interessa uma definição e sim uma compreensão explicativa, um enredo capaz de dizer, não só o que é, mas como foi, como está e o que pode vir a ser.*

O Esporte, como prática social institucionalizada por uma sociedade, a qual o cria, o elabora, re-elabora e pratica, abarca no seu desenvolvimento uma complexidade dada por códigos, sentidos e significados de interesse da classe dominante desta sociedade. O Coletivo de Autores (1992) aponta e confirma que, diante deste contexto, sua análise deve se dar por diversos aspectos, para se definir o modo como é praticado e como se deseja praticá-lo.

*Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste – exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas – revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.70).*

O Coletivo de Autores (1992) defende a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, a qual se apropriou historicamente no interior do campo do conhecimento popular, entre outros, de temas como o Esporte, a Dança, o Jogo, a Ginástica, a Luta, os Movimentos Funambulescos, dando-lhes um trato epistemológico e pedagógico para torná-los conhecimentos científicos e de ensino. É gritante a forma como os projetos dos cursos de Educação Física consagram na grade curricular uma quantidade de disciplinas com viés esportivo muito superior se comparadas às disciplinas relacionadas aos demais temas da Cultura Corporal (a Dança, a Luta, a Ginástica, o Jogo, etc.), numa desproporção aceita sem grandes contestações, pela representação já fetichizada sobre os atores (professoras/es e acadêmicas/os).

Discurso e prática se digladiam e o cenário novamente corrompe para a dicotomia: de um lado um esporte que não pensa no social, não se preocupa com a inclusão, omite o coletivo, ou seja, a perspectiva de um esporte pensado a partir do paradigma das ciências humanas e sociais tem poucas chances de romper com a representação de esporte assentado

---

de mercado? O desafio está posto para a Educação Física, pensar o esporte como uma prática educativa, na qual ele, poderá ser uma estratégia fundamental para as relações sociais.

na reprodução de uma sociedade de classes, em que a competição exacerbada é inerente, mas entendida num parâmetro de normalidade.

O entendimento desse contexto torna-se de fundamental importância para a formação profissional em Educação Física, pois é a representação sobre o esporte que motiva o maior número de candidatos ao processo de seleção para os seus cursos de graduação, senso comum que, em maior proporção se manterá com esses acadêmicos durante boa parte do curso. Essa representação obstruirá rupturas que possam levá-los a se interessar pela aprendizagem de conhecimentos mais amplos, cenário corroborado pelo conteúdo positivista das Ciências da Saúde, que se articula historicamente ao campo esportivo.

Essa captura do sistema esportivo sobre os indivíduos que fazem opção pela formação em Educação Física, que lhes impõe a representação simbólica de uma aparência daquilo que seja um campo do conhecimento, torna-os segundo Marx e Engels (2006, p.9),

*(...) não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são “realmente”, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade.*

Nessa mostra dos pensamentos que orientam o campo do conhecimento da Educação Física brasileira que, em certa medida busca definir a direção de sua identidade epistemológica, urge decidir que abordagem dará ao Esporte. Cabe tratá-lo, ou como uma das temáticas apreendidas pela Cultura Corporal e conteúdo das práticas corporais presentes no processo das relações sociais, ou como um dos tentáculos submetidos às determinações da Ciência do Esporte, ampliando o funcionalismo na manutenção da sociedade vigente e, com isso, contribuindo também para a divisão da área profissional. É neste contexto de contradições que a formação profissional vem desenvolvendo sua abordagem sobre o esporte.

Diante do cenário mais amplo da atual Educação Física brasileira, cuja cena no campo político apresenta uma luta entre paradigmas orientados por lógicas do pensamento diferentes, os quais buscam dominar o pensamento do campo, ainda que afastada toda e qualquer possibilidade de consenso epistemológico, os espaços de produção não deveriam negar uma ampliação do diálogo sobre o objeto do campo científico. Como influenciadora do movimento que mantém ou desloca o objeto de estudo, a produção do conhecimento ao centrar uma socialização do acúmulo produzido contribuiria significativamente para uma identificação da Educação Física no contexto das relações sociais. Para tanto, esse processo precisaria ser

subsidiado pela História, a qual identificaria os sujeitos dessas relações, os homens e mulheres trabalhadores, e suas relações.

Assim, poder-se-á pensar no papel social da Educação Física a partir de um objeto centralizado no homem e na mulher trabalhadores, mas, antes de tudo, humanos e históricos. Com isso a Educação Física focaria seus esforços na formação humana, parâmetro que permitiria, na relação com a qualidade de vida, estender sua compreensão para além da saúde.

Pensando no vínculo da formação humana com a formação profissional de professores de Educação Física destaco a análise sobre um trabalho, cujas autoras se determinaram em “recuperar” a concepção de formação humana, a partir das atividades práticas dos seres humanos e as relações de produção da vida, para questionar as políticas públicas para a formação de professores.<sup>118</sup> A partir da contestação que fazem ao sistema e explicitarem a luta de classes na perspectiva das estratégias públicas, as autoras estabelecem um diálogo com os conceitos sobre as categorias envolvidas na discussão problematizada e afirmam que “o homem não se torna ser humano sem suas atividades e relações com os demais seres humanos, com o seu entorno, com a natureza, sem desenvolver seus meios de produção, sem reproduzi-los, sem reproduzir a própria vida”. Mas, este movimento tem contra si a exploração que age contra o homem trabalhador, um modelo que subsume o trabalho e o trabalhador e coloca no processo das relações de trabalho, uma luta constante, cuja correlação de forças se altera constantemente para determinar a vida dos indivíduos da classe dominada.

Mas, argumentam as autoras, “cada indivíduo que nasce não nasce acabado e pronto a servir ao modo que o capitalismo organiza sua vida na/para a produção e na/para as relações sociais” e isso é fundante para se pensar em outras possibilidades, de aprender e materializar outras práticas sociais, com apropriações outras que extrapolem o imediato, sejam também mediadas e históricas, um legado que está na capacidade de produção do ser humano e que é determinada historicamente. A luta de classes ocorre nas relações sociais, contexto no qual a correlação de forças não é igual, mas em desfavor da maioria não hegemônica, realidade que implica ações e estratégias que propiciarão conflitos e consensos, a partir da força do coletivo.

Afirmam as autoras que “a luta de classes é, portanto, o confronto que se produz em duas classes antagônicas quando lutam por seus interesses. A luta pode ser de caráter econômico, ideológico e político”. Entendo que o objeto das autoras sobre formação humana ganha centralidade para a prática social da Educação Física, seja na produção do conhecimento, seja na formação profissional de professores de Educação Física, ou seja, na

---

<sup>118</sup> Conbrace de 2007, GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho: “Formação Humana e Formação de Professores: contribuições para a construção do projeto histórico socialista”.

intervenção pedagógica nos diversos espaços de trabalho. Na medida em que os indivíduos possam apreender esses conhecimentos, que se escondem pelas contradições das quais se serve o atual modo de produção, eles ganham possibilidades para entender a realidade oculta, a partir de se arrancar da histórica a sua essência, a verdade que move o contexto social em que vivem. Enfim, formação humana se consiste no movimento de trazer o indivíduo neutralizado e objetivado, para ser novamente um sujeito vivo para suas universalidades e ontologias, para voltar a ser humano (TAFFAREL e LAKS, 2007).

Outro trabalho destacado foi de um grupo de pesquisadores de uma universidade paranaense, que analisou teses e dissertações em Educação Física que trataram sobre Formação de Professores,<sup>119</sup> valendo-se do banco de teses da CAPES. O período investigado – 1987 a 2004 – propiciou localizar 385 dissertações e 58 teses reagrupadas na sistematização desses autores em Formação Inicial, Formação Continuada e Formação Profissional, vinculadas à Educação Física Escolar. Fundamentada a discussão pela contradição entre a visão dialética idealista e a materialista, essas concepções nortearam uma análise cujo objetivo foi destacar de que forma o tema Formação de Professores de Educação Física vem sendo tratado na produção em tela.

Obtidos os dados, a interpretação se deu pela dialética Hermenêutica, sob a justificativa de ser a via que mais proximidade consegue com a realidade. Este trabalho mostra a força e o esforço das investigações em avançar para além das pesquisas feitas sob a luz do Paradigma Positivista, para além de caracterizar a força do GTT que discute formação profissional em Educação Física, como a segunda maior produção do conhecimento dentre os associados do CBCE. O Quadro sistematizado pelos autores mostra que a Formação Inicial foi tratada em 88 dissertações e 10 teses, a formação Continuada em 7 dissertações e 4 teses e a Formação de Professores articulada à discussão da Educação Física escolar, 22 dissertações e 3 teses.

O produto desta pesquisa mostra que a produção sistematizada sobre a formação profissional em Educação Física no Brasil tem dados interessantes: mais de 28% das dissertações de mestrado e mais de 22% das teses de doutorado abordam o tema formação de professores em nível de graduação. O que não é nada animador é a formação continuada, menos de 2% das dissertações e pouco mais de 6% das teses tratam sobre esta modalidade. No entanto, como apontam os autores, esta produção não está no patamar de uma análise crítica, com a densidade teórica que se faz necessário: “neste sentido, a produção científica sobre a

---

<sup>119</sup> Conbrace 2007 (Recife), “A Produção Científica nas Teses e Dissertações: formação de professores em Educação Física (1987 a 2004)”, GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho.

formação de professores e sua relação com a Educação Física escolar somente justifica-se a partir do entendimento de que possam ser instrumentos dessa transformação social”.

Esse reducionismo ao âmbito escolar limita melhores possibilidades de aproveitamento dos dados, pois há hoje um movimento crescente para que a formação profissional tenha um corpo de conhecimentos com sólida fundamentação teórica, que dê consistência na formação e proporcione competência estruturada aos egressos que os possibilitem intervir na prática pedagógica dos diversos espaços de trabalho.

### **3.4 – Um Balanço na Produção – o conhecimento, os pesquisadores, as titulações...**

O Quadro V, exposto à frente, apresenta os dados sistematizados sobre a titulação dos pesquisadores que submeteram trabalhos de pesquisa e os tiveram aprovados e divulgados nos anais do Simpósio Internacional e do CONBRACE. Esses dados permitiram identificar quem são os pesquisadores que fazem investigação em Educação Física, sistematizam a produção e as submetem em eventos científicos na modalidade de comunicação oral.

Nos Anais do Simpósio Internacional de 2006 e 2008 foram acrescentados alguns dados não informados em edições anteriores, como a titulação dos pesquisadores participantes. Esta inserção permitiu elaborar este quadro de uma forma mais ampla, já que esse tipo de dado já vinha sendo explicitado nos anais do CONBRACE. Assim, em 2006 participaram do Simpósio Internacional 27 doutores e 124 mestres, totalizando 151 pesquisadores titulados em *stricto sensu*; em 2008 foram respectivamente 31 e 109, com o total de 120 pesquisadores nas mesmas condições. Com outras titulações, em 2006 foram informados 537 participantes (466 graduandos) e, em 2008 eles somaram 552 (490 graduandos). Já no CONBRACE, apanhando os eventos mais próximos para se fazer uma comparação, em 2005 (Porto Alegre) foram 362 pesquisadores com formação em *stricto sensu* e 174 nas demais titulações (do *lato sensu* a graduandos) e, em 2007 (Recife) foram registrados 366 e 206, respectivamente, o que mostra uma maior participação de doutores, doutorandos, mestres e mestrandos nos eventos do CBCE.

A partir de 2004 surge um balanço elaborado pelos organizadores do Simpósio Internacional e exposto nos anais sobre os trabalhos submetidos e aceitos no congresso. Assim, para se ter uma noção da amplitude deste evento, em 2008 foram submetidos 1023 trabalhos, sendo aceitos 889, dos quais 141 em Comunicação Oral. Infelizmente os dados não informados anteriormente nos Anais do Simpósio Internacional impediram algumas análises planejadas, como a da titulação dos pesquisadores. Mas, acredito que por ser a modalidade

mais densa nas exigências acadêmicas e formais, as titulações mais ascendentes devem estar mais envolvidas com a modalidade de Comunicação Oral.

#### QUADRO V – A Relação Titulação e Produção do Conhecimento

EVENTO	PESQUISADORES <i>STRICTO SENSU</i>	PESQUISADORES COM OUTRAS TITULAÇÕES	TOTAL DE TRABALHOS ACEITOS	TOTAL EM COMUNICAÇÃO ORAL
Simpósio de 2004	*	*	1.165	100
Conbrace de 2005	362	174	421	272
Simpósio de 2006	151	537	1.135	100
Conbrace de 2007	366	206	335	254
Simpósio de 2008	120	552	889	141
Conbrace de 2009	*	*	399	279

*Fonte: Anais do Conbrace (2005/2009) e Anais do Simpósio Internacional (2006-2008); Ventura/2010*

*\* Os dados não informados, não constam dos Anais respectivos.*

O balanço aponta questões que podem revelar várias leituras, as quais confirmam ou desestabilizam afirmações anteriores. Uma delas confirma a hegemonia do Paradigma das Ciências da Saúde na produção do conhecimento, comprovada pela quantificação de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional, com base no quadro apresentado pelo CELAFISCS a partir do Simpósio de 2004. De lá para cá (2004 - 2006 e 2008), foram aceitos respectivamente 1.165 – 1.135 e 889 trabalhos nas modalidades de Pôster e Comunicação Oral. No confronto com os números do CONBRACE, neste congresso os trabalhos aceitos na soma das Comunicações Oraís e Pôsteres respectivamente em 2005 (Porto Alegre), 2007 (Recife) e 2009 (Salvador) foram de 421 – 335 e 399 trabalhos aceitos e publicados.

Então, se no Simpósio Internacional promovido pelo CELAFISCS, os pesquisadores elegem as Ciências da Saúde como fonte de suas investigações e prevalecem os postulados do Paradigma Positivista, como se analisa pelo Quadro III; se o CONBRACE organizado pelo CBCE abre portas a temáticas diversas, significa haver neste congresso trabalhos que se ancoram no paradigma hegemônico. Levando em conta que o Simpósio acumula uma quantidade de trabalhos 3 vezes superior ao CONBRACE a cada evento, e que nesta década o Simpósio se realiza anualmente, não há nenhuma dificuldade para se afirmar que a produção do conhecimento da Educação Física brasileira na perspectiva positivista é muito maior.

Esta afirmação tem como base a produção publicada, com amostra nos Anais do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, recorte feito a partir do universo de toda a produção do conhecimento do campo, levando em consideração ainda que esses congressos sejam os dois maiores eventos científicos da Educação Física, no Brasil. Porém, é preciso considerar que esta análise evidencia o parâmetro da quantidade.

Alguns dados sobre os trabalhos de cada um dos congressos em tela, se colocados em oposição podem levantar outras questões a respeito do contexto que eles envolvem, e são envolvidos. Reiterando o entendimento de que a produção do conhecimento seja a grande protagonista no movimento de um campo científico; reiterando também que a fonte mais determinante deste movimento está na produção de alunos, egressos e docentes dos programas de *stricto sensu*, tem-se um cenário pelo qual se visualiza uma possibilidade de deslocamento na relação entre o paradigma hegemônico e o paradigma contra-hegemônico, que habitam o campo da Educação Física.

No balanço sobre o Quadro V podem-se perceber dados dos últimos congressos analisados, os quais projetam a possibilidade desse movimento, a partir do confronto entre os paradigmas. Claramente, há em desfavor do Simpósio Internacional, uma menor quantidade de trabalhos mais consistentes, ou seja, na relação do número de trabalhos apresentados nas modalidades de Comunicação Oral e Pôster, com vasta predominância dos pôsteres. No CONBRACE, a quantidade de artigos inscritos como Comunicação Oral é superior aos pôsteres.

Importante lembrar que os trabalhos de Comunicação Oral têm exigências diferentes nos dois Congressos analisados. No CONBRACE, é condição para aceite que os trabalhos em comunicação oral sejam apresentados por texto na íntegra, com outras exigências nos parâmetros da formalidade acadêmica. Já no Simpósio Internacional, todos os trabalhos (independente da modalidade) são submetidos por um resumo simples, sem palavras-chave e sem referencial bibliográfico; no sentido inverso, o envio de texto é critério de desclassificação do trabalho.

Não se pode perder de vista que os trabalhos submetidos em comunicação oral e analisados no Quadro V, em maior proporção apresentam pesquisas completas; dir-se-ia que eles já têm os artigos sistematizados, concluídos, por isso estariam inscritos na modalidade de comunicação oral, o que não significa que possa haver trabalhos nesta modalidade ainda em andamento. O usual é que trabalhos não concluídos sejam submetidos para a categoria pôster.

Diante do exposto, o movimento paradigmático da Educação Física pode ser pensado numa perspectiva que, estando a produção mais densa do conhecimento científico deste campo nos professores/pesquisadores mestrados, mestres, doutorandos e doutores; estando esses trabalhos sistematizados em maior parte por artigos completos; considerando que essas pesquisas estão submetidas em proporções mais amplas no CONBRACE e, por fim, levando em conta que este Congresso acata de forma maciça os trabalhos críticos, é possível pensar que as investigações mais estruturadas estando ancoradas em teorias críticas podem estar alavancando um processo que, para além de se contrapor ao paradigma hegemônico, pode estar provocando sim, um movimento no campo da Educação Física.

Com isso, também está explícito que a formação continuada tem importância fundamental no acúmulo produzido, o que aponta a necessidade de que aos egressos dos cursos de graduação sejam, não só incentivados a prosseguir sua formação, mas também oportunizados ao seu acesso, para que cada vez mais possam fazer uso da pesquisa.

Todo esse balanço apresentado pela análise crítica dos dados sistematizados no Quadro V ganha maior e melhor significado, a partir de sua articulação com o Quadro VI, exposto na página seguinte e que sistematiza os dados sobre as regiões geopolíticas a que se vinculam os pesquisadores da Educação Física brasileira. Neste Quadro, uma coisa que chama a atenção é o constante diálogo entre pesquisadores de locais, de estados e de regiões diferentes, mas que articulam pesquisas em parcerias para investigar problemas comuns.

A centralização da produção de pesquisa na Educação Física brasileira está na Região Sudeste, onde também se concentram as melhores condições econômicas, o maior número de programas de mestrado e doutorado e a maior quantidade de cursos de graduação na área. Contribui com isso, também o fato do CELAFISCS manter fixa a sede de seu congresso científico na cidade de São Paulo, no qual há uma participação maior de pesquisadores do sudeste, em especial de paulistas.

Mas, também no CONBRACE o maior número de trabalhos apresentados é desta região,<sup>120</sup> independente do estado que o sedie. Neste evento, pode-se perceber um crescimento ao longo dos anos na quantidade de trabalhos de pesquisadores da Região Sul, o que também ocorre no Simpósio Internacional, mas em menor proporção. Esta região tem se mantido como a 2ª região com o maior número de trabalhos nos dois eventos, o que se explica pelas condições econômicas, por ter o segundo maior número de Programas *Stricto Sensu* e Cursos de Graduação em Educação Física.

---

<sup>120</sup> Uma única vez a Região promotora superou o Sudeste – foi em 2005, em Porto Alegre, com a Região Sul pontuando alguns trabalhos mais.



### QUADRO VI – Os Dados da Produção por Região Geopolítica

EVENTO E ANO DE REALIZAÇÃO	TOTAL DE ARTIGOS	REGIÃO CENTRO OESTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO NORTE	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO SUL	NÃO IDENTIFICADOS
V Conbrace Olinda/1987	073	11	15	01	21	06	23
XVI Simpósio S. B. Cpo/1988	078	00	03	00	61	01	13
VI Conbrace Brasília/1989	086	12	18	00	49	00	08
XVII Simpósio S. C. Sul/1990	081	00	05	03	83	07	08
VII Conbrace Uberlândia/1991	138	02	27	04	69	31	05
XVIII Simpósio S. C. Sul/1992	105	04	04	00	87	07	05
VIII Conbrace Belém/1993	189	07	36	09	85	42	12
XIX Simpósio São Paulo/1994	099	02	02	00	66	17	15
IX Conbrace Vitória/1995	240	03	27	05	52	23	139
XX Simpósio São Paulo/1996	093	01	07	00	67	14	07
X Conbrace Goiânia/1997	263	22	59	05	98	59	21
XXI Simpósio São Paulo/1998	102	00	15	00	79	29	04
XI Conbrace Floripa/1999	221	21	28	06	91	68	16
XXIII Simpósio São Paulo/2000	103	03	09	04	61	23	07
XII Conbrace Caxambu/2001	235	19	33	06	120	65	11
XXV Simpósio São Paulo/2002	101	00	02	00	73	31	04
XIII Conbrace Caxambu/2003	208	17	22	01	94	71	05
XXVII Simpósio São Paulo/2004	100	08	03	00	59	31	02
XIV Conbrace P. Alegre/2005	272	15	45	01	101	112	05
XXIX Simpósio São Paulo/2006	100	11	01	00	59	27	04
XV Conbrace Recife/2007	254	15	47	01	105	110	06
XXXI Simpósio São Paulo/2008	141	11	06	00	105	21	03
XVI Conbrace Salvador/2009	279	37	47	06	107	76	17
<b>TOTALIZAÇÃO</b>	<b>3.561</b>	<b>221</b>	<b>461</b>	<b>52</b>	<b>1.792</b>	<b>871</b>	<b>340</b>

Fonte: Anais do Conbrace (1987/2009) e do Simpósio Internacional (1988/2008) Ventura/2010

A participação das Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste no Simpósio Internacional do CELAFISCS têm sido inexpressiva; talvez pela distância e custos conseqüentes. Há um ligeiro movimento do Centro-Oeste nos últimos eventos, localizado no Distrito Federal, muito provavelmente pela influência da parceria do CELAFISCS com a Universidade Católica de Brasília, para a edição da Revista Brasileira de Ciência e Movimento, que se tornou o periódico oficial de ambos.

Outro motivo que pode estar criando um movimento de pesquisadores do Centro-Oeste a participar do Simpósio é que, a UCB/DF criou o primeiro programa de mestrado em Educação Física da região e, em seguida de doutorado, com linhas de pesquisa que vergam para a discussão que impera neste congresso. Recentemente, foi criado o Programa de Mestrado na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB), outro fator que pode estar contribuindo para este crescimento dos trabalhos no evento do CELAFISCS.

No CONBRACE, o Centro Oeste tem uma participação discreta, destacando-se o número de trabalhos apresentados em 2009 em Salvador, salto que pode ser já um produto dos programas de *stricto sensu* do Distrito Federal; mas, pode ter sido também a distância até a sede do evento (Salvador), que se pode dizer, razoável. Nesta região, historicamente a formação em mestrado e doutorado tem se dado nos programas em Educação, Saúde e áreas correlatas, o que leva os pesquisadores muitas vezes apresentar sua produção nos eventos dessas áreas, e não no CONBRACE e no Simpósio.

Notável tem sido o movimento da produção no Nordeste do Brasil, apresentada no CONBRACE; corrobora com essa melhoria acentuada, a seqüência de dois eventos realizados naquela região (Recife, em 2007 e Salvador em 2009). No entanto, essa ascensão se dá, ainda que com alguma variação, desde 1993 (Belém). A Região Nordeste, que conquistou o seu primeiro programa de mestrado em Educação Física nesta década, por uma parceria pública (UPE/UFPb), vem historicamente formando mestres e doutores por meio de Programas em Educação, especialmente na UFPe e UFBA, contando já com um número bem significativo de titulados em *stricto sensu*, com produção acumulada expressiva.

A participação da Região Norte é a menor em ambos os congressos. Evidente que a distância e a dificuldade para a formação contínua dos professores de Educação Física, bem como o baixo número de cursos de graduação (na relação com as demais regiões) contribuem para a ausência dos pesquisadores nortenses. Mesmo nos congressos regionalizados do CBCE, as dificuldades são sempre notórias, pois ainda assim os deslocamentos são sempre por distâncias que elevam o custo, tornando os valores altos na relação com os salários. Mas, os residentes nas sedes dos congressos regionais comparecem em grande número e motivados em nível ímpar. A Região Norte é hoje a única região brasileira que não possui nenhum programa em Educação Física, em *stricto sensu*.

Os balanços realizados a partir do Quadro V (A Relação Titulação, Produção do Conhecimento), do Quadro VI (Os Dados da Produção a partir das Regiões Geo-Econômicas) e o Quadro VII (A Relação Produção, Titulação, Trabalho), este estruturado à página seguinte

possibilitaram esclarecimentos sobre a produção do conhecimento da Educação Física, mostrando um pouco quem são seus investigadores.

Uma percepção que se teve foi que os pesquisadores da Educação Física que submetem trabalhos científicos nos maiores eventos da área estão vinculados em grande maioria às universidades brasileiras, independente de sua aproximação com o CELAFISCS ou com o CBCE e do paradigma no qual ancoram seus pensamentos. Sugere registrar aqui o fato de que alguns pesquisadores freqüentam ambos os congressos.

O quadro mostra com clareza o *locus* dos pesquisadores, desde os primeiros eventos analisados até os atuais, mostrando que há um predomínio de vínculo com as Instituições de Ensino Superior-IES sobre todos os outros. Há uma pequena diferença entre os congressos, sendo que o Simpósio Internacional apresenta uma leve maioria de pesquisadores de outros espaços na relação com o CONBRACE. Os dados apontam que apesar de todas as dificuldades com financiamento de pesquisas e com a estrutura, a universidade segue derrubando barreiras e produzindo em maior parte o acúmulo dos saberes da Educação física.

O cenário ainda mostra que dentro do espaço acadêmico, os vínculos se dão em maior monta com as universidades públicas, fato perceptível desde a década de 1980, em ambos os congressos. Porém, os pesquisadores vinculados às universidades privadas, em maior parte estão presentes no Simpósio Internacional; percebeu-se também que nos eventos desta primeira década do século XXI há uma crescente e sintomática presença de investigadores vinculados às instituições de ensino superior no Simpósio Internacional, organizado pelo CELAFISCS.

Relativo aos dados do Quadro IX, um grupo de pesquisadores vinculados ao GTT Escola do CBCE apresentaram no XIII CONBRACE<sup>121</sup> um artigo com um balanço, ainda que parcial, que se aproxima de forma bem similar às análises apresentadas neste trabalho acadêmico. Nos dados sistematizados no artigo em destaque no CONBRACE de 2003, a titulação dos autores que prevalece nos trabalhos desta temática é de mestres; na seqüência, a ordem traz os doutores, e depois os graduados, acadêmicos de graduação e por fim os especialistas.

Nas considerações, os autores apontam que o movimento das sedes do CONBRACE impede, às vezes, uma participação maior de regiões mais longínquas; no entanto, é preciso reconhecer que na esteira desta crítica este congresso incentiva uma maior participação dos

---

<sup>121</sup> Conbrace de 2003, GTT Escola, “O Debate em Periódicos sobre Avaliação na Educação Física Escolar: analisando o GTT Escola”.

autores da região onde ocorre, lembrando que nesta década o evento foi realizado duas vezes no Sudeste, duas no Nordeste e uma no Sul.

### QUADRO VII – A RELAÇÃO PRODUÇÃO / TITULAÇÃO / VÍNCULO

EVENTO	TITULAÇÃO		TITULAÇÃO NÃO INFORMADA	IES		OUTROS VÍNCULOS	VÍNCULO NÃO INFORMADO
	STRICTO SENSU	OUTROS		PÚBLICAS	PRIVADAS		
V Conbrace/1987	00	17	66	43	01	12	18
XVI Simpósio/1988	14	09	62	31	10	33	08
VI Conbrace/1989	15	03	73	50	07	27	04
XVII Simpósio/1990	05	11	101	58	15	23	09
VII Conbrace/1991	31	35	101	92	11	24	14
XVIII Simpósio/1992	19	15	87	49	14	36	09
VIII Conbrace/1993	57	41	231	145	16	19	11
XIX Simpósio/1994	09	03	88	57	19	18	07
IX Conbrace/1995	09	15	226	48	07	28	159
XX Simpósio/1996	24	02	75	74	21	13	03
X Conbrace/1997	216	108	040	214	19	33	15
XXI Simpósio/1998	22	14	100	110	24	12	02
XI Conbrace/1999	210	98	33	182	34	19	15
XXIII Simpósio/2000	15	05	88	71	43	20	03
XII Conbrace/2001	320	109	08	218	71	22	05
XXV Simpósio/2002	09	01	97	74	41	08	00
XIII Conbrace/2003	263	127	23	279	59	14	00
XXVII Simpósio/2004	02	02	98	68	48	08	00
XIV Conbrace/2005	362	174	17	256	80	13	03
XXIX Simpósio/2006	00	01	99	67	49	15	03
XV Conbrace/2007	366	206	30	251	81	26	03
XXXI Simpósio/2008	00	01	140	85	51	22	01
XVI Conbrace/2009	125	44	218	122	21	10	166

Fonte: Anais Conbraces e Simpósios Internacionais de Ciências do Esporte

Ventura/2010

Os autores consideram ainda que a participação de acadêmicos neste GTT (com aprovação de trabalhos) é baixa, havendo necessidade de se pensar estratégias para melhorar este acesso. Na análise empírica deste trabalho de doutoramento, percebi no plano geral que a

participação de acadêmicos com trabalhos aprovados especialmente no Simpósio Internacional, mas também no CONBRACE foi muito boa, contrapondo a posição específica do GTT Escola, a partir da pesquisa ora destacada para análise.

### 3.5 – A Pós-Graduação

Pode-se ver que as diferenças regionais dadas no plano sócio-econômico se materializam no processo educacional, mas também na saúde, no trabalho, na moradia, dentre outros, o que inclui também a Educação Física. A pós-graduação nesta área, em nível de mestrado e doutorado tem uma distribuição perversa, virando as costas para as regiões já castigadas historicamente por um processo social discriminatório. Na busca de reverter este cenário, diversas entidades e instituições vêm debatendo com os senhores da oficialidade representada, critérios e princípios que possam diminuir as vergonhosas políticas de exclusão das regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste do Brasil.

Dentre esses movimentos vou apresentar e analisar a demanda eleita pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE, entidade científica com representatividade reconhecida na Educação Física brasileira, que em 2006 se determinou intervir política e cientificamente no contexto da pós-graduação. Esta entidade aglutina seus pesquisadores por Grupos (de Trabalhos) Temáticos, chamados de GTTs, estrutura criada a partir de 1997; um dos GTTs constituídos durante este processo foi o de Pós-Graduação. Em 2006, o CBCE tomou a iniciativa de transformar este GTT em um Fórum Nacional Permanente de Pós-Graduação em Educação Física, iniciativa bem recebida pela comunidade acadêmica e pelos programas de *stricto sensu*.

Assim, os coordenadores dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) e a comunidade científica da Educação Física foram convidados para a primeira reunião deste Fórum, em agosto de 2006, na FEF/UNICAMP, iniciativa que o CBCE e os participantes entenderam necessária, como expressa o documento sistematizado pelo coletivo:

*A Pós-Graduação em Educação Física não está organizada de modo que docentes, alunos e coordenadores vinculados aos respectivos programas – bem como docentes da área não vinculados a programas, mas interessados pela temática da pós-graduação – se encontrem, debatam e expressem suas sugestões e avaliações sobre o curso da política científica para a área como um todo (CBCE, 2006, p.1).*

Bracht (2006), no texto introdutório que elaborou para provocar reflexões nos participantes do Fórum, aponta que produzir conhecimento sobre os processos de conhecimento influencia-os por diversas possibilidades e, configura seu campo científico em

geral e os seus subcampos. O autor afirma que, “Nesse contexto, as entidades científicas podem desempenhar um papel importante, organizando o debate de uma determinada comunidade, sistematizando e publicizando esse (auto) conhecimento, a partir do que uma intervenção (política) qualificada torna-se mais provável” (BRACHT, 2006, p.1).

O autor diz bem claro que a produção do conhecimento na pós-graduação é capaz de intervir politicamente em favor de um campo, expressando-se pelas manifestações sistematizadas e publicizadas. O questionamento fica por conta de saber a favor do que e de quem a produção na Educação Física brasileira encaminha seu acúmulo de conhecimentos, ou seja, que postulados a orienta: os do paradigma hegemônico ou, os do contra-hegemônico? Na interlocução com Bracht (2007) retorno ao ponto do esvaziamento intelectual da intervenção, sobre o qual ele lembra que “a concepção da teoria não pode ser a que entende que ela deva ser aplicada por quem está na prática” (p.82). Isso, porque o produto teórico da pesquisa de mestres e doutores não deve estar na perspectiva apenas de uma relação entre teoria e prática, mas na relação social entre sujeitos que se propõem ser atores do processo educativo; isso afasta a falaciosa e formal diferença imposta pela titulação e aproxima aquilo que esses sujeitos possuem de mais rico, a unidade entre seus contrários, que está posta pela humanidade, propriedade universal e ontológica que lhe é inerente. Para Bracht (2007, p.82),

*A perspectiva hierárquica acabou por esvaziar intelectualmente a prática daqueles que estão na intervenção – porque entendem que aqueles que estão na intervenção apenas aplicam ou deveriam aplicar o conhecimento produzido; aliás, que seriam bem sucedidos se aplicassem o conhecimento científico.*

Deve ser por isso, até, que a teoria na maior parte das vezes assusta quem está lá no chão da prática, se apresenta eivada de uma linguagem acadêmica cujos proprietários parecem ser, apenas, os que freqüentam a academia.

Vázquez (1977, p.193) explica que,

*Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria – sobretudo no trabalho humano – exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades.*

Faz-se necessário então falar de um conhecimento teórico que se oponha ao prático numa perspectiva apenas relativa, assim como explica Vázquez (1977, p.193): “Num sentido mais restrito, o teórico – o domínio da teoria – se aplica a um conjunto de conhecimentos

aglutinados em torno de um princípio unificador que os articula e sistematiza, constituindo assim um *determinado campo científico*”.

Sobre a pós-graduação, reitera-se ser neste *lócus* que se concentra a produção do conhecimento da área e são os pesquisadores vinculados a este nível acadêmico os que mais influenciam com suas publicações o pensamento do campo, como mostram os balanços deste trabalho acadêmico. As determinações mais determinantes contêm as com menor influência. Sendo assim, é neste cenário que se protagoniza, também, a divisão da área no campo da formação profissional e aponta uma divisão na profissão, pelo campo da intervenção pedagógica e profissional.

Nesta primeira reunião do Fórum Nacional de Pós-Graduação da Educação Física brasileira, estes problemas vieram à tona, pois o documento final causou uma angústia pelas contradições relatadas, que nas suas considerações reconhecem a realidade que está posta no contexto das relações sociais promovidas pela área, tanto na produção do conhecimento, como na formação profissional e, claro, na intervenção pedagógica nos diversos espaços de trabalho. Mas, em seguida, nas deliberações aprovadas, nada encaminham na direção de que se resolvam os problemas, apenas apontam que os problemas localizados se desenvolvam.

No eixo das políticas públicas, há um procedimento para com a área da Educação Física, do financiamento à classificação de áreas, em que ela recebe um tratamento na perspectiva de ciência única, o que impede que este campo possa ser movido por uma lógica interna própria.

Bracht (2006, p.02) expressa o contexto do campo, cujo corpo de conhecimento sofre influências diversas:

*Hoje, além dessas influências, as características da sociedade contemporânea, de uma maior pluralidade e efemeridade dos processos, valores, crenças, etc., implicam uma convivência com muitas e diferentes visões de seu desenvolvimento – isso pode contrastar com classificações muito rígidas que apresentam pouca sensibilidade para essa diversidade e fluidez, exercendo um papel coercitivo e normativo, muitas vezes prejudicial, no desenvolvimento da área.*

Essas ascendências sobre o campo da Educação Física, a que se refere o autor, se dão em todo o percurso de constituição do corpo de seu conhecimento pelas instituições militar, esportiva, médico-higienista, dentre outras, dando aparato ao modo de produção capitalista, com as práticas corporais, sistematizadas ou não, tornadas instrumento para os objetivos de o sistema consolidar sua dominação ideológica. Este processo posto no primeiro capítulo deste

trabalho mostra que seu movimento tomou um sentido unilateral a partir da consolidação da Educação Física como área científica, com sustentação das Ciências da Saúde.

Com esta ancoragem seguindo dominante, omitindo a dimensão política do conhecimento e amarrando os enfrentamentos aos problemas que emergem nas relações sociais, os intelectuais da Educação Física contribuem para que ela permaneça funcional ao modo de produção vigente e neutra na tomada de decisão sobre esses problemas, o que mostra a letargia que embala, na verdade, o seu “não” movimento; no contexto da pós-graduação não é diferente.

O CBCE, como entidade promotora da 1ª Reunião do Fórum da Pós Graduação em Educação Física no Brasil, com o propósito de dar uma direção aos trabalhos, colocou algumas questões como pontos de pauta para as discussões:

- 1º-) Existe carência na formação de mestres e doutores no campo específico e a má distribuição geo/política dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é causa central;
- 2º-) Reitera-se a afirmação que na produção de conhecimento e intervenção, a Educação Física se apresenta por uma natureza multidisciplinar, o que autoriza seu vínculo à duas grandes áreas (Ciências da Saúde e Ciências Humanas e Sociais);
- 3º-) A CAPES e o CNPq não tem atendido a diversidade entre áreas e subáreas da Educação Física, sendo necessário e urgente que se estabeleçam mecanismos de organização e avaliação que contemplem as especificidades presentes no campo.
- 4º-) O Fórum da Área 21 que congrega a Educação Física, a Fisioterapia, a Fonoaudiologia e a Terapia Ocupacional, não tem se constituído em espaço que cumpra o papel para as demandas e problemas dessas sub-áreas;
- 5º-) Reitera-se o problema de diálogo no campo da Educação Física, também entre os seus periódicos;

Como se vê, o cenário não é nada animador a se pensar o conhecimento da Educação física a partir das perspectivas social, democrática e de oportunidades coerentes às necessidades apontadas. Como retrato da realidade nacional em todas as demais políticas públicas neste país, as Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil estão desigualmente aparelhadas para a produção do conhecimento em Educação Física, na medida em que a Região Norte não tem nenhum programa *stricto sensu*, o Nordeste tem 01 programa de mestrado e o Centro Oeste 02 mestrados e um doutorado, sendo apenas um mestrado público.<sup>122</sup>

Algumas deliberações de auto-crítica merecem registro, como o reconhecimento de que o setor não está organizado para debater a polícia científica, nem mesmo no interior dos seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, nem tampouco pelos seus próprios periódicos,

---

<sup>122</sup> Hoje temos um total de 21 programas *stricto sensu* em Educação física no Brasil, sendo 07 na Região Sul, 11 no Sudeste, 02 no Centro Oeste, 01 no Nordeste e nenhum no Norte.



pois não se vê nada explícito no campo político que aponte na direção de oportunizar uma melhor distribuição na formação de mestres e doutores em Educação Física, para as regiões desprivilegiadas no campo social e econômico. Paradoxalmente abrem-se cursos de graduação sem qualquer controle das reais necessidades e, nas regiões postas em tela, a graduação se compromete pela falta de docentes qualificados, de pesquisadores, da relação ensino/pesquisa, dentre outras necessidades. O documento segue na crítica expondo que, fica explícita a ausência de um debate mais amplo sobre a constituição de critérios mais justos entre as agências estatais responsáveis pela formação e pelo financiamento.

O resultado disso afeta todo o contexto desta área de conhecimento, pois os cursos se estruturam em desobediência civil na relação com as políticas curriculares de formação, alguns instituem dupla formação, mas no currículo real apresentam-se os mesmos conteúdos, as mesmas metodologias, a “mesma mesmice”. O momento é dos cursos à distância, cujas justificativas se assentam em discursos que se dilaceram nas práticas de ensino dos momentos presenciais. A intervenção do conselho profissional afasta os licenciados dos campos não escolares para colocar em cena os provisionados, “formados” por eles mesmos.

É o mundo do trabalho sofrendo novos ajustes, acumulação, flexibilização, reformas; é o desenvolver capitalista, para nada resolver. Taffarel (2007, p.20) diz,

*Não pactuamos, portanto, com o fetichismo de que vivemos na “sociedade do conhecimento”, das “tecnologias de informação e de comunicação” (TIC), nem com a idéia de que o conhecimento, por si só, será capaz de, em todas as esferas da vida social contemporânea, rearticular experiências sociais que possibilitem novas formas de interação social e transformem as normas e os valores. Não pactuamos como o fetiche da “ética” que oculta, nega e desconsidera a luta de classes e ignora o movimento mais geral do capital, suas leis e sua estrutura, que organiza o poder da burguesia através do Estado, definindo suas funções e os rumos da economia política.*

Por mais que desagrade a muitos, desatrelar as relações sociais de sua totalidade é cair no reprodutivismo; numa sociedade cuja particularidade fundante está na organização econômica, a Educação Física ao focar suas relações com a Educação, a Saúde, o Trabalho, o Lazer e a Comunicação, especialmente, não pode perder de vista a necessidade de mediações e nexos com esta determinação, que por sinal, é muito determinante.

Não podem ser negados os avanços científicos e tecnológicos, mas é preciso reconhecer a necessidade dos elementos mediadores. Taffarel (2007, p.19) aponta que “É necessário considerar a forma com que os homens vêm produzindo os bens necessários à vida; considerar, portanto, o trabalho enquanto a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução humana”. A autora afirma que é pela inter-relação que o

homem trava com a natureza, modificando-a e por esta ação modificando-se a si mesmo que se estabelecem os conhecimentos cada vez mais bem elaborados pela humanidade. Sobre esta produção,

*O conhecimento científico é, nesse processo de manutenção da vida, um elemento de primeira ordem, que decorre do trabalho humano na relação com a natureza e com os outros seres humanos. Ao longo da história da humanidade, o trabalho humano assumiu um duplo caráter. É ontologicamente construtor do ser social, mas, ao ser subsumido pelo capital, torna-se alienado, explorado, assalariado. Contraditoriamente, esse conhecimento avança, fazendo-o em relações de produção da vida com forte tendência à destruição das forças produtivas – natureza, ser humano, meios de produção (TAFFAREL, 2007, p.19).*

Ainda que o texto acadêmico de Bracht (2006) elaborado para instituir o eixo de discussões para o Fórum da Pós Graduação e as “considerações” iniciais do documento proposto pelo CBCE apontassem, de forma coerente, algumas possibilidades políticas para conduzir o campo da Educação Física a enfrentamentos que viessem resolver problemas históricos, as “deliberações” publicadas como resultante deste evento se apresentam, a meu ver, letárgicas. Os encaminhamentos não se soltam das amarras produzidas historicamente no campo, primando por manter adormecidas as contradições inerentes ao contexto.

Os trabalhos foram discutidos em 3 eixos, que trataram das temáticas:

- 1-) Classificação da Educação Física nas Áreas;
- 2-) Avaliação da Produção Intelectual;
- 3-) Qualificação dos Periódicos.

Conforme interesse deste trabalho acadêmico, a análise vai focar apenas os trabalhos do Grupo 1, utilizando de um quadro elaborado a partir das considerações e encaminhamentos dados, e posteriormente de um balanço sobre o relato. O documento, assim expressa a posição deste grupo de trabalho:

*Identificou-se um acordo em torno de um ponto que se constituiu no foco do debate desse grupo de trabalho. A alocação da Educação Física na Grande Área das Ciências da Saúde não tem atendido às características e à diversidade epistemológica da produção científica desta área, afetando negativa e particularmente a produção da área orientada nas Ciências Sociais e Humanas. A partir deste entendimento comum, o debate centrou-se em duas alternativas de superação/minimização do problema (grifos meus).*

### QUADRO VIII – O Fórum da Pós Graduação

CONSIDERAÇÕES	ENCAMINHAMENTOS
<p><i>Primeira Alternativa:</i> a Educação Física deveria permanecer na Grande Área das Ciências da Saúde, mas, agir com o propósito de sensibilizar os demais representantes e também os coordenadores da grande área para a necessidade de, na prática, utilizar critérios e mecanismos de avaliação da produção diferenciados e adequados a essas especificidades. Complementarmente, dever-se-ia buscar aproximação com outras subáreas da grande área que tenham problemas semelhantes.</p>	<p>1ª – A Grande Área das Ciências da Saúde busca homogeneidade interna e está claramente orientada para a internacionalização da produção</p> <p>2ª – A Educação Física possui uma posição secundária na Grande Área quanto a volume/tamanho de produção, o que lhe confere, em princípio, menor peso político.</p>
<p><i>Segunda Alternativa:</i> realizar gestões junto à CAPES tendo em vista permitir e viabilizar à Educação Física ter mais de uma localização (pertencer ao mesmo tempo a mais de uma grande área). Os programas poderiam optar pela avaliação em uma das áreas, a partir de suas especificidades.</p>	<p>1ª – Haveria dificuldades de aceitação e operacionalização pela CAPES;</p> <p>2ª – Poderia provocar uma fragmentação e com seqüente fragilização da área com perda de poder político;</p> <p>3ª – Poderia gerar sentimento de “traição” a outras áreas pertencentes à grande área, e que vêem a Educação Física como parceira na resolução desses problemas.</p>

Fonte: Relatório CBCE do 1º Fórum Nacional Permanente de Pós-Graduação em Educação Física.

Ventura/2010

Posta uma relação entre aquilo que os participantes deste conclave sistematizaram como “entendimento comum”, com os encaminhamentos dados posteriormente ao final do conclave, marca certa indignação, tendo em vista a guinada que ocorreu de um momento para o outro. Se a identificação que este coletivo fez, nas suas próprias palavras, “afeta” negativamente a produção da área orientada por um de seus paradigmas, está afetando também a formação profissional e a intervenção pedagógica, sua prática social. Portanto, atravessa as 3 categorias de trabalho mais importantes do campo. Logo, em seguida, o documento diz que a partir desta percepção, partiram para as alternativas, a fim de superar/minimizar o problema; convenha-se, há uma distância razoável entre superar e minimizar. Pior, as alternativas não permitem sequer, que se enfrente a segunda opção.

Temos o reconhecimento de um problema materializado documentalmente, que clama por enfrentamento. Mas, surpreendentemente, nos encaminhamentos partiu-se para alternativas contraditórias que retoma a lógica do “acordo possível” utilizada durante o processo de aprovação das atuais diretrizes curriculares para a formação pela graduação. Convencer a terceiros participar de uma luta que não seja deles, pré-estabelecer uma preocupação de que eles possam se sentir “traídos” porque se caminhou para resolver problemas que são deste campo de conhecimento, não deles, me parece uma discussão estéril na perspectiva da dimensão política de um contexto como este. O cenário não deixa

alternativa, ao mesmo tempo em que se nega a força política desta área, não se deseja nenhuma mudança, bem na lógica do sistema vigente: problemas não são para se resolver, apenas desenvolver.

Isso reforça a tese deste trabalho, de que os grupos que dominam ou que desejam dominar os problemas da realidade têm mesmo como busca a dominação do pensamento no campo. Processo inverso, não se percebe que, sem coletivizar as possibilidades, sem expor o embate na sua base, que é a luta de classes, as rupturas não passarão de fendas, não haverá sínteses, não se terá nenhum movimento que revolucione a realidade social.

Quanto à homogeneidade interna, trata-se de mais um discurso para selar procedimentos de manutenção desta grande área (saúde), isolando as subáreas do todo, ao determinar que se orientem pela lógica do “tudo”, o que provoca uma desorientação imediata. Há uma evidente inversão da realidade, porque não se internacionaliza uma produção sem obediência irrestrita às normas externas, o que representa às subáreas da saúde que se dispuser a esta homogeneidade, o curvamento a tais exigências, forma estratégica de dominação de uma ciência única.

A partir desta armadilha, vem a falácia de que o campo da Educação Física não tem volume de produção que lhe dê peso político. Com o desvio da totalidade para a parte, que chamam de tudo, com os limites determinantes dados por uma única ciência, a nossa produção não é reconhecida, porque estaria ancorada num outro paradigma, que não é o do tudo. Não é do propósito deste trabalho investigar de forma criteriosa essa afirmação, mas os dados levantados na pesquisa empírica desta tese mostram o volume da produção em dois eventos, e em paradigmas diferentes. Isto sem levar em conta os periódicos, vários outros congressos e os trabalhos compulsórios de final dos cursos de graduação e pós-graduação, que autoriza questionar essa “falta de volume” na produção da Educação Física.

O que ocorre está reconhecida no próprio documento, como a falta de reconhecimento pelos organismos financiadores para com a produção, cujos trabalhos não se ancoram nas exigências externas e/ou não obedecem aos critérios internos para o acatamento à homogeneidade. Isso remete à dominação do campo do pensamento, em que:

*As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é o poder “material” dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder “espiritual” dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as idéias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual (MARX e ENGELS: 2006, p.14).*

Interessante, nos encaminhamentos do coletivo, que prevalece explícito os riscos e não os ganhos possíveis, mesmo diante das necessidades postas no texto que identifica os problemas. Não há nenhuma disposição de tensionar o processo, posição que revela a meu ver uma cômoda manutenção daqueles que estão nas pontas do pensamento sobre o campo.

Há ainda no documento, algumas questões complementares: uma delas gerou a discussão a respeito de uma possível alteração do nome da Área de Conhecimento, para substituir o termo Educação Física. Segundo aponta o documento surgiram duas proposições, Ciências do Esporte ou Ciências do Movimento Humano, ambos mantendo a subárea na Grande Área das Ciências da Saúde. A justificativa de uma outra denominação estaria no indicativo de uma pluralidade e abrangência maiores e mais claras, o que poderia sensibilizar a Grande Área. Ressalta o documento que “não foi possível chegar a um consenso sobre qual das duas alternativas seria a melhor” (2006, p.4). Ainda bem! O pano de fundo não me parece nada semelhante com o que está aparente, mas uma entrega ao sopro externo, como o que vem do ICSSPE, ou seja, é uma submissão da Educação Física às Ciências do Esporte.

Por fim, sobre o segundo encaminhamento dado no interior da segunda alternativa, em que há uma clara preocupação de que “o processo poderá provocar uma ‘fragmentação’ e conseqüente fragilização da área, com perda de poder político”, torna-se necessário, no sentido contrário do que este trabalho aponta, dizer que a fragmentação está posta historicamente. São encaminhamentos como os sistematizados por este Fórum que têm provocado um movimento histórico que acumula perdas política para a Área da Educação Física. Reitero que é o “não” tensionamento político o que tem provocado novas fragmentações.

No campo da pós-graduação, há uma instabilidade em que os organismos oficiais gestores das políticas públicas que a regulam, se projetam como uma das fontes desse desequilíbrio. As exigências para se chegar a um determinado patamar (as avaliações) e, pior, para se manter em algum lugar, tramam pressões que causam comportamentos nem sempre compatíveis com o nível de intelectualidade que reside nos programas. Pressões neste nível causam uma rotina que molda e acomoda os intelectuais, especialmente os que coordenam os programas. Assim, em momentos que exigem uma tomada de posições mais ousadas, claramente necessárias, acabam não ocorrendo, muitas vezes até pela ausência dessas pessoas em eventos como o Fórum criado pelo CBCE.

É esta falta de embate sobre as contradições que explodem no campo que estimulam uma divisão da área de conhecimento Educação Física. São essas negações que não permitem que os conhecimentos ocultos pelo sistema sejam socializados e chegue ao conhecimento da

classe trabalhadora da Educação Física. A ausência do conhecimento mais politizado não permite que as resistências na outra ponta da corrente se efetivem, contribuindo para a manutenção da Educação Física historicamente hegemônica.

Das reuniões seguintes do Fórum de Pós-Graduação da Educação Física brasileira, merece registro a realizada em Florianópolis em abril de 2009, quando bons avanços ocorreram na perspectiva dos seus periódicos. Mas, em relação às questões analisadas a partir do documento/relatório da primeira reunião, esses temas sequer têm sido discutidos. Melhorar a qualidade dos periódicos é sim um passo muito importante para o campo, especialmente para sua produção; no entanto, as questões estruturais para o *stricto sensu* na Educação Física brasileira, seguem mornando pelo silêncio dos intelectuais que têm participado das discussões nos diversos espaços de debate da pós-graduação. A Educação Física não tem sínteses, segue no compasso de acumular antíteses, se atola pelas não tentativas, não materializa a *práxis*.

Nesta perspectiva, a Educação Física não teria um processo dialético, porque não concretiza o seu movimento epistemológico, que precisa ser pensado como uma possibilidade para abrir perspectivas de um movimento mais amplo e revolucionário, a transformação social. É importante lembrar Vázquez (1977), para quem, apesar da atividade teórica não se constituir como possibilidade de mudar o mundo, ela se instala em nosso pensamento e promove mudanças sobre o conceito que temos dele. A relevância disso estaria então na perspectiva da atividade teórica ganhar importância por constituir a competência intelectual no pensamento, na consciência dos sujeitos, possibilitando que eles façam as leituras críticas do contexto social em que vivem.

Algo de revolucionário precisa ocorrer, em duas instâncias, de forma mais acelerada. Numa, criar as condições para quantificar os programas de mestrado/doutorado nas Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, pois com o desequilíbrio atual, onde tudo se concentra nas regiões Sudeste e Sul, não há como falar em teorias econômicas de sustentabilidade, ou movimentos sociais de equidade. Noutra, é a necessidade de que os doutores vinculados aos programas *stricto sensu* desta subárea possam virar-se de frente para os movimentos que têm se apresentando nas relações sociais do trabalho que envolve a Educação Física, muitos desfilados nesta tese. Ocorre que pelas influências que vem se configurando neste cenário, esses problemas geram níveis com tal desqualificação que, mesmo sanados, deixarão marcas e perdas inevitáveis.

Assim, como indicado pelos balanços deste capítulo, os grandes protagonistas da produção científica na área da Educação Física precisam estar atentos ao contexto; mas, isso só não basta, eles precisam vir para dentro dos movimentos que eles mesmos determinam, e

são determinados. Para Marx (1999, p.104) “Quando se trata, pois de produção, trata-se da produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção de indivíduos sociais”.

Mas, todas as épocas de produção têm certas características comuns, certas determinações comuns; essa generalização é complexa, pois as determinações são diferentes e divergentes. Elas se dão, porque o sujeito, a humanidade e o objeto (a natureza) são os mesmos. No entanto, algumas determinações são comuns a todas as épocas, outras, a algumas, o desenvolvimento da produção se dá pelas diferenças entre os elementos gerais e comuns (MARX, 1999).

Este capítulo buscou analisar a formação profissional em Educação Física no Brasil, onde transversou inevitavelmente o embate sobre as diretrizes curriculares que orienta esta formação, com vértice apontado para a divisão promovida pelas políticas públicas e cuja centralidade recai sobre a contradição entre bacharelado e licenciatura.

Neste momento histórico em que se debate a dupla formação nesta área, como conseqüência da dicotomia entre paradigmas que residem no processo das relações sociais do campo da Educação Física, a posição a ser tomada é coletivizar esforços com os que se debruçam nas investigações sobre esta categoria de trabalho, buscando defender algumas centralidades na formação generalista pela Licenciatura Ampliada, como a formação humana, a prática pedagógica tendo na docência, a sua essência, a História como ancoradouro para se constituir a identidade do campo, síntese de múltiplas determinações, dentre outras.

Uma formação por esses postulados não está sendo posta aqui como redentora dos problemas da Área da Educação Física, nem como passe de mágica que dê conta de conciliar um mesmo pensamento para os paradigmas que se antagonizam pela hegemonia do campo. No entanto, a formação única aqui defendida pela licenciatura ampliada evitaria uma batalha pelos campos de atuação, uma marcação dos terrenos para um ou outro profissional e, evitaria que o contexto assim determinado fosse determinante para a constituição dos conhecimentos que devam ser tratados nos cursos de graduação.

A licenciatura ampliada acabaria com a reserva de mercado, porque o professor de Educação Física seria o profissional que atenderia a todos os espaços de intervenção, seria o fim da proibição existente para o bacharel intervir na escola. Não haveria razão para que a profissão rachasse em duas outras. Adiante, nas considerações, serão apresentados outros pensamentos concretizados na elaboração deste trabalho acadêmico.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

*Não serei o poeta de um mundo caduco, também não cantarei o mundo futuro. Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade, o presente é tão grande, vamos de mãos dadas*  
(Drumond de Andrade).

O que se viu do processo histórico da Educação Física neste trabalho acadêmico mostra o movimento da constituição do campo de seu conhecimento, com recorte a partir do período renascentista e seguindo até a fase de afirmação do modo de produção capitalista. É quando surge a Educação Física, que se particulariza pela relação estabelecida com as Ciências Biológicas e ancoragem no Paradigma Positivista, o mesmo que orienta a sociedade burguesa/capitalista.

*A chamada Educação Física moderna é filha da modernidade. Isso significa que ela surge num quadro social em que a racionalidade científica se afirma como a forma correta de ler a realidade, em que o Estado burguês se afirma como forma legítima de organização do poder e a economia capitalista baseada na indústria emerge e se consolida. A Educação Física moderna sofre a influência, desde seus primeiros passos, do pensamento científico (BRACHT: 1999, p.28).*

O processo de dominação desta Educação Física (no Brasil) perdurou sem “maiores” crises epistemológicas até os anos de 1980, quando ganhou amplitude em seu interior as Ciências Humanas e Sociais. Tem-se então uma instabilidade mais aguda no campo do conhecimento desta área, estabelecida por uma oposição que segue perdurando por 3 décadas de luta contra-hegemônica, em busca de estabelecer rupturas e sínteses que possam transformar o atual domínio do pensamento da Educação Física brasileira. Nesta primeira década do século XXI, mais exatamente a partir de sua segunda metade, a área vive o pior momento desta crise, tendo em vista que alguns setores do paradigma hegemônico não medem conseqüências para sua manutenção, promovendo um movimento que tem se apresentado por tensões, conflitos, dúvidas e incertezas.

Este cenário impossibilita centrar atenção nas mudanças mais amplas que determinam a conjuntura geral, para as quais não se tem dedicado o devido foco. Sobre uma delas, a relação trabalho e lazer, Jesus e Húngaro (2009, p.11) dizem que,



*Enquanto profissão e disciplina acadêmica, voltada à compreensão dos mais variados aspectos que envolvem o movimento dos homens na sociedade, a Educação Física precisa também ampliar o seu interesse por essa temática tão complexa. A crise que hoje se instaura vem afetando todos os segmentos da classe trabalhadora, inclusive o nosso.*

Dentro das possibilidades, este trabalho acadêmico procurou centrar sua discussão sobre a conjuntura mais ampla, buscando na História da civilização humana as explicações dadas pelas relações sociais que envolvem a Educação Física. Neste início de século XXI, a área segue funcional ao sistema para o qual ela foi criada, prestando serviços à sociedade emblemática do capital, ou seja, constitutiva de uma particularidade histórica.

Diante desse contexto, as investigações realizadas nos campos teórico e empírico sistematizaram um movimento que se constituiu a partir do encadeamento de algumas elaborações:

- ◆ Uma problematização, cuja fonte se deu na realidade (aparente) de um embate histórico entre dois paradigmas que, no campo social mais amplo mostra oposição desde a fase de ascensão do projeto capitalista de sociedade. No caso da Educação Física dos dias atuais, há um acirramento tal, que projeta uma possível divisão da área profissional, o que consolidaria de vez um professor licenciado para trabalhar na escola e um bacharel educador físico para intervir nos espaços não escolares, o que por si só mexeria com a formação e a intervenção profissional; em síntese, ter-se-ia duas novas profissões e profissionais;
- ◆ Um problema, apontado para o interior deste cenário, que se mostra pelo desconhecimento por parte da grande massa de indivíduos que constituem o coletivo de trabalhadores da Educação física, neutralizados da apropriação dos fundamentos que dão a essência para o campo do conhecimento; portanto, sem saber as conseqüências de um jogo em que o foco não está na Educação física;
- ◆ Uma busca, na História da Civilização Humana, da qual a Educação Física faz parte, para desvelar as explicações no campo teórico do que ocorre nas relações sociais em que se dão as práticas corporais, por meio da particularidade em que se constituiu a Educação Física moderna e capitalista;
- ◆ Uma investigação no campo empírico, sitiada num recorte de mais de 20 anos de produção do conhecimento, alocada nos dois maiores congressos científicos da Educação Física brasileira, através da análise dos seus anais. Em um dos congressos (Simpósio Internacional de Ciências do Esporte), a ancoragem dos pesquisadores que lá apresentam sua produção está maciçamente posta no paradigma positivista de

ciência, ratificando as relações com os conhecimentos vinculados às Ciências da Saúde. O outro evento (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE) tem características diferentes, pois a produção lá alocada é diversificada, estando os pesquisadores ancorados tanto no Paradigma Positivista como no Dialético. Este congresso transpira sua vocação de expor as contradições paradigmáticas, buscando com essa estratégia provocar uma mobilidade no campo do conhecimento da Educação Física. Pode-se dizer que o CONBRACE é o *locus* das discussões críticas da Educação Física brasileira. No conjunto da investigação, uma premissa é a de que o acúmulo nestes últimos 20 anos da produção do conhecimento da Educação Física brasileira é muito maior nos postulados do Paradigma Positivista; outra premissa é que a produção crítica vem se fazendo mais ampla com o passar dos anos, ponto que fundamenta a oposição paradigmática que vem se sustentando no campo, especialmente nas duas últimas décadas.

- ◆ Uma tese, a partir do entendimento de que os grupos que lideram este movimento buscam, na verdade, o poder pelo domínio do pensamento sobre o campo, ainda que o discurso fale em nome da comunidade científica. Neste embate, os hegemônicos lutam para se manter dominantes e os contra-hegemônicos buscam romper com a lógica estabelecida historicamente, mas ambos atropelam a relação com a Educação Física e suas reais necessidades, que são históricas.

Na análise do contexto em que foram pensados a problematização, o problema e a tese desta investigação científica, o que motiva toda essa busca está no projeto contra/hegemônico de sociedade, que seduz este investigador em maior proporção que o projeto hegemônico da classe burguesa e dominante. A perspectiva de rupturas, especialmente nas possibilidades da relação formação humana, educação e trabalho é que fazem com que a manutenção de uma utopia histórica se prolongue ainda mais, na expectativa de que a Educação Física possa intervir socialmente para estabelecer as sínteses que se fazem necessárias no enfrentamento das aparências que cotidianamente nos são determinadas.

Para que o processo contra/hegemônico possa galgar as rupturas desejadas para a Educação Física brasileira, ou seja, para que o pensamento crítico deste campo de conhecimento possa consolidar um movimento que o identifique epistemologicamente, é preciso levar em conta o que pensa Ianni (1978, p.7/8):

*O caráter parcial e lento, ou total e drástico da ruptura está na dependência dos encadeamentos entre diferentes planos. Entretanto, a essência da ruptura que fundamenta o progresso está no âmbito das estruturas de dominação e de apropriação, isto é, das relações políticas e econômicas básicas.*

Esta fala do autor permite algumas relações com o contexto analisado pela tese:

*Primeiro*, a História que contempla essa luta é a mesma em que a Educação Física é parte constitutiva, porque não há uma história de cada área do conhecimento, em que somadas, elas preencheriam o contexto como um todo. Na realidade, é justamente o oposto, é o todo que empresta seus princípios e características a cada parte, tornando-as parte de uma totalidade;

*Segundo*, o “progresso” a que se refere o autor se materializa como o movimento que ocorre a partir das contradições postas pelas lutas de grupos, que desejam manter ou romper com a hegemonia de um campo do conhecimento;

*Terceiro*, o movimento só se consagra, se houver rupturas e sínteses;

*Quarto*, na universalidade das práticas corporais, sendo elas parte constitutiva da História, apenas uma vez no seu processo histórico houve sínteses consideradas de amplitude revolucionária, quando de sua transformação para uma particularidade denominada de Educação Física (final do século XVIII, início do século XIX), ou seja, quando se fez aportar nas Ciências Biológicas (da Saúde); para tanto, recebeu o reconhecimento da comunidade científica europeia, ou seja, dos intelectuais que pensavam a nova sociedade (capitalista);

*Quinto*, uma convalidação desta afirmação foi que a Educação Física foi apropriada (ou adaptada) pela classe burguesa revolucionária (século XIX) para compor o corpo de instrumentos do então novo modo de produção;

*Sexto*, outras rupturas colocadas no processo histórico do campo social podem ser consideradas como protagonizadoras de avanços e retrocessos, os quais influenciaram o contexto social e político brasileiro de forma mais ampla e a Educação Física, na sua especificidade. O século XX foi marcado por diversos fatos sociais, como as guerras mundiais, as crises do capitalismo, os golpes no Estado democrático brasileiro, etc.<sup>123</sup>

*Sétimo*, para a Educação Física, este movimento de fechamento/flexibilidade das liberdades de expressão política fizeram com que o pensamento no campo oscilasse entre reproduzir a estrutura paradigmática dominante ou buscar rupturas por um paradigma contra-hegemônico. Este embate, a partir das contradições inerentes, criadas no processo social mais amplo, refletiu na Educação Física um cenário semelhante, no qual, as diferentes lutas veriam:

---

<sup>123</sup> Primeira Guerra mundial (1914/1918); Segunda Guerra Mundial (1939/1945); Ditaduras no Brasil: Civil (1939) e Militar (1964); Crises do Capital (décadas de 1920, 1960 e 2000).

- ◆ Um entendimento de que no enfrentamento ao processo hegemônico, o Paradigma da Educação Física que se ancora nas Ciências Humanas e Sociais, mas que não descarta os conhecimentos historicamente constituídos pelas Ciências da Saúde, estruturando-se então por uma base mais ampla e mais sólida, já têm protagonizado rupturas no contexto das relações sociais em que a Educação Física se insere. Neste sentido, haveria uma síntese em condições de ser considerada revolucionária, na medida em que há um reconhecimento de que a identidade histórica do campo está concretamente contestada;
- ◆ Outro entendimento de parte da comunidade científica percebe sim, um embate claro, uma contradição conceitual, mas não concorda que se tenham rupturas capazes de consolidar uma transformação concreta nas relações sociais que abriga o embate entre os paradigmas positivista e dialético, que lutam pelo domínio do pensamento na Educação Física brasileira.

A partir desses pressupostos, pode-se antever que o embate prosseguirá, muito menos para discutir as contradições epistemológicas do campo, mas, antes, as oposições ideológicas que estão determinadas pelas relações sociais mais amplas. Esses pressupostos estão pensados a partir do diálogo com o conhecimento teórico abordado pela pesquisa, em que se promoveu diálogos com diversos intelectuais citados ao longo do trabalho; não só por isso, mas também a partir da análise de conteúdo feita sobre os dados levantados pela investigação empírica.

A produção dos textos selecionados nos dois congressos mostra uma prevalência dos pesquisadores vinculados ao Paradigma Positivista, cuja produção reitera a hegemonia histórica das Ciências da Saúde; mostra também que não há preocupações desses pesquisadores com os inúmeros problemas que a área vem tendo que enfrentar nestas últimas décadas, como as políticas públicas para a formação profissional e as resoluções para a intervenção pedagógica e profissional dos egressos dos cursos de graduação, no campo escolar e não escolares.

A disputa paradigmática indicada pela tese está explicitada em diversos espaços das relações sociais de trabalho da área da Educação Física; a ênfase nas discussões sobre as diretrizes curriculares é incontestável. A dupla formação na área, pelo bacharelado e pela licenciatura, a partir do processo histórico da formação em Educação Física tem ocupado lugar de destaque nos eventos da área, para, além de estar provocando uma produção desse conhecimento temático com relevância, como foi mostrado no balanço sobre os dados da produção temática submetida aos congressos analisados.

O que vimos foi o processo fragmentário do sistema dominante, que opera por meio de seus agentes para desenvolver o problema. Primeiro, através do Conselho Nacional de Educação, em que as diretrizes curriculares atropelaram o processo histórico da área, implantando o bacharelado e uma seqüência de estratégias na busca de fazer com que as IES acatassem este modelo de formação. Na outra frente é o Conselho Federal de Educação Física/CONFEF, que se destaca pelas intervenções nos espaços de trabalho dos professores de Educação Física, discussão recorrente nos últimos 15 anos. Taffarel (2007, p.22) explica:

*As mudanças no mundo do trabalho, referenciadas pelas novas condições de acumulação do capital, significam redefinir, no processo de trabalho, quem, como, para quem, onde, quando e o que produzir: a introdução acelerada de novas tecnologias – substituindo capital vivo por capital morto – e a instauração de uma outra racionalidade, para alcançar maior produtividade, gerar um novo esquema de trabalho que demanda um novo tipo de trabalhador, em termos de habilidades cognitivas e atitudes de comportamento.*

Nesses momentos do processo histórico é que fica mais flagrante a disposição de luta pelo poder hegemônico, explícito na análise do quadro que sistematizou dados das discussões e encaminhamentos postos pelo Fórum da Pós Graduação em Educação Física. Neste evento, as contradições internas do grupo contra-hegemônico são difíceis de ser digeridas, ficando notória a percepção dos participantes em relação aos problemas que assolam a formação na área. Mas, ao mesmo tempo se percebe uma indisposição política para os enfrentamentos, atitude que até se explica a partir da tese levantada por este trabalho acadêmico, ou seja, de que o foco está dirigido para dominar o pensamento do campo; também poderiam se explicar por outras possibilidades, mas nenhuma dessas explicações convenceria as pessoas com algum discernimento da dimensão política.

Acata-se assim às políticas impostas e acordadas, sob considerações do imponderável. A partir dessa perspectiva, confirma-se que não são apenas os intelectuais hegemônicos a contribuir com as amarras que impedem a apropriação do conhecimento, mas aqueles que se colocam na contra-hegemonia do sistema, também o faz, porque sua prática social está individualizada, amarrada pelo cotidiano. Jesus e Húngaro (2009, p.11) se aproximam do contexto:

*Contra o espírito corporativo que hoje ronda todos os segmentos da classe trabalhadora é que devemos lutar. A importância das entidades representativas da classe trabalhadora, como os sindicatos e partidos devem se fazer atuantes não em prol da política do acordo, mas sim, em favor da luta e contraposição aos interesses da burguesia; seja na esfera produtiva ou reprodutiva devemos nos sensibilizar com a precariedade das atuais condições de trabalho e mesmo, por que não, da falta de trabalho (grifos meus).*

Penso que o Fórum da Pós Graduação em Educação Física se caracteriza como um segmento representativo da classe trabalhadora, ainda que não se revista para discussões no âmbito do sindicalismo. Mas, se o objeto de discussão em maior amplitude é a formação profissional, é a formação de trabalhadores da Educação Física. Para, além do Fórum existem outros organismos que reúnem os coordenadores de pós-graduação da Educação Física, ou eles com coordenadores de outras áreas do conhecimento integrantes da Grande Área da Saúde. Ainda assim, esses organismos não conseguem a coletivização necessária para que os enfrentamentos ocorram. Então, os problemas não se resolvem, apenas se desenvolvem.

Indiscutível que a Educação Física é apenas uma peça desta engrenagem exemplarmente funcional que é o sistema engendrado pela burguesia para se manter na dominância, uma situação conquistada historicamente por processos que se desenvolveram em campos de luta sociais decisivos, como o econômico, o científico, o político, o cultural, o ideológico, etc.

Nessa perspectiva é que foi analisado o problema deste trabalho acadêmico, na qual as determinações impostas pelas forças dominantes vão se acomodando e sendo aceitas como verdades, nos diversos campos que compõe o poder da sociedade burguesa, o que inclui a produção do conhecimento científico e a formação profissional, que se explicitam na intervenção pedagógica e profissional dos diversos espaços de trabalho. Estas categorias (de trabalho) têm fundamental importância para a manutenção ou ruptura da hegemonia de uma área de conhecimento e as duas primeiras centraram a investigação para a tese.

Taffarel (2007) denuncia que a ciência tem sido usada constantemente nestes últimos séculos para manter as taxas gordurosas para o lucro do capital, valendo-se da reestruturação no mundo do trabalho e de reformas no Estado capitalista, para tal fim. Aproximando o pensamento materialista histórico reitero Marx (2006) quando ele diz que, quem domina as condições materiais de uma sociedade domina também as relações materiais concebidas como idéias, as relações intelectuais e o pensamento social.

Na Educação Física, mais que uma preocupação tornou-se uma indignação perceber os movimentos velados avançarem com suas amarras para imobilizar os indivíduos, impedindo-os de encetar as lutas capazes de transformar as dificuldades que ocorrem nos espaços de formação profissional e na produção do conhecimento. Assim, o professor/profissional de Educação Física tem sido travado nas suas possibilidades mais amplas de reaver sua condição de sujeito social, de fazer a leitura da verdade oculta pelo atual modo de produção, condição que lhe daria a dignidade mínima, de trabalhador.

Isso posto, não restam dúvidas de que a preocupação da Sociedade Burguesa em se manter hegemônica é muito ampla, quando se percebe que suas ações despontam no interior de uma área de conhecimento tão marginalizada como é a Educação Física, na relação de valores imposta por esta mesma sociedade. Assim, neste contexto, um outro paradigma que se oponha ao “oficial”, há tanto tempo estabilizado e instrumentalizado a serviço da Sociedade do Capital, haverá de encontrar dificuldades para adentrar o recinto dominante. Para tanto, o momento exige também dos intelectuais contra-hegemônicos, pois é preciso coletivizar pela quantidade a qualidade crítica que está produzida no campo. Nestas condições, um processo revolucionário contra-hegemônico ganharia possibilidades concretas de fissurar o modo de produção vigente para constituir novas sínteses.

Na particularidade da Educação Física e na relação com as análises feitas no interior desta tese, o trabalhador desta área está determinado para atender de imediato aos problemas que surgirem no “fazer pelo fazer” das atividades físicas idealizadas para um corpo, fetichizado pela estética capitalista. No campo da intervenção pedagógica, está posta uma clara redefinição nos espaços de trabalho do profissional, para ele responder pelas determinantes do mundo mercantil. Para tanto, a formação profissional pode ser ligeira, sem consistência teórica, com base numa ciência que é determinada por uma unilateralidade e pensada positivamente.

Os dados coletados na investigação empírica mostraram que os trabalhos apresentados em comunicação oral têm como autores, em grande maioria, mestres e doutores. Serão estes os trabalhos mais apreendidos pelos estudiosos do campo, na formação e na intervenção profissional, porque este formato é que tem maior acesso por conta de que os trabalhos nele sistematizados estão publicados não só em anais de congressos, mas também como capítulo de livro, das revistas que discutem Educação Física, Educação, Saúde, Esporte e outras áreas correlatas. A análise de conteúdo feita, também explicita que, em grande maioria esses autores com produção aprovada em comunicação oral estão vinculados aos programas de formação profissional, na graduação e na pós-graduação.

A partir desse cenário é possível pensar possíveis rupturas, pois boa parte destes autores e suas produções têm uma base teórica em sólida discussão crítica, dentre elas se percebe uma quantidade relevante ancorada no pensamento crítico e desses, um número razoável que se apresenta pelos pressupostos da matriz do Materialismo Histórico Dialético. Isso aponta um movimento concreto no contexto da produção da Educação física brasileira, com posição contra-hegemônica, propostas consistentes e ousadas, para o processo da formação profissional e, por consequência da intervenção pedagógico/profissional.

No entanto, outros dados sistematizados no corpo do trabalho apontam as dificuldades para o movimento contra-hegemônico, como a produção que é submetida no Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, congresso organizado pelo CELAFISCS, reduto de pesquisadores que se ancoram nas Ciências da Saúde, boa parte pensando a Educação Física pelo paradigma hegemônico. Para além de ser uma produção bem maior no aspecto quantitativo, os dados analisados mostram que os pesquisadores mestres e doutores estão vinculados em maior número às universidades, prevalecendo o vínculo com as universidades públicas. Percebeu-se ainda o crescimento de investigadores vinculados às universidades privadas, especialmente no interior do Simpósio Internacional.

Isso poderia ser pensado na perspectiva de gerar novos desdobramentos para a formação profissional e, em consequência para a intervenção pedagógica, levado em conta que boa parte deles tem uma produção crítica. Mas, trata-se de um processo estabelecido por contradições sociais, que remete a necessidade de se aprender a lidar com toda a diversidade inerente às relações em sociedade, na busca de constituir o pensamento da Educação Física. É uma perspectiva parecida com aquela em que Marx (1976, p.100) explicou o movimento dos economistas hegemônicos, no processo da economia política:

*Enquanto procuram a ciência e se limitam a fazer sistemas, enquanto estão no início da luta, vêem na miséria apenas a miséria, sem nela verem o lado revolucionário, subversivo, que derrubará a velha sociedade. A partir desse momento, a ciência produzida pelo movimento histórico, e a ele se associando com pleno conhecimento de causa, deixa de ser doutrinária e torna-se revolucionária.*

Mesmo reconhecendo as dificuldades do momento, não se pode deixar de entender a necessidade de promover sínteses; a Educação Física precisa deste movimento, pois tem um acúmulo na produção do conhecimento que indica a possibilidade de processar discontinuidades sobre as determinações postas pelas políticas públicas oficiais para a produção do conhecimento, a formação profissional e, inerente, para a intervenção pedagógica. Uma dessas sínteses, que possa constituir movimentos para um processo revolucionário está na formação profissional, uma das categorias profissionais em que a injunção do sistema oficial está determinante para a divisão da profissão.

Por isso, a defesa expressa e explícita pela “Licenciatura Ampliada”, sobre a qual há um acúmulo de experiências que mostra concretamente que a formação única, generalista e pela licenciatura tem se empenhado em constituir um corpo epistemológico para a Educação Física, numa busca histórica para re/significar sua identidade. Necessário reconhecer que não são muitos os cursos que trabalham nesta perspectiva e, dentro deles não há projetos com



hegemonia tranqüila na defesa desta proposta; esses cursos, com algumas exceções,<sup>124</sup> estão inseridos em universidades públicas, com opção de 4 anos mínimos para a integralização curricular, trabalhando com o princípio de horas de aula (hora relógio e não hora/aula). Boa parte também já aumentou a carga horária para 3.200 horas-de-aula.<sup>125</sup>

Esses elementos quantitativos alicerçam o argumento de se trabalhar com um corpo de conhecimentos mais amplo, dialogando tanto com os saberes do Paradigma das Ciências da Saúde, como das Ciências Humanas e Sociais. Para atender os desdobramentos que o campo vem sofrendo, dentro da convicção que a formação é contínua, os cursos de pós-graduação *lato sensu* tratariam das especialidades necessárias que dêem respostas a essas demandas. No entanto, não se podem confundir novas perspectivas para o campo com os modismos que surgem diariamente, especialmente na área do *fitness*, para os quais os eventos que visam capitalizar as empresas que sobrevivem da indústria cultural, bastam.

Esta proposta não está estruturada a partir de um pensamento abstrato que implique uma fragilidade ideativa. Pelo contrário, sua materialidade sustenta uma concretude na forma do pensamento apresentado, cuja fonte de constituição é o acúmulo da ampla produção a partir de investigações mais densas no campo da formação profissional, das políticas públicas, da História e da prática pedagógica, em especial dos anos de 1990 em diante e, notadamente no contexto do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. A ancoragem da História e da docência como pilares da formação ampliada estão, em certa medida, espriados pelo corpo deste trabalho acadêmico.

Ao sugerir o projeto alternativo de uma Educação Física e uma Ciência para além do capital, Taffarel (2007, p.54) explicita o momento, pelo processo histórico:

*A crise não é só de identidade da Educação Física, ou de consciência, como discutíamos no final dos anos 70 e início dos anos 80. Não é somente epistemológica e dos paradigmas científicos e educacionais, como discutíamos no início dos anos 90. Não é somente das formas de racionalidade da modernidade – racionalidade cognitiva, instrumental científica; racionalidade ética, moral, política; racionalidade expressiva, artística literária -, ou de regulação – Comunitarismo, Estado, Mercado – conforme discutimos no decorrer dos anos 90. É uma crise do processo societal que significa esgotamento das possibilidades civilizatórias no marco do capital.*

Esse é o contexto onde a Educação Física brasileira literalmente trabalha, cria e recria o lúdico, joga, se exercita, luta, mas... também “dança”.

<sup>124</sup> O Projeto Curricular do DEFD/PUC-Go defende a licenciatura generalista.

<sup>125</sup> Desde a LDB, há esta determinação, já que a cultura viciada se estabeleceu pela horas-aula e cada instituição usa de tempos diferenciados: aulas com 40, 45, 50 minutos de duração. Agora, independente da duração da aula, ao final do curso é preciso que o aluno tenha acumulado a carga horária apontada no projeto, em horas-de-relógio (60’).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte – possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAGRICHEVSKY, Marcos. **Do “corpo saudável” que se (des)constitui: imperativos moralizantes rumo à saúde persecutória**. Recife: Anais do XV CONBRACE; II CONICE, 2007.

BARBANTI, Valdir J. **Dicionário de Educação Física e esporte**. 2ª ed. Barueri: Manole, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência – cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. **Por uma política científica para a Educação Física com ênfase na pós-graduação**. (mimeo). Campinas: CBCE, 2006.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa In: CASTRO, Adriana e MALO, Miguel. **SUS – ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANEZIN, Maria Teresa. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. Goiânia: UCG, 2001.

CARVALHO, Yara Maria de. **O “mito” da atividade física e saúde**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino e CARVALHO, Yara Maria de. In: CASTRO, Adriana e MALO, Miguel (Orgs.). **SUS ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CBCE – GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho. **Carta de Vitória**. Vitória do Espírito Santo, 2003.

CBCE. **Documento Final do I Fórum Nacional Permanente de Pós-Graduação em Educação Física**. Goiânia: CBCE, 2006.

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

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: GIANNOTTI, José Arthur. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE-CES 07/2004**. Brasília, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE-CEB 12/2005**. Brasília, Agosto de 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE-CES 400/2005**. Brasília, Novembro de 2005.

DAVID, Nivaldo Antonio. **A formação do profissional docente em educação física: dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática**. Texto. Goiânia: CBCE/VI CONGOCE, 2009.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 20ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FELÍCIO, Breno Francesconi. **Em busca dos fundamentos da proposta de bacharelado em educação física: das justificativas teóricas do curso à atividade profissional da área**. Texto. Recife: Anais do XV Conbrace, 2007.

FIÓRIO, Robson Fernando In: HÚNGARO, E. M. (Org.) **Esporte, educação, corpo e saúde**. Santo André: Alpharrabio, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.  
GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GRIFI, Giampiero. **História da Educação Física e do Esporte**. 2ª ed. Porto Alegre: Luzzatto, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre. In: MELO, Victor Andrade de. 3ª ed. (prefácio). São Paulo: Ibrasa, 1999.

GUIRALDELLI JR. Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física**. São Paulo: Loyola, 1988.

HELLER, Agnes. **O homem do renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade**. São Paulo: Edusp, 1992.

JESUS, Dener Matteazzi de; HÚNGARO, Edson Marcelo. **As Transformações no Mundo do Trabalho e o Lazer: apontamentos e perspectivas frente às possibilidades de superação da ordem burguesa.** Anais do XVI CONBRACE. Salvador: CBCE, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Texto. Poços de Caldas: 25ª ANPED, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

McARDLE, William D.; KATCH, Frank I.; KATCH, Victor L. **Fisiologia do exercício – energia, nutrição e desempenho humano.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

MARINHO, Inezil Penna. **História geral da Educação Física.** 2ª ed. São Paulo: Cia Brasil, 1980a.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil.** São Paulo: Cia Brasil, 1980b.

MARINHO, Inezil Penna. **Rui Barbosa: o paladino da Educação Física no Brasil.** 2ª ed. Brasília: Eixo, 1980c.

MARINHO, Inezil Penna. **Introdução ao estudo da filosofia da Educação Física e dos desportos.** Brasília: Horizonte, 1984.

MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar.** São Paulo: Hucitec, 1978.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia.** 2ª ed. Porto: Escorpião, 1976.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Louis Bonaparte.** 2ª ed. Lisboa: Avante, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** In: GIANNOTTI, José Arthur (Org.). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política do capital.** São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Lisboa: Avante, 2006.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”.** 8ª ed. Campinas: Papyrus, 1989.

MELO, Victor Andrade de. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil – panoramas e perspectivas.** 3ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. Limites da formação e exercício profissional. In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Salesiana, 2005.

PERES, Anselmo José. **Educação Física, aptidão física e saúde: conceitos e implicações.** In: Anais do II Congresso Goiano de Ciências do Esporte. Goiânia: CBCE, 2001.

PISTRAK, Moisey Miklaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RAMOS, Glauco N. S. **Educação Física: licenciatura ou bacharelado?** Goiânia: Anais do X CONBRACE, 1997.

RESENDE, Anita C. A. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: UFG, 2009.

REZER, Ricardo e NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **As novas diretrizes curriculares, a regulamentação e o processo de formação – apontamentos para o campo da educação física brasileira**. Recife: Anais do XV Conbrace, 2007.

RIBEIRO, João. **O que é positivismo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo e TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. (Orgs.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

SESU/MEC. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física, raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, Celi N. Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. n.21 v.1 setembro/1999. Florianópolis: CBCE, 1999.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Relatório GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho**. Campinas: CBCE, 2003.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Política científica e produção do conhecimento na Educação Física/Ciência do Esporte: a conjuntura, as contradições e as possibilidades de superação. In: CARVALHO, Yara Maria e LINHALES, Meily Assbú. (Orgs.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: CBCE, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke e LACKS, Solange. **Formação humana e formação de professores: contribuições para a construção do projeto histórico socialista**. Recife: Anais do XV Conbrace, 2007.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1998.

TOLEDO, Eliana e PIRES, Fernanda Regina. Sorria! *Marketin* e consumo dos programas de ginástica de academia. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.29, n.3, p.41-56, maio de 2008. Campinas: Autores Associados, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Formação profissional em Educação Física: um desafio posto pelas diretrizes curriculares. **Revista Estudos**. v.32, n.3. Goiânia: PUC, 2005.

VENTURA, Paulo R. V. Ventura e outros. A interiorização da formação continuada: um desafio para a Educação Física. **Revista Estudos**. v.33, n.910, Goiânia: PUC, 2006.

V468e Ventura, Paulo Roberto Veloso.  
A educação física e sua constituição  
histórica : desvelando ocultamentos / Paulo Roberto Veloso  
Ventura. – 2010.  
206 f. : il.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás, Goiânia, 2010.  
“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elianda Figueiredo Arantes  
Tiballi”.

Bibliografia.

1. Educação física. 2. Educação física – história. 3.  
Professores de educação física – formação profissional. I.  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Tiballi, Elianda  
Figueiredo Arantes. III. Título.

CDU: 796.011(091)(043.2)  
371.13

**PAULO ROBERTO VELOSO VENTURA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA**

**Desvelando Ocultamentos**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

**GOIÂNIA, 2010**