

372

REVISTA BRASILEIRA DE  
**CIÊNCIAS DO ESPORTE**



**VIII CONBRACE**  
Que Ciência é Essa?  
Memória e Tendências



# VIII CONBRACE

Congresso Brasileiro  
de Ciências do Esporte  
DE 06 a 10/09/93 BELÉM - PA



## Que ciência é essa? Memória e tendências.

15 ANOS DE CBCE

Oficinas, Palestras, Mesas-Redondas, Temas-livres,  
Comunicações Coordenadas e Cursos.

No ano em que o CBCE completa 15 anos de existência, venha participar da avaliação do conhecimento produzido e do estabelecimento de diretrizes

para o desenvolvimento científico da área, além é claro, de atualizar-se através de cursos e palestras quanto ao conhecimento produzido

Informações pelo  
Fone: (091) 229-2088 R.279  
Pedro Paulo Maneschy

**Esperamos todos vocês!**



Fundação: 17 de setembro de 1978

Endereço Atual: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação Física

Av. Colombo, 3690 - 87020-900 - Maringá - PR

<b>COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE</b>	<b>EDITORIAL</b> .....	109
<b>DIRETORIA</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE: que Ciência é Essa?</b> .....	111
Biênio 92/93	Valter Bracht	
<b>PRESIDENTE</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE NO BRASIL HOJE</b>	
Valter Bracht	PELOS MEANDROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	119
<b>VICE-PRESIDENTE</b>	Lino Castellani Filho	
João Paulo Subira Medina	<b>A CIÊNCIA E A TÉCNICA NAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS MODERNAS:</b>	
<b>DIRETOR CIENTÍFICO</b>	uma Reflexão sobre a Educação Física .....	126
Aguinaldo Gonçalves	Ana Márcia de Souza	
<b>DIRETOR ADMINISTRATIVO</b>	<b>AS PEDAGOGIAS DO CONSENSO E DO CONFLITO: a Produção Teórica da</b>	
Amauri Bássoli de Oliveira	Educação Física Brasileira nos Anos 80 .....	130
<b>DIRETOR DE DIVULGAÇÃO</b>	Vitor Marinho de Oliveira	
Maurício Roberto da Silva	<b>PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIA DO ESPORTE NO</b>	
<b>DIRETOR FINANCEIRO</b>	<b>BRASIL</b>	
Wenceslau Leães Filho	<b>PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE NO</b>	
<b>EDITOR CHEFE</b>	<b>BRASIL: uma Contribuição ao Debate</b> .....	131
Elenor Kunz	Yara M. de Carvalho	
<b>EDITORIA ADJUNTA</b>	<b>EDITORAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE NO</b>	
Ana Marcia de Souza	<b>BRASIL</b> .....	134
Carlos Luiz Cardoso	Elenor Kunz	
Iara Regina Damiani de Oliveira	<b>EDITORAÇÃO: uma Experiência Prática</b> .....	136
Julio Cesar Schmidt Rocha	Amauri B. de Oliveira	
Maria Cecilia de Miranda Mocker	<b>ARTIGOS COMPLEMENTARES</b>	
Maria do Carmo Saraiva Kunz	<b>EXPERIÊNCIA: uma Categoria Central na Teoria Didática das Aulas Abertas</b> .....	140
Raquel Stela de Sá Siebert	Reiner Hildebrandt	
<b>CONSELHO EDITORIAL</b>	<b>A CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO COMO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b> .....	146
Aloisio Avila	Jefferson T. Canfield	
Apolônio Abadio do Carmo	<b>RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES</b>	
Markus Vinicius Nahas	<b>AS VIVÊNCIAS MOTRIZES NA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA DE 07</b>	
Maria Glauca Costa	<b>(SETE) ANOS: o Significado Atribuído pela Família e pelo Lar Infantil em Bogotá</b> .....	149
Nelson Carvalho Marcellino	Martha Monica Ruiz Leon Casagrande	
Ricardo Demétrio Petersen	<b>DAS ESCRITURAS À ESCOLA PÚBLICA: a Educação Física nas Séries Iniciais</b>	
Vilmar Baldissera	do 1º Grau .....	150
	Tarcísio Mauro Vago	
	<b>ATLETISMO E PROMOÇÃO DA SAÚDE NOS LIVROS-TEXTO BRASILEIROS</b> ..	151
	Marcos Santos Ferreira	
	<b>NOVOS LIVROS</b> .....	152
	<b>CARTA AO EDITOR</b> .....	154
	<b>INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES</b> .....	157

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DO  
 Programa de Apoio a Publicações Científicas  
**MCT**    **CNPq**    **FINEP**

**APOIO**

Centro de Desportos UFSC

**COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO**

Imprensa Universitária UNIFUI

O VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE a ser realizado em Belém do Pará nos dias 6 a 10 de setembro de 1993 preocupou-se com a temática da Ciência produzida e que se produz em Educação Física/Espportes. Assim, a escolha da temática: *Que ciência é essa? Memória e Tendências*, leva em consideração, principalmente, as condições históricas do desenvolvimento da pesquisa na Educação Física e Esportes do Brasil.

A programação que reúne renomados cientistas da Educação Física e Esportes do Brasil e do exterior apresenta palestras, mesas-redonda, cursos e oficinas onde as discussões centrais deverão girar em torno da questão da identidade científica da área, seu objeto de investigação, os seus avanços e suas tendências na produção de conhecimentos.

Esclarecimentos, debates e problematizações deverão ocorrer, então, a partir de abordagens como a do pró-

prio tema-título do evento, ou ainda, sobre a posição em que se encontra a Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil hoje, das produções na pós-graduação, do estatuto epistemológico da Educação Física/Ciências do Esporte, da editoração em Educação Física/Ciências do Esporte e finalmente da contribuição do CBCE nos seus 15 anos de existência em relação às produções de conhecimento em Educação Física/Ciências do Esporte.

Esta revista apresenta algumas conferências e palestras de forma mais ou menos sintetizadas de alguns pesquisadores convidados. Não se trata dos anais do congresso, que deverão ser expedidos durante a realização do evento, em Belém.

*Elenor Kunz*  
*Editor*

## VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

*Que ciência é essa?  
Memória e tendências.*

Belém do Pará  
06 a 10 de setembro de 1993 • CENTUR

### CONFERENCISTAS CONVIDADOS

#### ALEMANHA

Andreas Trebels  
Reiner Hildebrandt

#### MINAS GERAIS

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto  
Laércio Elias Pereira  
Maristela Moura e Silva  
Rossana Valéria Souza e Silva

#### PARANÁ

Amauri A. B. de Oliveira

#### PERNAMBUCO

Celi N. Z. Taffarel

#### RIO DE JANEIRO

Cláudio Gil

#### RIO GRANDE DO SUL

Adroaldo Gaya  
Ricardo D. S. Petersen  
Valter Bracht

#### SANTA CATARINA

Ana Márcia de Souza  
Elenor Kunz

#### SÃO PAULO

Aguinaldo Gonçalves  
Carmen Lúcia Soares  
Lino Castellani Filho  
Osmar de Oliveira  
Victor Matsudo  
Yara M. de Carvalho  
Wagner Wey Moreira

#### SERGIPE

Fernanda Paiva

### PROGRAMA

#### CONFERÊNCIA DE ABERTURA

- 1) Educação Física/Ciências do Esporte: Que Ciência é Essa?

#### PALESTRAS

- 1) Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil Hoje
- 2) Pós-Graduação em Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil

#### MESA-REDONDA:

- 1) O Estatuto Epistemológico da Educação Física/Ciências do Esporte
- 2) Editoração em Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil
- 3) CBCE — 15 Anos: Memória e Tendências

#### CURSOS:

- 1) Atividade Física e Saúde
- 2) Metodologia do Ensino da Educação Física
- 3) Informática em Educação Física/Ciências do Esporte
- 4) Educação Física e Lazer
- 5) Dança nas Aulas de Educação Física
- 6) Pedagogia do Esporte

#### OFICINAS

- 1) Pós-graduação em Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil
- 2) Estatuto Epistemológico da Educação Física/Ciências do Esporte
- 3) Editoração em Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil
- 4) Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil Hoje
- 5) Por uma Política de Ciência e Tecnologia na Área da Educação Física/Ciências do Esporte

#### ATIVIDADES CULTURAIS

#### ENCONTROS INSTITUCIONAIS

#### INSCRIÇÕES DE TEMAS LIVRES

# “EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE: que Ciência é Essa?”\*

Valter Bracht

## 1. INTRODUÇÃO

Este ano o CBCE está completando 15 anos de existência. Portanto, são 15 anos de Ciências do Esporte. Mas, que ciência é essa? Que ciência é essa que fizemos nestes anos todos?

Tomar-se esta questão como tema deste congresso vem amadurecendo no interior do CBCE já pelo menos no âmbito das duas últimas diretorias. Entendemos, porém, que para além da visão das diretorias do CBCE, reflete também uma necessidade do colegiado como um todo e da “área”<sup>1</sup>. Esta orientação/necessidade já está esboçada na temática do VII CONBRACE, realizado em Uberlândia em 1991, e também, no livro do ano editado pela Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física.

Adiantando, entendemos que depois de uma certa euforia e “ingenuidade” cientificista dos seus primeiros anos de existência, com conseqüente aversão à reflexão filosófica, a que se seguiu um predomínio ideológico com a sobreposição do político ao acadêmico, o CBCE chega aos seus 15 anos como que possuído pelo desejo de complementar o conhecimento das coisas com o conhecimento de si mesmo — dos pressupostos epistemológicos com que opera.

O VIII CONBRACE foi então organizado e estruturado fundamentalmente para servir de palco para uma discussão em torno dos pontos que ao longo destes anos apresentaram-se como problemáticos para o desenvolvimento científico da área da EF/CE (Educação Física/Ciências do Esporte). Pretende-se dar também um caráter deliberativo a este congresso, para que a síntese dos debates nele desenvolvidos, bem como as perspectivas e as ações possíveis para a superação destes problemas, sejam consubstanciadas em documento aprovado

pelo colegiado em assembleia. Com isso, o CBCE, entidade da sociedade civil, busca a iniciativa e chama para si a responsabilidade de *orientar* o desenvolvimento científico da área da EF/CE.

É importante situar historicamente esta iniciativa e seu significado sócio-político. Esta iniciativa constrói-se após um período de institucionalização da pesquisa científica na “área”<sup>2</sup> (criação e implantação de cursos de pós-graduação, incentivo à capacitação docente, financiamento e fomento de pesquisa científica), em cujo âmbito as ações governamentais foram sempre as norteadoras e decisivas. Pode-se levantar a hipótese de que isto tenha significado que a pesquisa na área tenha estado fortemente atrelada aos interesses dos sucessivos governos do regime ditatorial vigente, principalmente na década de 70. Ou seja, estamos apontando, com mais esta iniciativa do CBCE, para o aumento da possibilidade de construirmos uma prática científica mais afinada com os interesses democráticos da sociedade brasileira. Isto dependerá, é claro, do grau de legitimidade que alcançarmos com esta ação coletiva.

Mas, a década de 70 parece ter sido realmente decisiva para a área da EF/CE. O Diagnóstico da Educação Física e dos Esportes realizado pelo MEC em 1969/1970, identificara a falta de pesquisa científica na área. Lembremos rapidamente, que a ciência (objetiva e neutra) fazia parte do credo e do discurso tecnocrático e era entendida como fundamental instrumento para garantir a eficiência dos programas de ação governamentais nas diferentes áreas (no caso na EF/Esportes). Datam dessa década uma série de iniciativas no setor:

- Envio de grande número de professores para cursar pós-graduação no exterior, principalmente nos EUA.
- Convênios e intercâmbios com centros de pesquisa do exterior — por exemplo com a Escola Superior de Colônia da Alemanha.

\* Texto básico da palestra a ser proferida no VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em Belém — PA, em 06-09-93.

<sup>1</sup> Existem vários indicadores neste sentido, como por exemplo, os recorrentes reclamos de pesquisadores da área como TANI (1988) e CARMO (1987) e de órgãos financiadores como o CNPq e a FINEP.

<sup>2</sup> Uso a palavra área entre aspas por entender que um dos problemas é exatamente identificar/explicitar os seus contornos.

- Criação e implantação de cursos de pós-graduação na área da EF/CE.
- Implantação de laboratórios de pesquisa, principalmente de fisiologia do esforço e cineantropometria, em alguns centros universitários — por exemplo na UFRJ e UFRGS.

Não esquecer que é neste âmbito que vão surgir o CELAFISCÓS e posteriormente o próprio CBCE.

A partir da Reforma Universitária, através da Lei 5540 de 1968, que estabeleceu as regras para a pós-graduação, baseadas basicamente no modelo Norte-Americano, a Educação Física vai almejar/reivindicar o status acadêmico da pós-graduação. Isto é, as "práticas científicas" passam a fazer parte, de maneira agora mais intensa, da atividade acadêmica dos docentes dos cursos superiores de Educação Física.

Ora, já se instalara a relação de simbiose (parasitismo) entre o Esporte e a Educação Física, já havia se consolidado a esportivização da Educação Física, com a instrumentalização desta última pelo primeiro, instrumentalização esta, aprofundada pelos sucessivos planos governamentais da área que colocavam a Educação Física como base para o desporto nacional. Assim, pesquisa em Esporte e em Educação Física podiam se confundir. Faço esta digressão para a) explicar a razão do uso privilegiado da expressão "ciências do esporte", e b) evidenciar que apesar da pesquisa da época orientar-se, majoritariamente, por uma matriz teórico-científica que advoga a neutralidade da ciência, o fomento à pesquisa tinha como objetivo garantir a eficiência do sistema esportivo (e da EF a ele atrelado).

Neste contexto, a comunidade acadêmica da EF/CE busca legitimidade no âmbito das organizações vinculadas à pesquisa científica: ela reivindica cursos de pós-graduação, reivindica recursos para financiar pesquisa científica, etc. Mas, adentrar ao campo científico passa a solicitar/exigir esclarecimentos ou respostas a questões do tipo: EF é ciência? ou devemos falar em ciências da EF ou do Esporte? Qual o objeto desta ou destas ciências? É este objeto o esporte, a atividade física ou o movimento humano? Lembremos que os órgãos de fomento à pesquisa científica precisam e exigem classificá-la para reconhecê-la<sup>3</sup>.

Embora sempre reclamadas, as respostas a estas questões nunca apresentaram grande consistência teórica, e por vezes, estas questões foram solenemente igno-

radas<sup>4</sup>, permanecendo a área no plano do que o sociólogo Francês P. Bourdieu chama de doxa (no plano do não-discutido).

Mas, antes de apontar mais precisamente os problemas que consideramos, sejam os que mais obstaculizam o desenvolvimento científico da área, gostaríamos de rever rapidamente o conhecimento do conhecimento produzido.

## 2. O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO

Entendo que uma das possibilidades de se fazer a avaliação da ciência que fizemos nestas últimas três décadas é recuperar as análises e estudos já realizados sobre a produção do conhecimento em nossa área. Estas análises ou o conhecimento do conhecimento produzido é, a nosso ver, denunciador do próprio estágio de desenvolvimento científico da área no seu percurso histórico, ou seja, no próprio auto-conhecimento é possível identificar as limitações científicas da área.

É possível caracterizar pelo menos dois momentos distintos nos estudos sobre a produção do conhecimento na área. Num primeiro grupo podem ser alocados uma série de trabalhos produzidos na década de 80, como os de MATSUDO (1983), CANFIELD (1988), TUBINO (1984) e FARIA JR. (1987). Nestes estudos encontramos basicamente uma descrição e/ou identificação das "sub-áreas" onde mais se concentrava a pesquisa, como também suas tendências de crescimento. Ou seja, os estudos consistiam em dividir a "área" em "sub-áreas" e verificar o percentual de pesquisas realizadas (apresentadas/publicadas) em cada uma destas.

Vejam bem, a pergunta "que ciência é essa?" era na verdade, traduzida na pergunta "em quais sub-áreas mais se pesquisa; qual a tendência em termos de crescimento da pesquisa nas diferentes sub-áreas?"

Estes estudos constataram então que havia um predomínio das "sub-áreas" da medicina esportiva, da fisiologia e da cineantropometria, enfim, uma forte influência das ciências naturais, mas que, principalmente a partir de 1980, podia-se verificar um crescimento das "sub-áreas" pedagógica e sociocultural, estas sob influência das ciências sociais e humanas. A discussão propriamente epistemológica estava na verdade ausente, mas, o

<sup>3</sup> Só lembrando que junto ao CNPq nossa classificação se dá a partir do nome Educação Física e no âmbito das Ciências da Saúde. Na SBPC se dá com o nome Motricidade Humana/Esportes e como Ciência Aplicada.

<sup>4</sup> Isto me faz lembrar a observação de M. Sérgio (1988:6): "A Educação Física nunca precisou autolegitimar-se epistemologicamente, ou seja, de encontrar em si as formas e razões de sua própria cientificidade, precisamente porque o poder sempre se serviu dela e nunca a serviu como instrumento insubstituível de conhecimento e transformação".

2

crescimento da influência das ciências sociais e humanas vai fazer aflorar este debate necessário<sup>5</sup>.

Um segundo momento do conhecimento do conhecimento marca o início da discussão propriamente epistemológica. No início dos anos 90 aparecem os estudos que buscam não mais identificar em quais "sub-áreas" mais se pesquisa, mas sim, quais são as "matrizes teóricas", ou seja, as concepções de ciência, que orientam as pesquisas na área. O estudo central neste caso é a dissertação de mestrado da Professora Rossana V. S. e Silva (1990), que analisou as teses de mestrado produzidas na década de 80. FARIA JR. (1991) também baseado em GAMBOA (1989), amplia seu estudo original (FARIA JR., 1987), incorporando esta discussão epistemológica. Mais recentemente GAYA (1993) publicou estudo que situa-se também nesta perspectiva de análise.

Que ciência é essa? Como se apresentava/apresenta a produção científica quando interrogada sua matriz teórica?

Os resultados encontrados "denunciam" que a produção do conhecimento na área baseia-se numa concepção positivista (SOUZA e SILVA, 1990) ou empírico-analítica (FARIA JR., 1991 e GAYA, 1993) de ciência, identificando uma tendência (embora tímida) de crescimento das pesquisas fundamentadas na fenomenologia e no materialismo histórico dialético, aliás, tendência encontrada também por GAMBOA (1989) no âmbito da Educação, o que nos leva a suspeitar de uma forte influência do pensamento pedagógico na Educação Física.

Lembrando rapidamente: SOUZA e SILVA (1990) chegou à conclusão em seu estudo

*"que o entendimento dominante de ciência nas pesquisas está atrelado aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos, da análise e descrição dos mesmos segundo parâmetros estatísticos, da descontextualização e isolamento dos fenômenos ou fatos para sua experimentação e neutralidade do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista" (:154).*

Ao mesmo tempo propunha-se a adoção do Materialismo Histórico Dialético ou a abordagem Crítico-dia-

lética (como na Pedagogia), como o caminho para a superação dos reducionismos e equívocos da pesquisa da área.

Nós mesmos (BRACHT, 1991), procuramos avaliar a produção do conhecimento sobre o esporte com um referencial baseado na distinção habermasiana dos interesses norteadores do conhecimento, ressaltando que, no caso dos estudos enfocando o esporte no Brasil, o interesse norteador é basicamente o interesse técnico — o que explica a predominante adoção da matriz empírico-analítica — e em bem menor grau, os interesses prático e emancipatório.

A virtude destes estudos foi questionar os critérios de cientificidade até então legítimos na área, preparando o caminho para uma possível superação do senso comum científico predominante.

É importante salientar que a incorporação desta discussão no âmbito da EF/CE foi propiciada pelo amplo e radical debate que instalou-se no início da década de 80 e que consubstanciou-se na chamada "crise" (MEDINA, 1983) da EF. Este "movimento" teve conseqüências fundamentais na história e construção do próprio CBCE, que a exigüidade do espaço impede desenvolver aqui<sup>6</sup>.

### 3. A QUESTÃO DA IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DA ÁREA

Para além dos estudos que descreviam a incidência das pesquisas nas diferentes sub-áreas, apontando suas tendências, e daquelas que buscavam identificar as matrizes teóricas com as quais se operava na área, alguns autores preocuparam-se com o que poderíamos chamar de *estatuto* ou *identidade epistemológica* da área da EF/CE. Destaco neste caso os estudos do filósofo português Manoel Sérgio com sua tese da Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1988), do Professor Go TANI (1988), do Professor Apolônio A. do CARMO (1987), do Professor Silvino SANTIN (1992) e, mais recentemente, do Professor Hugo LOVISOLO (1993)<sup>7</sup>. A estes estudos gostaria de acrescentar minha modesta contribuição, tomando como interlocutores principalmente os trabalhos de TANI (1988) e LOVISOLO (1993).

<sup>5</sup> Mesmo porque muito do que se apresentava como científico nas sub-áreas pedagógica e sociocultural não era assim reconhecido pelo segmento orientado nas ciências naturais.

<sup>6</sup> Remeto o leitor a este respeito à dissertação de Mestrado de PAIVA (1993).

<sup>7</sup> Observe-se que estou me atendo aos estudos no âmbito da língua portuguesa, não ignorando os estudos a respeito no âmbito dos países de língua inglesa, francesa e alemã. Além dos citados anteriormente, outros dois autores da área desenvolveram estudos recentes. São eles os professores Adroal do Gaya e Vítor M. de Oliveira que estarão expondo e discutindo suas teses neste VIII CONBRACE.

Antes porém, gostaria de ressaltar que os problemas no âmbito da produção e veiculação do conhecimento na área da EF/CE não se restringem a questão da identidade epistemológica. Para além deste aspecto, mas também a ele vinculado, o Departamento Científico do CBCE tem identificado outros, como o baixo grau de significação do conhecimento produzido no sentido de dar resposta aos problemas colocados pela prática; a socialização restrita do conhecimento produzido, decorrente da falta de publicações periódicas; a falta de rigor científico do que é produzido e publicado; a excessiva proliferação de eventos em detrimento das publicações, entre outros. Problemas aliás, que seguramente estarão sendo abordados nas palestras e oficinas deste congresso.

Me atarei assim, um pouco mais às questões da identidade ou do estatuto epistemológico (estatuto científico) da EF/CE. Parece-me claro o quanto esta questão é também fundamental para os aspectos listados anteriormente, ou seja, para a estruturação dos cursos de pós-graduação, para os esforços de publicação, para a pesquisa e para a própria discussão curricular.

Um dos pontos sempre levantados para a construção de identidade epistemológica é a necessidade de esclarecer qual é o objeto<sup>8</sup> da EF/CE.

### 3.1. O debate em torno do “objeto” da EF/CE

Nem sempre no entanto, na busca do objeto da EF (deixo de lado por um instante a expressão ciências do esporte), ~~leve-se claro que ela é antes de tudo uma prática pedagógica, portanto uma prática de intervenção imediata~~<sup>9</sup>. TANI (1988) busca clareza neste sentido, a partir da distinção entre a EF enquanto profissão e enquanto disciplina acadêmica.

Esta distinção é fundamental para a discussão epistemológica, como procurarei demonstrar a seguir. Quando perguntamos pelo objeto da EF, estamos perguntando por um “objeto” de uma prática de intervenção imediata que tem seu “sentido não na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983:23), ou por um “objeto científico”?

TANI (1988) reclama do fato de que sempre se privilegiou o entendimento da EF enquanto profissão negligenciando-se o entendimento enquanto disciplina acadêmica, sugerindo algum tipo de antagonismo. Entende-

mos que não há antagonismo, mas, reconhecer a EF primeiro enquanto prática pedagógica é fundamental para o reconhecimento do tipo de conhecimento, de saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e o “saber científico”, ou as disciplinas científicas<sup>10</sup>.

Entendemos que enquanto área de estudo da realidade com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a EF precisa construir seu objeto a partir da intenção pedagógica. Esta é que deve nortear a construção da problemática teórica que vai orientar o estudo do seu objeto. Mas, porque falar em “construção do objeto”, ele já não está dado na realidade?

Como reconhecido por muitos autores o objeto da EF situa-se no plano do movimento humano (TANI, 1988, SANTIN, 1992)<sup>11</sup>. Mas este reconhecimento está longe de solucionar o problema de demarcação ou construção de um objeto científico. Parece-me que TANI (1988), de certa forma, é refém de um certo empirismo que busca delimitar o objeto específico a partir de um recorte da realidade empírica. BOURDIEU et. al. (1987) tratando desta questão citam Saussure: “o ponto de vista cria o objeto” (:51). Isto é, uma ciência não poderia definir-se por um setor do real que lhe corresponderia como próprio. E continuam os autores citando então Marx: “a totalidade concreta, como totalidade do pensamento é, de fato, um produto do pensamento na concepção (Idem:51).

LAPLANTINE (1991) segue esta linha de raciocínio ao afirmar que

*“uma disciplina científica (ou que pretende sê-lo) não deva ser caracterizada por objetos empíricos já constituídos, mas, pelo contrário, pela constituição de objetos formais. Ou seja, a única coisa possível, a nosso ver, de definir uma disciplina (qualquer que seja), não é de forma alguma um campo de investigação dado (a tecnologia, o parentesco, a arte, a religião... o esporte — V.B.), muito menos uma área geográfica ou um período da história, e sim a especificidade da abordagem utilizada que transforma esse campo, essa área, esse período em objeto científico” (:96).*

<sup>8</sup> “Uma disciplina acadêmica se caracteriza pela existência de um objeto de estudo, de uma metodologia de estudo e de um paradigma próprios” (TANI, 1988:388).

<sup>9</sup> LOVISOLO (1993:39) de certa forma comunga desta idéia. Ele entende o “educador físico” como uma espécie de *bricoleur* “que a partir de fragmentos de antigos objetos, guardados no porão, constrói um objeto novo no qual as marcas dos antigos não desaparecem”. Assim, o educador físico articularia os diferentes conhecimentos sobre as práticas corporais com vistas a uma intervenção social.

<sup>10</sup> “Confundir os dois papéis, o do *cientista* e o do *bricoleur* ou ‘interventor’, é o primeiro e freqüente mal-entendido que encontramos entre os *educadores físicos*” (LOVISOLO, 1993:40).

<sup>11</sup> LOVISOLO (1993) entende que “o campo dos fenômenos que ocupa a EF é o das atividades corporais num sentido amplo” (:37). Nós temos denominado este campo como o da “cultura corporal” (Coletivo de Autores, 1922 e Bracht, 1992).

Voltemos para BOURDIEU et. al. (1978). Os autores entendem que M. Weber formulou um princípio epistemológico que é instrumento de ruptura com o realismo ingênuo. Eles o citam: “Não são as relações reais entre ‘coisas’ o que constitui o princípio de delimitação dos diferentes campos científicos, e sim, as relações conceituais entre problemas. Somente assim, onde se aplica um método novo a novos problemas e onde, portanto, se descobrem novas perspectivas nasce uma ‘ciência nova’” (:51). Assim, a investigação científica se organiza de fato em torno de objetos construídos que não tem nada em comum com aquelas unidades delimitadas pela percepção ingênua ou imediata.

Ora, não temos no âmbito da EF/CE uma construção única ou unívoca do objeto (científico) denominado de movimento humano. Ou seja, na biomecânica, na aprendizagem motora, na sociologia do esporte, na fisiologia do esforço, etc., o movimento humano enquanto objeto científico “*não é o mesmo*”. Então não temos um objeto científico. Isto modifica a percepção do problema que se tem colocado como o da fragmentação do conhecimento em torno do movimento humano. Isto explica porque as chamadas ciências do esporte, cada vez menos mantêm diálogo entre si (mesmo tendo como “objeto” o movimento humano ou o esporte) e tendem, ou a criar organizações específicas, na verdade, fóruns específicos de discussão (um exemplo é a Sociedade Brasileira de Biomecânica), ou então de retornarem ou buscarem o abrigo das disciplinas mães (psicologia, fisiologia, sociologia, etc.), onde a identidade epistemológica é determinada pela disciplina mãe e não pela especialidade, ou seja, sociologia do esporte ou fisiologia do esforço *não* é ciência do esporte e sim ciência sociológica ou fisiológica.

### 3.2. Breves olhares sobre o caso da Pedagogia

Talvez seja produtivo lançar um olhar sobre a Pedagogia ou as “Ciências da Educação”, onde problemas semelhantes podem ser encontrados.

Vejamos o que diz o professor M. O. Marques (1990):

*“... buscamos (...) justificar as pretensões de uma Pedagogia, ao mesmo tempo como ciência e como a ciência do coletivo dos educadores, em oposição tanto à separação entre o pensar/decidir e o fazer (...), quanto às incursões atomizadoras das chamadas ciências da educação, que operam com conceitos gerados*

*em outros contextos a respeito de outros temas. Os esforços das interdisciplinariedades não conseguem, a nosso ver, recuperar a unidade teórica necessária, a não ser que nas distintas regionalidades do saber, como é a da educação, haja uma ciência articuladora do eixo interno dos saberes e práticas, a partir do qual possa a reflexão inserir-se dinamicamente no universo teórico mais amplo do saber, das ciências e da filosofia” (:10).*

O que é reivindicado aqui, e gostaria de analogamente estendê-lo à Educação Física, é a construção de uma disciplina (no caso ainda adjetivada de científica) síntese ou articuladora que pudesse fornecer o saber necessário — ou que pudesse construir esse saber — para orientar a prática dos educadores. Uma ciência *da e para* a prática, como diria SCHMIED-KOWARZIK (1983).

Um outro pensador da educação que tem tratado da especificidade da Pedagogia enquanto ciência é L. C. de FREITAS (1991). Ele introduz o problema citando Ribes (1982), para quem “a identidade de uma disciplina configura-se, em primeiro lugar, a partir de sua especificidade epistemológica como modo de conhecimento científico (...). A identidade da psicologia educacional não pode ser encontrada como uma ciência da educação, mas sim, como ciência psicológica” (:25).

Para RIBES (1982) apud FREITAS (1991:27), “se uma disciplina não possui campo epistemológico próprio — como no caso da pedagogia — o que a define é a sua responsabilidade social<sup>12</sup>, ou seja, sua vinculação com a solução de problemas concretos sob o marco de uma instituição social”. E conclui FREITAS (1991): “A pedagogia (a Educação Física — V. B.), portanto, opera em um nível qualitativo diferente daquele das ciências individuais que lhe dão suporte epistemológico tais como a psicologia, a sociologia e outras. Este nível qualitativamente diferente está expresso na própria elaboração da teoria educacional e pedagógica, em relação dialética com a prática educacional multifacetada. Este é o papel de uma ciência pedagógica” (:29).

### 3.3. A Educação Física e a científicidade

Mas, se reivindicamos para a EF (e a Pedagogia) o estatuto de uma ciência especial (da e para a prática), o que estamos reivindicando? Tornar a EF uma tal ciência significa institucionalizar no seu âmbito as ditas práticas científicas e trabalhar com as categorias epistemológicas

<sup>12</sup> LOVISOLO (1993) traçando um paralelo entre a EF e a Medicina tem um entendimento muito próximo ao de RIBES.

da "ciência"? Precisaríamos aclarar se a EF operaria a partir dos princípios epistemológicos das ciências naturais<sup>13</sup> ou das ciências sociais e humanas?<sup>14</sup> Se formos operar a partir dos princípios da "ciência clássica" poderíamos introduzir reducionismos no estudo do movimento humano que precisariam ser evitados. Ou seja, o teorizar em EF precisa ultrapassar o próprio teorizar científico. A teorização permitida ou realizada com as categorias epistêmicas da ciência tradicional, não atende às necessidades da EF que tem no objeto movimento humano e na intenção pedagógica suas características definidoras. Precisaríamos teorizar de forma a contemplar o biológico, o psicológico e o social, mas também o ético e o estético, numa perspectiva de globalidade — portanto numa nova construção de nosso objeto. Ora, o ético e o estético, como sabemos, sempre foram alijados do âmbito da "ciência" e remetidos para o decisionismo subjetivista ou a uma disciplina específica da filosofia e/ou para as expressões artísticas. Ao colocar a questão ético-normativa<sup>15</sup> como necessariamente presente na teorização em EF coloca-se (na pretensão de cientificidade deste teorizar) a questão da separação clássica entre o saber fático e o saber ético-normativo — e estamos então no difícil terreno do debate em torno da dimensão ético-política da produção do conhecimento e da prática pedagógica em Educação Física.

Para que a EF se desse por satisfeita com o conhecimento científico precisaríamos ampliar o significado da ciência, ou, fazê-la operar, como querem K. O. Apel e J. Habermas com um novo conceito de razão, a razão comunicativa, que englobaria a razão teórica, a razão prática e a dimensão da subjetividade.

Entendo que há a necessidade de voltar a produção do conhecimento nas faculdades, institutos, departamentos e centros de EF (e Desportos) para as necessidades da prática pedagógica em EF, ou seja, superar a fragmentação a partir das necessidades da prática que são globais.

#### 4. CIÊNCIAS DO ESPORTE: fragmentação x unidade

Quanto às ciências do esporte ou ciências do movimento humano parece-me inevitável neste momento

usar o plural. A tendência parece ser ainda a da fragmentação. Não me parece ter sido construída na área uma problemática teórica que possa agrupar/reunir os esforços das disciplinas que se ocupam cientificamente do esporte ou do movimento humano. Elas continuam operando, cada uma, com seu referencial teórico-metodológico, com problematizações próprias/específicas, que são, como denuncia SOBRAL (1992) as das disciplinas mães.

É comum ouvir-se que o esporte ou o movimento humano são tão complexos que exigem um tratamento interdisciplinar ou "crossdisciplinar". Ora, isto é permanecer no âmbito de uma visão empirista. O movimento humano ou o esporte não exigem por si só tratamento interdisciplinar, nós é que podemos problematizá-lo de modo a exigir tratamento interdisciplinar<sup>16</sup>, e isto está na dependência dos interesses norteadores do conhecimento.

Então, as dificuldades no sentido da (re)unificação ou síntese do conhecimento, que hoje se assemelha às ofertas de um supermercado, são inúmeras. Talvez um caminho seja interrogarmo-nos sobre a legitimidade do pesquisar em "ciências do esporte". Tradicionalmente esta legitimidade advinha do objetivo de a) fornecer conhecimento para a prática pedagógica em EF; b) fornecer conhecimento útil para os órgãos públicos, para a indústria, etc. c) fornecer conhecimento para o crescimento e desenvolvimento do próprio sistema esportivo. Não esquecer que há aqueles que defendem a pesquisa em ciências do esporte a partir do simples objetivo de conhecer (desinteressadamente) esta dimensão da realidade.

A pergunta que fica é se estas legitimações são suficientes e/ou ainda podem ser sustentadas, e se elas podem originar uma problemática teórica unificadora.

#### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei demonstrar que estamos frente a grandes desafios, que aliás, somente serão vencidos com um enorme esforço coletivo.

E por falar em coletivo, entendo que o CBCE, organizacionalmente pode trilhar basicamente dois caminhos: a) apostar numa possível unidade do conhecimento produzido na área, ou b) se curvar frente à "fragmen-

<sup>13</sup> É o que faz SANTIN (1992) ver com ceticismo e como problemática a reivindicação da EF por cientificidade.

<sup>14</sup> Estou partindo do dualismo epistemológico que é negado, por exemplo, pelo positivismo e racionalismo crítico popperiano.

<sup>15</sup> LOVISOLO (1993) parece-me ter captado este problema com clareza ao dizer que "os valores não são nem verdades científicas nem questão de mero gosto individual" (:31) e enfatiza que "a velha solução de dialogar sobre os valores continua sendo um caminho transitável se acreditamos na razoabilidade do Homem" (:32). A este respeito gostaria de remeter o leitor ainda ao interessante texto de KLAFKI (1992) que discute os limites do conhecimento produzido pelas "ciências da educação" no estabelecimento dos objetivos educacionais.

<sup>16</sup> Como lembram BOURDIEU et. al. (1987), "não há que se esquecer que o real não tem a iniciativa, posto que só pode responder o que se lhe pergunta. Bachelard sustentava, em outros termos que o 'vetor epistemológico (...) vai do racional para o real e não o inverso'..." (:55).

tação" (uma das tendências nesse sentido é a criação de comitês de, por exemplo, sociologia, de fisiologia, etc.) e correr o risco de, em breve, ser palco de um "diálogo de surdos".

Por outro lado, para um outro tipo de pluralidade o CBCE precisa dar solução adequada. Refiro-me à diversidade dos entendimentos do que *é* e *porque* fazer ciência: o chamado pluralismo científico. Este, como lembra MARTINS (1993:105), "reflete o problema de que o caráter, o estatuto, o conceito e os limites da própria ciência são controvertidos e de que o conflito entre concepções diversas de ciência, com suas pretensões divergentes de verdade e relevância, nada exclui (nem métodos, nem teorias, nem o cânon das disciplinas, nem ainda os critérios de sua avaliação)".

É preciso não incorrer no equívoco de reduzir a multiplicidade, "nem a uma unidade inconstante, imune à controvérsia, dotada de critérios unívocos de cientificidade, nem a uma mera diversidade, supostamente neutra", pois, "o conceito de pluralismo científico abrange uma diversidade antagônica e não neutra" (MARTINS, 1993:105). Para que não se busque uma solução simplista e negativa como a de excluir o antagônico, parece-nos só existir o lábil caminho da democracia interna; a humildade democrática de não possuir a verdade acabada e absoluta e ao mesmo tempo reconhecer e fazer valer os melhores argumentos. Unir a vigilância epistemológica à vigilância democrática.

Retomando o início de nossa intervenção relembro que o CBCE, essa comunidade reunida sob esta entidade, está chamando para si a responsabilidade de orientar a prática científica na área, o que, como procurei colocar brevemente, nos coloca frente a desafios de várias naturezas. Mas, gostaria de lembrar que o meta-desafio continua a ser, a meu ver, colocar mais esta prática a serviço da humanização do Homem.

## BIBLIOGRAFIA

- ASSIS, J. de P. Karl-Otto Apel: a raiz comum entre ética e linguagem. *Estudos Avançados* 6(14):169-181, 1992.
- BOURDIEU, P. et. al. *El ofício de sociológico*; pressupostos epistemológicos. México : Siglo XXI et., 1987.
- BRACHT, V. *Produção e veiculação do conhecimento acerca do esporte no Brasil*; análise crítica e perspectivas. Palestra proferida no VII CONBRACE, Uberlândia, set. 1991 (mimeogr.).
- \_\_\_\_\_. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.
- CANFIELD, J. T. Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (org.). *Educação Física e esportes na universidade*. Brasília : MEC, 1988. p.405-418.
- CARMO, A. A. do. *Estatuto epistemológico da Educação Física*. Curitiba : Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 1987. (Caderno pedagógico de Educação Física).
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo : Cortez, 1992.
- FARIA JR., A. G. de. *A contribuição da pós-graduação para o desenvolvimento do corpo de conhecimentos da Educação Física (1975-1984)*. Rio de Janeiro, 1987 (mimeogr.).
- \_\_\_\_\_. Produção do conhecimento na Educação Física brasileira: dos cursos de graduação à Escola de 1º e 2º graus. *RBCE*, 13(1):45-53, 1991.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1989.
- GAYA, A. *Por uma ciência do desporto para além do empirismo ativista e do intelectualismo militante*. Palestra proferida no II Congresso de Países de Língua Portuguesa. Recife, 1992.
- \_\_\_\_\_. As ciências do desporto no espaço da língua portuguesa. *Revista Horizonte*. Lisboa, v.IX, n.53, Jan. Fev. 1993. p.165-172.
- KLAFKI, W. Ciências de la educación y objetivos pedagógicos. *Educación*, v.45, 1992. p.39-51.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. 5.ed., São Paulo : Brasiliense, 1991.
- LOVISOLO, H. Educação Física como arte da mediação. *Contexto & Educação* 7(29):26-59, Jan./Mar. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1992.
- MARIÑO, J. M. F. Os paradigmas Kuhnianos e a crise da teoria sociológica na América Latina. *Cadernos de Sociologia* 3(3):7-32, Jan./Jul., Porto Alegre, 1991.
- MARQUES, M. O. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1990. .
- MARTINS, E. de R. Pluralismo científico. In: STEIN, E. e DE BONI, L. A. (org.). *Dialética e liberdade*. Petrópolis/Porto Alegre : Vozes/Ed. da UFRGS, 1993. p.104-116.
- MATSUDO, V. Palestra proferida no III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Guarulhos, Set. 1983.

- PAIVA, F. *Educação Física/Ciências do Esporte; resgates e perspectivas na luta dos sentidos dentro do CBCE*. UGF, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- SANTIN, S. *Educação Física: temas pedagógicos*. Porto Alegre : EST/ESEF, 1992.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- SERGIO, M. Motricidade Humana; uma autonomia disciplinar. *Revista Motricidade Humana: ISEF-UTL*, :5-26, jul./dez., 1988.
- SOBRAL, F. Problemas da investigação científica em ciências do desporto: teses e propostas de orientação. *Revista de Educação Física/UEM*, 3(1):57-61, 1992.
- SOUZA e SILVA, R. V. *Mestrados em Educação Física no Brasil; pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria : UFSM, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- TANI, G. Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (org.). *Educação Física e esportes na universidade*. Brasília : MEC, 1988. p.379-394.
- TUBINO, M. J. G. As tendências internacionais de pesquisa em Educação Física. *KINESIS*, nº especial, dez. 1984. p.157-176.

## PELOS MEANDROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA\*

Lino Castellani Filho\*\*

TUBINO, M. J. G. As tendências internacionais de pesquisa em Educação Física. *KINESIS*, nº especial, dez. 1984, p. 157-176.

*"Viver é afinar o instrumento  
de dentro para fora, de fora para dentro,  
a toda hora, todo momento,  
de dentro pra fora, de fora pra dentro".*

Valter Franco

### I — A EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É MAIS A MESMA

É. Não dá pra negar. Alguma coisa aconteceu com a Educação Física e até mesmo os mais desatentos vêm percebendo algo de diferente. Também os mais céticos não tem podido deixar de reconhecer as mudanças ocorridas, cujos sinais surgem das mais distintas direções, explicitando-se das formas as mais diversas.

De "*dentro pra fora*" basta, por exemplo, passarmos os olhos nas bibliografias dos concursos públicos promovidos nos últimos anos, em vários estados e municípios, para notarmos a presença de referências que, até há bem pouco tempo atrás, jamais poderíamos imaginar presentes no âmbito da Educação Física. Chama a atenção, ainda neste particular, a significativa quantidade de títulos editados a partir dos anos oitenta, notadamente em sua segunda metade, que privilegiam a Educação Física e o Esporte enquanto práticas sociais — portanto construções históricas que, dada a significância com que marcam as suas presenças no mundo contemporâneo, caracterizam-se como dois dos seus mais relevantes fenômenos socioculturais. Por sua vez, um pouco de aten-

ção nas temáticas norteadoras dos debates que, também a partir dos anos oitenta, grassaram por todo o País, permite-nos notar a guinada de 180 graus ocorrida nos enfoques que dominaram os Congressos realizados, indo das questões de natureza biofisiológica — base da ordem do rendimento físico/esportivo e, em última instância, do eixo paradigmático da aptidão física — para as de cunho político-filosófico, norteadoras de uma reviravolta cada vez mais sentida no plano pedagógico da Educação Física Escolar.

Ainda olhando de "*dentro pra fora*", notamos, como parte integrante desse conjunto de mudanças arroladas, que a reforma curricular proposta em 1987 para os mais de uma centena de cursos superiores de formação de seus especialistas, a nível de graduação, embora de implementação bastante recente — 1990 —, já dá indícios de que outros olhares, a par dos antigos, encontram-se voltados para a problemática da Educação Física brasileira. Junta-se a isso, o desenvolver de cursos de pós-graduação — *lato e stricto sensu* — que vêm ampliando consideravelmente a possibilidade de qualificação dos seus especialistas, os quais também souberam superar os limites impostos — por razões várias — pela estrutura acadêmica, indo buscar em programas outros que não os dela própria — particularmente naqueles inerentes às Ciências Humanas — as "ferramentas" teóricas, na maioria das vezes não localizadas no seu interior, constitutivas do aporte epistemológico-filosófico e científico responsável pelo aumento qualitativo do nível das reflexões havidas na área, nesses últimos tempos. Certamente por conta de tudo isso — mas não só necessariamente por tudo isso — presenciamos um desenvolver da capacidade de organização de seus profissionais, sentida tanto no pertinente às suas entidades de natureza sindical quanto àquelas de teor acadêmico/científico, como tam-

\* Este artigo originalmente foi elaborado (Dez/92) com vistas a integrar o "Programa de Capacitação de Professores III" desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação — FDE — em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino oficial do Estado de São Paulo — APEOESP — objetivando contribuir para a reflexão dos professores sobre temas constantes na bibliografia do concurso público da rede de ensino público do Estado de São Paulo. Dada sua íntima relação com o tema em apreço, e considerando o fato de não ter sido publicado em periódicos, optamos por utilizá-lo nesta ocasião.

\*\* Docente da Faculdade de Educação Física/UNICAMP.

bém na percepção da sensibilidade despertada para a im-  
periosidade de se vincularem as ações referentes à Edu-  
cação Física àquelas outras relativas à Educação e à Po-  
lítica Científica e Tecnológica consideradas em seu con-  
junto, somando, nesse sentido, esforços com todos os se-  
tores progressistas da Educação e da comunidade cientí-  
fica em geral.

Porém, para podermos apreender — no sentido de  
constatar, interpretar, compreender e explicar — os de-  
terminantes dos movimentos detectados no interior da  
Educação Física brasileira, sinalizadores das mudanças  
que nos levaram a externar o sentimento de que ela já  
não seria a mesma de outrora, faz-se necessário desen-  
volver uma leitura de “*fora pra dentro*”, que privilegie a  
análise dos acontecimentos inerentes ao processo de re-  
democratização da sociedade brasileira observado no fi-  
nal dos anos setenta, início dos oitenta, momento históri-  
co esse em que vivemos toda uma retomada da capaci-  
dade de organização e mobilização da sociedade civil  
brasileira. Queremos dizer com isso, que os aconteci-  
mentos constatados no interior da Educação Física não  
se explicam por si só, mas sim se analisados no conjunto  
daquilo que se passou em nosso país naquele momento  
histórico.

Assim, ao depararmos com um contexto em  
que toda a sociedade civil organizada se volta para a ne-  
cessidade de redirecionar as ações coletivas para a con-  
secução da nova ordem social, que se queria democráti-  
ca, os setores de alguma maneira ligados à Educação Fi-  
sica, vêm-se premiados pela imprescindibilidade de bus-  
car um novo sentido para a sua configuração enquanto  
prática social e enquanto prática pedagógica integrante  
dos currículos plenos dos cursos de 1º, 2º e 3º graus. Isto  
porque a Educação Física respondeu, ao longo do perí-  
odo instituído pelo golpe militar de 1964, às exigências  
estabelecidas pelos dirigentes, evidenciadas em suas po-  
líticas governamentais.

Dessa forma, reforçou-se no período pós 64 a vin-  
culação da Educação Física com a construção do modelo  
de Corpo Produtivo o qual fora arquitetado durante o  
período do Estado Novo face à necessidade de consoli-  
dação do processo de industrialização do modelo econô-  
mico brasileiro, que substituiu aquele de natureza agrá-  
ria, de índole comercial-exportadora, predominante até o  
início da década de 30. À Educação Física, conforme o  
estabelecimento pela Constituição de 1937, cabia a res-  
ponsabilidade pelo adestramento físico do trabalhador,  
capacitando-o fisicamente para o Trabalho. Tal modelo  
de corpo trouxe em si as marcas do Corpo Higiênico eu-  
gênico, gestado originariamente entre nós na primeira  
metade do século XIX e que nos anos trinta encontrou  
campo para se projetar, dada a necessidade de corpos  
fortes e saudáveis para a defesa da pátria face a seus ini-

tigos internos — leia-se os comunistas — e os exter-  
nos, dada a eminência de nossa participação no conflito  
bélico mundial que se avizinhava. No final dos anos ses-  
senta, esteve ela também associada à estratégia de mini-  
mização das possibilidades de rearticulação do movi-  
mento estudantil, que fora violentamente atingido —  
como de resto todos os demais setores da sociedade que  
exigiam a volta do país à normalidade institucional de-  
mocrática — pelo aparelho repressivo do Estado, vindo  
a colaborar, com seu caráter lúdico-esportivo, para des-  
viar as atenções dos estudantes das questões de ordem  
sociopolítica contribuindo, assim, para a construção do  
modelo de Corpo Apolítico.

Vinculada, portanto, a políticas governamentais  
elaboradas sob a ótica funcionalista, a Educação Física  
primou por enfatizar sua ação pedagógica em procedi-  
mentos que buscavam garantir-lhe eficácia no alcance  
de seus objetivos. Com efeito, se o aprimoramento da  
aptidão física era o que, em última instância, justificava  
a sua presença na escola, nada mais coerente do que bus-  
car estabelecer parâmetros para a sua ação pedagógica a  
partir de critérios oriundos da fisiologia do exercício.  
Foi nela apoiada que se definiu os padrões de referência  
para as aulas de Educação Física: Três sessões semanais,  
distribuídas em dias intercalados, com cinquenta minu-  
tos de duração, compostas por turmas de alunos do mes-  
mo sexo e constituídas a partir de dados das suas idades  
biológicas, encontram-se implícita ou explicitamente ci-  
tadas no Decreto nº 69450/71, que regulamenta a Educa-  
ção Física nos três níveis de escolarização. A realização  
de aulas de Educação Física, regra geral, nos turnos con-  
trários aos dos demais componentes curriculares — alu-  
nos que estudam pela manhã têm aulas à tarde, e vice-  
versa —, encontra explicação no fato de que para se  
montar uma turma de aula de Educação Física faz-se ne-  
cessário desmontar outras tantas, o que acarretaria a pa-  
ralisação de aulas das demais disciplinas para que ela  
fosse dada no mesmo turno das outras.

Pois bem. Acontece que a Educação Física que, se-  
gundo o Decreto nº 69.450/71 em seu artigo 3º, §1 tem  
na aptidão física “a referência fundamental para orientar  
o planejamento, controle e avaliação da Educação Físi-  
ca, Desportiva e Recreativa, no nível dos estabelecimen-  
tos de ensino”, tornou-se anacrônica no contexto do pro-  
cesso de democratização da sociedade brasileira, por  
dois motivos distintos, porém não excludentes. O pri-  
meiro deles diz respeito ao modelo educacional que, no  
que tange à “formação de homens com consciência do  
tempo em que vivem”, deixava muito a desejar, preci-  
sando, portanto, ser modificado para sincronizar-se aos  
“novos tempos”. Em outras palavras, estava esgotado —  
ao menos aparentemente — o ciclo que priorizou a for-  
mação do Corpo Apolítico, Acrítico, Alienado; assim, a

Educação Física, nesse particular, não tinha mais razão de se fazer presente no cenário educacional, acima de tudo no ensino superior. O segundo motivo está relacionado com a questão da produtividade. Assistíamos, naqueles anos — dentro do mundo do trabalho alicerçado no modelo industrial brasileiro, fundado no modo de produção capitalista —, ao avançar de um processo de automação da mão-de-obra, até então toda ela apoiada na força de trabalho humana, que fez por secundarizar a importância da construção do modelo de corpo produtivo.

Foi, portanto, o anacronismo da presença nos anos oitenta, dos corpos produtivo e alienado, configurador do esgotamento de uma Educação Física que, tendo balizado sua prática pedagógica pelo parâmetro da aptidão física, vinculando-a a caracteres inerentes à — que entendia ser sua — função higiênica e eugênica, acoplada à idéia do rendimento físico-esportivo, que abriu o precedente para o pensar de novos papéis sociais para ela, em uma sociedade que se desejava justa e democrática.

## II — A EDUCAÇÃO FÍSICA CONTINUA A MESMA

Se é correto afirmarmos que os sinais emitidos nos anos oitenta apontavam para o sentimento de esgotamento de uma Educação Física amarrada à idéia da construção dos corpos higiênico e eugênico, produtivo e alienado, também o é que nem por isso os olhares lançados sobre ela, de “*fora pra dentro*” e de “*dentro pra fora*”, indicaram necessariamente o substantivamente novo — aquele que surge pela apreensão e superação do velho. Senão vejamos. Partindo de um movimento articulado de “*fora pra dentro*”, vamos perceber que o reconhecimento, por parte da lógica capitalista, de que a construção do corpo produtivo já não se fazia tão necessária, não significou dizer que simplesmente foi o corpo abandonado — enquanto campo de interesse — pelo pensamento dominante em nosso modelo econômico fundado no modo de produção capitalista. O que se deu, de fato, foi um deslocar das atenções sobre o corpo, do momento de produção — *locus* da ênfase ao corpo produtivo — para, dentro da mesma lógica capitalista, o de consumo, cunhando-se desta maneira os modelos de Corpos Mercador e Mercadoria.

Sim. Corpos que duplamente se mercantilizam, seja como porta-vozes da indústria cultural corporal, assumindo o papel de seu camelô, vendendo — através do mote da atividade física enquanto elemento de saúde — “Taffmam-e”, “Vitassay”, “Gatorade”, “Topper”, “Rainha”, “Penalty”, “Adidas”..., seja revestindo-se ele mesmo da condição de mercadoria, reificando-se. Talvez ninguém tenha flagrado esse instante, com mais lucidez,

sensibilidade e competência do que Carlos Drummond de Andrade, que dá conta de retratar poeticamente aquilo que estamos buscando apontar. Fiquemos por uns instantes, com o seu “Eu, Etiqueta”:

### EU, ETIQUETA

*Em minha calça está grudado um nome  
que não é meu de batismo ou de cartório,  
um nome... estranho.*  
*Meu blusão traz lembrete de bebida  
que jamais pus na boca, nesta vida.*  
*Em minha camiseta, a marca de cigarro  
que não fumo, até hoje não fumei.*  
*Minhas meias falam de produto  
que nunca experimentei  
mas são comunicados a meus pés.*  
*Meu tênis é proclama colorido  
de alguma coisa não provada  
por este provador de longa idade.*  
*Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,  
minha gravata e cinto e escova e pente,  
meu copo, minha xícara,  
minha toalha de banho e sabonete,  
meu isso, meu aquilo,  
desde a cabeça ao bico dos sapatos,  
são mensagens,  
letras falantes,  
gritões visuais,  
ordens de uso, abuso, reincidência,  
costume, hábito, premência,  
indispensabilidade,  
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,  
escravo da matéria anunciada.*  
*Estou, estou na moda.*  
*É doce estar na moda, ainda que a moda  
seja negar minha identidade,  
trocá-la por mil, açambarcando  
todas as marcas registradas,  
todos os logotipos do mercado.*  
*Com que inocência demito-me de ser  
eu que antes era e me sabia  
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,  
ser pensante, sentinte e solidário  
com outros seres diversos e conscientes  
de sua humana, invencível condição.*  
*Agora sou anúncio,  
ora vulgar, ora bizarro,  
em língua nacional ou em qualquer língua  
(qualquer, principalmente).*

*e nisto me comprazo, tiro glória  
de minha anulação.  
Não sou — vê lá — anúncio contratado.  
Eu é que mimosamente pago  
para anunciar, para vender  
em bares, festas, praias, pérgulas piscinas,  
e bem a vista exibo esta etiqueta  
global no corpo que desiste  
de ser veste e sandália de uma essência  
tão viva, independente,  
que moda ou suborno algum a compromete.  
Onde terei jogado fora  
meu gosto e capacidade de escolher,  
minhas idiossincrasias tão pessoais,  
tão minhas que no rosto se espelhavam,  
e cada gesto, cada olhar,  
cada vinco da roupa  
resumia uma estética?  
Hoje sou costurado, sou tecido,  
sou gravado de forma universal,  
saio da estampa, não de casa,  
da vitrina me tiram, recolocam,  
objeto pulsante mas objeto  
que se oferece como signo de outros  
objetos estáticos, tarifados.  
Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
de ser não eu, mas artigo industrial,  
peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem.  
Meu nome novo é coisa.  
Eu sou a coisa, coisamente.*

Se prestarmos atenção ao cerne do modelo de *corpo mercador/mercadoria*, veremos que somente aparentemente afasta-se ele do *corpo produtivo*. Quando pensamos em *corpo produtivo*, pensamos em corpo eficiente, útil, dele podendo extrairmos derivações que apontam para seus antônimos, quais sejam *corpo improdutivo, inútil, ineficiente* — e daí para *deficiente*, é um pulo. Ora... um corpo para ser um bom mercador, tem que ser eficiente, eficaz. Uma mercadoria para ser passível de consumo, precisa ser apresentada ao mercado por um vendedor bem “apessoado”, pois sua imagem estará associada à do produto. Assim um *corpo deficiente* estigmatiza a mercadoria, fazendo-a perder valor. Enquanto *corpo mercadoria*, por sua vez, vincula-se ele, mais do que nunca, à imagem da eficiência. Mercadoria, para ser um produto vendável, não pode apresentar defeito, o que a definiria como produto estragado, em outras palavras... deficiente. Está aí configurado o estigma que os *corpos deficientes* carregam em nossa sociedade: seus corpos

não servem porque não são eficientes, úteis e, em última instância, produtivos, mesmo enquanto mercadores e mercadorias. Em 1938, o Decreto nº 21.241 (artigo 27, letra b) e a Portaria nº 13 de 16 de fevereiro (item 10), proibiam a matrícula, nos estabelecimentos de ensino secundário “de alunos cujo estado patológico os impeçam permanentemente da freqüência às aulas de Educação Física”. Anos depois, o médico e professor da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, criada em 1939 através do Decreto Lei nº 1212, Doutor Waldemar Areno — mais tarde Presidente da Federação Brasileira de Medicina Esportiva — recomendava, em artigo publicado na Revista “Educação Física”, a necessidade de serem tomadas medidas eugênicas que impedissem o “desenvolvimento de uma prole nefasta e inútil”, sugerindo, então a esterilização — tanto masculina quanto feminina — das pessoas portadoras de deficiência, a qual lhes preservaria a continuidade das práticas sexuais e interromperia a disseminação do mal, ou seja, a geração de “serem inúteis à sociedade”.

Mas a lógica capitalista não parou por aí. Se os *corpos deficientes* não se encaixam nos estereótipos de *corpo produtivo, mercador e mercadoria*, não significa dizer que não sejam *corpos consumidores*, em potencial, dessa mesma indústria cultural corporal/esportiva. Assistimos, recentemente, à própria institucionalização de um Departamento de Esportes para pessoas portadoras de deficiência física, na estrutura da Secretaria de Desportos criada no “Brasil Novo” — governo Collor — com status de ministério e hoje, no Governo Itamar, como parte integrante do Ministério de Educação e Desporto, refletindo muito apropriadamente o que dissemos.

Simultaneamente ao movimento detonado de “*fora pra dentro*”, desencadeador — sob a égide da perspectiva funcionalista, nunca é demais repetir — da relação da Educação Física com a construção dos modelos de *corpos mercador, mercadoria e consumidor*, em resposta ao “vazio” deixado pela secundarização — como vimos, não substantiva — dos modelos de *corpos produtivo e apolítico*, assistimos de “*dentro pra fora*” a um movimento que guardou conotação distinta daquele outro, contudo articulado a ele.

Com efeito, acompanhamos, no interior da Educação Física, e mais precisamente da Educação Física Escolar, todo o seu esforço de se desincompatibilizar dos códigos que, originários das instituições médica, militar e esportiva, descaracterizavam-na enquanto prática pedagógica autônoma, estabelecendo-lhe marcas que impossibilitaram seu envolver-se com os códigos da própria instituição escolar. Foi pela incorporação dos códigos da instituição médica que ela acabou por estabelecer uma relação pedagógica na qual o aluno assumia as vezes de “paciente”, e o professor de “agente de saúde”,

*Goffman*

reproduzindo assim, no interior da Escola, sua vinculação ao Projeto de higienização e eugeniização da sociedade brasileira. Com respeito à instituição militar, assistimos a Educação Física desenvolver — pela incorporação à sua ação pedagógica, dos sentidos inerentes àquela instituição — uma relação que destinava ao aluno o papel de “recruta”, e ao professor o de “sargento”, desencadeando dessa forma sua vinculação com o projeto de construção dos corpos produtivos que, para melhor se ajustarem à dinâmica do Trabalho fabril, deveriam trazer as marcas de corpos dóceis, disciplinados — no sentido mesmo de subservientes à ordem hierárquica estabelecida no e pelo sistema de trabalho. Por último, sofre ela a influência da instituição esportiva, hegemônica na cultura corporal a partir da consolidação do modelo industrial desenvolvido no pós-guerra, e o subsequente caráter urbano assumido pelo País, em detrimento de sua face rural, sintonizado com o rápido, necessário e competente desenvolvimento dos meios de comunicação de massa.

Esta influência do Esporte no sistema escolar é de tal envergadura, que temos a configuração, não do Esporte da Escola, mas sim do Esporte na Escola, indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva. Não é por acaso que — desde o ano de 1941, época em que, através do Decreto-Lei nº 3199, se estruturou organizacionalmente o Esporte em nosso país, até hoje, quando na atual estrutura da Secretaria dos Desportos do Ministério de Educação e Desporto, a “Divisão do Desporto Educacional” se configura subordinada ao “Departamento de Desporto Profissional e não Profissional” —, o Esporte Escolar está integrado ao sistema esportivo nacional.

O Esporte, desta forma, vem a ser o determinante principal na composição do conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, definindo-as como a de “aluno-atleta” e “professor-treinador”, pois os professores passam a ser contratados pela sua capacidade de desenvolver, nos alunos, a otimização do rendimento físico-esportivo, simulacro da ordem da produtividade, eficiência e eficácia pertinentes ao modelo de sociedade na qual, encontrou identificação.

O fato a ser ressaltado é que, tanto antes da ascensão do esporte como elemento determinante do “jeito de ser” da Educação Física na Escola, como a partir de sua marcante influência, a Educação Física escolar demonstrava apoiar-se em um entendimento dual de Homem. Queremos dizer com isso que, ao construir sua prática pedagógica voltada para a capacitação física do Homem, objetivando o aprimoramento da sua aptidão, ela acabou reforçando a tese da educação da dimensão corpórea do Homem isolada da educação de sua dimensão intelectual. Essa tese só concebia a “educação do corpo” se associada à idéia de vê-la como suporte à

“educação intelectual”. Percebe-se assim que, nesse parâmetro, a unidade do Homem é resultante da soma de suas partes, dando, tal entendimento, origem a uma visão dicotomizada.

Pois bem... Se isso é correto, também o é dizermos que a Educação Física chegou a superar essa visão dual de Homem por uma outra que já não mais o cortava em fatias. Porém, ao percebê-lo em sua totalidade — o que sem dúvida correspondia a um grande avanço — continuava olhando para esse Homem abstraindo-o de toda a realidade social, como se não fosse ele, construído socialmente. Continuava olhando-o (Homem) não como um ser social, vale dizer, que se constrói Homem a partir das múltiplas determinações sociais, que se humaniza socialmente, mas sim, como um ser predominantemente biológico.

Tal compreensão faz-se presente na Educação Física quando, afastando-se da busca do desenvolvimento da aptidão física como seu objetivo principal — sem deixar, contudo, de persegui-la secundariamente —, passa a construir sua prática pedagógica no sentido do desenvolvimento da sua motricidade, do desenvolvimento do movimento humano. Mas ao não considerar esse “humano” como uma construção social, olha para o seu movimento enxergando-o “em si mesmo”, tratando-o abstratamente, não o reconhecendo concretamente, objetivado na realidade social em que se materializa como linguagem corporal repleta de sentido e de significado humanos.

Passa então, a Educação Física, a construir sua prática pedagógica na direção da educação motora, do desenvolvimento motor, da psicomotricidade, convicta de que a formação das aptidões motrizes é fator determinante para a assimilação das aquisições da prática social. Assim, ao voltar-se para a dança, por exemplo, atenta para o movimento corporal nela presente, mas desvincula seu estudo e ensino da compreensão do significado que o dançar possui em suas distintas maneiras de se manifestar. Quando se volta para o esporte, prende-se à análise motora do gesto esportivo, sem se aperceber que ele possui sentido de representação, e que para ser entendido, compreendido e ensinado em sua totalidade, não pode deixar de ser analisado enquanto parte indissociável do Todo social, enquanto elemento constitutivo da Cultura Corporal dos Homens.

### III — A EDUCAÇÃO FÍSICA CONTINUA A MESMA, MAS...

Ainda há pouco, buscamos mostrar que muito daquilo que foi construído e se coloca como “novo” na Educação Física brasileira só se apresenta como tal em

sua aparência, pois essencialmente acaba por não dar conta da superação do "velho", preservando em sua base, os elementos fundantes daquele. Mas, em contrapartida, uma leitura mais atenta do raciocínio desenvolvido certamente notará a presença de elementos configurativos de uma teoria da Educação Física articulados em torno de uma perspectiva que entendemos estruturalmente nova.

Tal perspectiva carrega em seu bojo a intenção de superar a visão a-histórica de Homem e de sua motricidade, tomando para si o entendimento desenvolvido por Léontiev, de que "não são as modificações biológicas transmissíveis pela hereditariedade os determinantes do desenvolvimento social e histórico do Homem e da humanidade" e que "as aptidões e as propriedades que caracterizam o Homem (...) são formadas ao longo da vida, pela assimilação da cultura criada pelas gerações precedentes".

Portanto, nesta perspectiva, altera-se a compreensão acerca da natureza da atividade corporal, que passa a ter o locus de predominância situado na dimensão histórico-social e não mais na biológica. Configura-se, dessa forma, o entendimento de estar esta perspectiva sintonizada com o pensamento enunciado por Rouyer, segundo o qual "é numa atividade social concreta, que interiorize o saber prático do Homem, que são postas em ação as possibilidades motrizes".

Ora, a atividade social concreta é simultaneamente física e intelectual mesmo quando, na sua objetivação, prevaleça um pólo sobre o outro. Assim, o fato da Educação Física — quando busca colocar o Homem em relação com a natureza, consigo mesmo ou com outros Homens — estabelecer em sua ação a dominância do pólo físico, não significa que o pólo intelectual não esteja presente nesta ação. O ignorar de sua presença conduz, irremediavelmente, a práticas ratificadoras da visão fragmentada de Educação e de Homem.

A partir desta ótica, consolida-se a compreensão de ser responsabilidade da Escola, a garantia das condições para que o aluno possa apreender — no sentido já explicitado — a realidade social, e da Educação Física nessa mesma Escola, o possibilitar da apreensão da Cultura Corporal — entendida enquanto parte constituinte dessa mesma realidade social complexa — na perspectiva de vir possibilitar a intervenção nas suas diferentes expressões situadas nos campos da saúde, do lazer e do trabalho.

Porém, está claro para os elaboradores e defensores desta perspectiva que a superação do eixo paradigmático da aptidão física, na Educação Física, por aquele que pode ser denominado de histórico-social — diferentemente daqueles que expressam uma visão idealista de mundo, acreditando poderem revolucionar a Educação

Física apenas e tão somente através de transformações conceituais —, não é determinante para que ela (Educação Física) tenha transformada a sua ação pedagógica, pois enquanto prática social é produzida pelo Homem — sujeito social — e como tal reflete em sua forma de caracterizar-se, os valores presentes na sociedade que a produziu e produz. Daí trazerem embutidos em sua perspectiva pedagógica, elementos configurativos de suas dimensões diagnóstica (que a leva a constatar, interpretar, compreender e explicar a prática social a partir dos dados da realidade), judicativa (que a leva a julgar a partir de determinado interesse de classe) e teleológica que, extrapolando os muros da Escola, compromete-se — no todo social em que se encontra inserida — com a consecução do projeto histórico da hegemonia popular.

Assim, o caminhar pelos meandros da Educação Física leva-nos a concluir que estão na própria correlação de forças presente na sociedade brasileira, e nos distintos projetos históricos nela configurados, os indicativos de respostas — somente enquanto possibilidade histórica — sobre o prevalecer desta ou daquelas outras propostas pedagógicas para a Educação Física brasileira.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Corpo*. Rio de Janeiro : Record, 1984.
- BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo : Movimento, 1991.
- \_\_\_\_\_. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.13, n.12, jan./92. pp.282-287.
- BRACHT, Valter. Educação Física. A busca da autonomia pedagógica. In: *Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*, ano I, 1990. pp.28-33.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 3.ed., Campinas : Papirus, 1991.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo : Alfa Ômega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo : Cortez, 1992.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo : Scipione, 1989.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2.ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

- LÉONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: *Desporto e desenvolvimento humano*. Lisboa : Seara Nova, 1977. pp.47-74.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1989.
- ROUYER, Jaques. Pesquisa sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da Educação Física. In: *Desporto e desenvolvimento humano*. Lisboa : Seara Nova, 1977. pp.159-195.
- SAVIANI, Demerval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo : Cortez, 1991.
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 3.ed., São Paulo : Martins Fontes, 1986.
- TANNI, Go. et. alii. *Educação Física Escolar*. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo : EPU-EDUSP, 1988.

# A CIÊNCIA E A TÉCNICA NAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS MODERNAS: uma Reflexão Sobre a Educação Física

Ana Márcia de Souza\*

Uma reflexão sobre a produção científica existente na área da educação física precisa, necessariamente, considerar as características da sociedade onde ela ocorre. No caso do contexto brasileiro, não só o país se constitui como uma sociedade industrial moderna, como todos aqueles que com ele travam relação, seja do ponto de vista da importação do conhecimento como da capacitação de seus profissionais, também se caracterizam dessa forma. Em todos esses países, a ordem econômica e social é a do capitalismo.

Refletir a respeito desse contexto e de suas consequências sobre a produção científica é um dos objetivos deste artigo. Para além do debate que se trava entre os diferentes paradigmas científicos e suas linhas de pesquisa, é preciso considerar que esses determinantes sociais perpassam a todos eles. Nessa perspectiva, é notória a importância que assume a economia e, dentro dela, o processo produtivo, em países com essa ordem econômica e social. O processo produtivo e os meios de produção são, nesses países, separados do trabalhador, tornando-se opostos aos seus interesses. O conhecimento produzido no interior desse processo, além de estranho ao trabalhador, visa a produtividade do capital, em detrimento dos seus interesses e necessidades.

É buscando atingir sua expansão e reprodução que o capital acaba por criar uma *ciência* e uma *técnica* adequadas a seus fins, conforme foi indicado por Marx (1977) na subsunção real do trabalho (e da ciência) ao capital. Como produto social, uma tecnologia precisa ter em vista uma perspectiva de homem e de sociedade e, em decorrência disso, a que tipo de necessidades deve responder; neste caso especial as necessidades da sociedade capitalista e do tipo de homem que está se formando em seu interior. "Um dado sistema tende a só colocar os problemas que podem ser resolvidos no âmbito desse sistema (ou mais exatamente: procura só propor os problemas de modo a poder resolvê-los sem pôr em perigo o equilíbrio ou a lógica do sistema). A tecnologia e as ciências se desenvolvem, em sua orientação de conjunto

e em suas prioridades, em função das demandas da indústria e do Estado capitalistas, demandas que não são evidentemente do tipo de uma sociedade liberada" (Gorz, 1980:222-3).

Toda técnica criada no interior do capitalismo ou por ele adaptada (apesar de ser fruto da contradição dessa sociedade), tem por base a organização do trabalho alienado no interior das relações de produção e da própria divisão do trabalho, buscando o aumento da produtividade. Dessa forma, seus objetivos, seus métodos e seus resultados trazem a marca capitalista. Como a tendência do capital é ampliar gradativamente as esferas produtivas e além disso, legitimar-se enquanto indispensável à modernização e ao progresso, visando sua própria estabilidade, pouco a pouco a lógica que impôs no processo produtivo, acaba por penetrar em outras esferas sociais. A esse processo Habermas intitula de mecanismo de "propagação permanente dos subsistemas do agir racional-com-respeito-a-fins" (característico desta técnica) e vêm em detrimento da "interação verbalmente mediatizada" (característico do mundo sociocultural). Essa forma de agir, para ele, "toma conta de todos os setores da vida, um depois do outro: do sistema militar e escolar, da saúde pública e mesmo da família, impondo tanto na cidade como no campo, uma urbanização da *forma de vida*, isto é, impondo culturas que exercitem o indivíduo na habilidade de poder, a qualquer momento, passar de uma contextura de interação para o agir racional-com-respeito-a-fins". E continua mais à frente, "(...) a isso corresponde do lado do sujeito, o fato de que a diferença entre o agir-racional-com-respeito-a-fins e interação desaparece da consciência, não apenas da ciência do homem, mas também da consciência do próprio homem. A força ideológica da consciência tecnocrática confirma-se no encobrimento dessa diferença" (Habermas, 1987:333).

Entre os problemas atribuídos pelo autor citado, ao agir racional-com-respeito-a-fins, é que seus objetivos, ao já estarem estabelecidos em situações também pre-

\* Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, pertencente ao Núcleo de Estudos Pedagógicos.

concebidas, acabam extraindo da racionalidade o que ela tem de mais característico: a “reflexão levando em consideração os interesses globais da sociedade” (Habermas, 1987:313). São regras e métodos baseados sobre conhecimentos empíricos, gerando formas instrumentalizadas de agir, que não levam em consideração os interesses e intenções globais da sociedade. As questões sociais e políticas são tratadas de forma técnica, visando *condicioná-las e satisfazê-las apenas no interior dessa organização social, não ameaçando assim sua existência e permanecendo fiel à estimulação do consumo daquilo que pode produzir*. A esse fenômeno ele chama de “realidade tendencial”, ressaltando que ainda estaria longe de se completar. O que se destaca mais uma vez, é a impotência da ciência perante a realidade, levada a seu máximo e confirmada pela desconsideração aos interesses gerais. Ao não ser assumida pela ciência, fato já previsível, esta tarefa de “solução” dos problemas sociais fica a cargo do capital, que a encaminha de acordo com seus interesses.

Em relação a cultura de movimento, um dos seus fenômenos — o esporte espetáculo — apresenta com clareza a constituição desse processo, na medida em que se tornou uma mercadoria altamente complexa e, em volta da qual, ocorre uma circulação significativa de capital. A aplicação da ciência neste caso, não se limita a esfera da circulação, materializando a mercadoria esporte espetáculo de forma a reproduzi-la quando, onde e quantas vezes se fizer necessário, através dos meios de comunicação de massa (cf. Souza, 1991). A ciência passa a ser incorporada também ao processo de produção do esporte e, por conseqüência, da educação física, visando torná-lo mais eficiente. Todas as fases do processo passam a ser analisadas cientificamente e todas as técnicas são propostas a partir de conhecimentos empiricamente “corretos” e verificáveis. O condicionamento físico do atleta e a execução de gestos esportivos passam por um crivo profundo feito pela pesquisa aplicada. A partir de conhecimentos biomecânicos, anátomo-fisiológicos e psico-sociais produzidos, são elaboradas novas formas de treinamento e execução técnica. A partir desta compreensão, são criados os mais diversos instrumentos de auxílio ao processo de treinamento, que vão desde pequenos implementos (como halteres individualizados), até sistemas inteiros de computadores de análise do movimento. Os métodos de treinamento são propostos não só de acordo com o esporte em questão, mas de acordo com os próprios atletas e suas individualidades, atingindo-se uma eficácia até então inédita. Para tanto, aplica-se, também neste caso, a cooperação e a divisão do trabalho, já observadas em outros processos produtivos, visando não só corresponder a esta nova fase científicizada do treinamento, como também, aproveitar as inúmeras vantagens já anteriormente observadas em outros ca-

sos, na obtenção de mais-valia. É preciso subdividir o trabalho em inúmeras funções e especialidades, buscando o aperfeiçoamento do gesto técnico ao seu máximo. Do funcionamento deste trabalhador coletivo composto pelos vários especialistas, entre os quais o atleta é apenas mais um, surge a mercadoria mais apurada porque mais eficiente e, por isso, mais vendável.

Como o restante do processo produtivo capitalista, a eficácia e a produtividade passam a ditar as normas no esporte e em toda produção científica ligada a área. Gorz (1980) já salientava, que a pesquisa que pode ser “capitalizada” e “valorizada” desenvolve-se muito mais depressa do que outras que não tem esse objetivo. Pode-se observar tal fato buscando apenas os temas mais pesquisados e abordados em Encontros Internacionais, como Bouchard o fez: Doping, altitude e performance, as bases da performance, a fisiologia submarina, as doenças coronárias e o exercício, o desporto nos estudantes, as instalações desportivas, a bioquímica do esforço, a traumatologia dos desportistas, a motivação no desporto, a documentação em educação física, o desporto e os deficientes, a morte súbita durante o esforço, as bases científicas do treino, o desporto e o envelhecimento, a aprendizagem motora, a organização do movimento, etc. (apud Noronha Feio, 1978). Essa realidade tem se acentuado nas últimas décadas, quando a pesquisa aplicada ao setor produtivo tem superado enormemente outras iniciativas não ligadas a esse interesse. A ciência atua no sentido de aumentar a produtividade do esporte. Possibilita, através da produção e aplicação dos conhecimentos científicos, o aumento do rendimento e da *performance* que o tornam mais atraente ao consumo.

O desenvolvimento das ciências aplicadas que mantém alguma relação com o esporte, dá indícios dos novos objetivos impostos pelo processo de mercadorização do esporte. Hochmuth, tratando da história da biomecânica, relata que os objetivos desta, no final do século passado, eram determinados pelas exigências da ortopedia, da fisiologia do trabalho e da indústria. Com a mecanização e automação da indústria, a biomecânica limitou-se a tratar dos problemas da ortopedia. Este autor acrescenta que, “com a restituição dos Jogos Olímpicos de nosso tempo, cresceu fortemente o interesse por aperfeiçoar a técnica desportiva, ou seja, querer aproveitar mais eficazmente as leis mecânicas nos movimentos desportivos. No princípio deste novo impulso (por volta de 1900) não houve grandes exigências de estudos profundos destes temas. Nas especialidades desportivas particulares, os desportistas comprovavam intuitivamente, que conjunto de movimentos lhes levava a alcançar melhores êxitos. (...) Com o tempo apareceram os limites destas imitações. (...) O conhecimento empírico puro era substituído, cada vez mais, nas especialidades desporti-

vas particulares, por um conhecimento racional" (Hochmuth, 1973:11). Concomitantemente, às exigências de um gesto esportivo mais eficiente, novos objetivos vão surgindo nas ciências aplicadas. A partir da II Guerra Mundial, a biomecânica do movimento desportivo toma novo impulso (cf. Hochmuth, 1973). Nesse período é registrado, também, um rápido desenvolvimento de outra área de estudo — a aprendizagem motora — que se destaca com uma produção de qualidade, principalmente a partir dos anos sessenta (cf. Magill, 1984).

O conjunto desses conhecimentos propicia, não só de forma genérica, mas especificamente em cada esporte, em cada gesto técnico e, em alguns casos, para cada jogador individualmente, a solução relativa ao "melhor" a ser feito. A necessidade de aperfeiçoar a técnica desportiva acaba gerando uma "relação especial" entre a prática do desporto e a biomecânica, como afirma Hochmuth. Assim, "mediante as investigações científicas da anatomia, da biomecânica, da fisiologia, da psicologia e da cibernética, puderam se fundar as bases científico-naturais para um verdadeiro treinamento técnico. Todas elas, sob a denominação de Metodologia Desportiva, formam o complexo científico de investigação do movimento" (Hochmuth, 1973:12).

Quanto maior o nível de rendimento e *performance* ao qual o esporte deve corresponder, maior é a exigência de conhecimentos científicos que seus esportistas devem dominar. O esporte espetáculo mostra uma profunda relação com as ciências aplicadas, responsáveis, em grande medida, pelo rendimento apresentado e pelas possibilidades de sua melhoria. "O simples conhecimento das bases científicas do aprendizado motor proporciona, aos professores e ao treinador, os meios de fazer um julgamento sólido sobre os métodos de instrução, duração, frequência, natureza do desempenho, etc. Assim, como um conhecimento básico de fisiologia, habilita o a fazer acertados julgamentos sobre a quantidade e a qualidade do treinamento a ser prescrito em determinado caso. Os conhecimentos da biomecânica armam o técnico para a escolha da técnica de execução apropriada e para descobrir a causa das falhas mais importantes, permitindo melhorar o desempenho atlético" (Hay, 1981:04). Para essas ciências aplicadas, o máximo rendimento desportivo passa, nestas últimas décadas, a ser uma de suas principais preocupações. A busca pelo melhor desempenho é priorizada em relação aos demais objetivos anteriormente existentes, como no caso da biomecânica (cf. Hochmuth, 1973).

Esse pequeno panorama de algumas áreas de pesquisa relacionadas ao esporte e a educação física, demonstram como ocorre a mediação entre os interesses postos pelo capital, nessa ordem econômica e social, e o gesto esportivo apresentado e suas metodologias de trei-

namento; mediação essa desempenhada pela ciência e por seu conhecimento produzido. O fato mais preocupante é que o modelo de ciência utilizado no processo produtivo do esporte espetáculo e os conhecimentos decorrentes de suas pesquisas é incorporado, acriticamente, pela área da educação física. Inclusive, a disciplina curricular educação física, que está presente nos diversos níveis de ensino, assimila esse modelo de ciência e os conhecimentos ali produzidos. Ao fazer isso, não considera que esses conhecimentos têm outros objetivos, voltados para o processo produtivo do esporte espetáculo, com todas as decorrências que esse fato possa ter, e abre mão dos seus próprios objetivos, que são, em função do processo educacional, completamente diversos daqueles.

A influência desse modelo de ciência e de seus conhecimentos se dá, basicamente, por duas vias. A primeira delas ocorre objetivamente, pela expansão desse mercado específico, na formação de trabalhadores especializados (atletas iniciantes, técnicos, pesquisadores, etc.) e de um contingente de consumidores de espetáculos esportivos. A segunda via ocorre subjetivamente, pela internalização da lógica presente nesse modelo de ciência e em suas finalidades, o que faz com que seja considerado como o melhor a ser feito e para o qual todos se encaminham.

Cabe, nesse sentido, um alerta. As ciências e pesquisas no esporte e na educação física que se pretendam contribuidoras na construção do novo — conhecimento e ordem social — precisam considerar até que ponto não reproduzem, elas próprias, o modelo posto pelas ciências a serviço dos interesses da expansão do capital. Se os interesses privilegiados são aqueles que buscam uma melhor compreensão e desenvolvimento do homem em sua totalidade com o mundo que o cerca, se faz necessária uma ruptura com essa perspectiva que tem sido hegemônica em nossa sociedade. É um avanço corajoso, porém, inevitável, na busca pelas *reais possibilidades humanas*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGIGAL, José Maria. *Oh Deporte! anatomia de um gigante*. Valadoíid : Minon, 1981.
- GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo : Martins Fontes, 1980.
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa : Edições 70, 1987.
- HAY, J. *Biomecânica do movimento humano*. Rio de Janeiro : Prentice Hall, 1981.

HOCHMUTH, Gerhard. *Biomecânica de los movimientos desportivos*. Madrid : Instituto Nacional de Educación Física, 1973.

MAGILL, Richard. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo : Editora Edgard Blücher, 1984.

MARX, Karl. *Capítulo VI* (inédito de O Capital). São Paulo : Martins Fontes, 1977.

SOUZA, Ana Márcia. *Esporte espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano*. Florianópolis : UFSC, 1991. (Dissertação de Mestrado).

## AS PEDAGOGIAS DO CONSENSO E DO CONFLITO: a Produção Teórica da Educação Física Brasileira nos Anos 80

Vitor Marinho de Oliveira\*

O trabalho objetivou estudar sistematicamente a produção teórica da Educação Física brasileira ao longo dos anos 80. Esta época indica a incorporação de valores que superariam a hegemonia dos valores médico-higiênicos que, historicamente, vinham informando a prática das atividades físicas.

Considerei a concepção hegemônica como aquela que se inscreve na posição teórico-ideológica do *consenso*, fundada em princípios liberal-positivistas. A sua possível superação identifica-se com uma pedagogia do *conflito*, entendido numa perspectiva marxista.

O conjunto dos onze ensaios analisados foram resultado de um levantamento realizado em nível nacional com especialistas na área. Quase todos, direta ou indiretamente, enfatizaram preocupações com a Educação Física Escolar. Neste âmbito, foi possível perceber tentativas de rompimento teórico com o estabelecido. Tal não se deu, entretanto, de forma radical.

A maior parte dos autores evidenciou preocupações com questões sociais, ainda que a estas dispensassem um tratamento atrelado a valores liberais. O avanço ficou por conta de críticas ao autoritarismo e à dicotomização corpo/mente, entre outras, típicas de abordagens tradicionais em relação ao movimento humano. A influência liberal, entretanto, permeou os citados discursos.

Um pequeno grupo manifestou enraizamento em valores positivistas, buscando uma neutralidade mistificadora das relações entre educação e política.

Finalmente, alguns ensaios conseguiram abordar a Educação Física numa perspectiva dialética. Dessa forma, abriram espaço para a intervenção na realidade social. Na contestação à ordem estabelecida, entretanto, faltou o anúncio de Outra sociedade.

---

\* Prof. da Faculdade de Educação da UERJ. Prof. do Mestrado em Educação Física da UGF.

# pós-graduação em educação física/ciências do esporte no Brasil

## PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE NO BRASIL: uma Contribuição para o Debate

Yara M. de Carvalho<sup>1</sup>

A história da Pós-Graduação (PG) no Brasil antecede 1965, período em que o projeto de PG para o país foi regulamentado com a Lei da Reforma Universitária. Já no início da década de 60 a PG era concebida como um meio de formação de professores que buscava atender “à expansão quantitativa” e, ao mesmo tempo, de “elevação dos níveis de qualidade do ensino superior, do estímulo ao desenvolvimento da pesquisa, pela preparação de pesquisadores e do treinamento de pessoal para as tarefas do desenvolvimento nacional” (SILVA, 1990:32).<sup>2</sup>

Ao longo do tempo houve reformulações de conceitos, contudo, não se modificando os pressupostos que fundamentaram a idéia original de PG. O Ensino Superior estava comprometido com o discurso dominante da época e, os “Acordos”<sup>3</sup> que então se estabeleciam tinham a intenção de colocar em prática a ideologia do “progresso empresarial”. Esta, por sua vez, se caracterizava, essencialmente, por valorizar: as alterações quantitativas; a ciência aplicada, a engenharia; as relações públicas e o trabalho administrativo; além dos princípios da autoridade, da tradição, da articulação com grupos poderosos, da sistematização e das normas burocráticas (VIEIRA, 1985).

Por outro lado, o Conselho Nacional para a PG (CNPGE) — “órgão colegiado interministerial, com as funções de formular a política geral de Pós-Graduação e de coordenar a sua execução” (BRASIL, 1975:18) — elaborou em 1975 o I Plano Nacional para a PG (I PNPG) que enfatizava particularmente a relação entre PG e qualificação de recursos humanos para o ensino superior “... a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação de sua qualidade” (BRASIL, 1975:17).

Aliás, outros interesses justificavam a formulação do plano, de modo que ele atendesse de forma mais eficiente, eficaz e flexível aos interesses do mercado de trabalho (BRASIL, 1975).

Contudo, aquele estava atrelado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) e ao I Plano Brasileiro de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia (I PBDCT). O primeiro, considerava a PG como uma dimensão da “política de aproveitamento dos recursos humanos do país (...) como fator de produção e consumo” (OLIVEIRA, 1980:25). O segundo, atribuiu à PG a tarefa de contribuir para com a “política de recursos humanos para o sistema de pesquisa científica e tecnológica”, baseada nos “objetivos nacionais” de implementar uma “economia moderna e dinâmica” que viabilizasse a participação do Brasil na competição econômico-tecnológica, decorrente do processo de industrialização, não desconsiderando os “valores humanos” da nossa sociedade (OLIVEIRA, 1980).

Circunscritos nesse contexto, a institucionalização e a ampliação de PG no Brasil estão comprometidas tanto com os interesses do governo, quanto com os interesses de determinados setores sociais preocupados com o desenvolvimento do capitalismo no país.

Dessa forma, o mercado estava reclamando a necessidade de formação de recursos humanos sob dois aspectos: de um lado, na medida em que o ensino superior se expandia e também apresentava problemas relativos à degradação da qualidade, consequência das dificuldades que se apresentavam na formação dos professores de modo não direcionado; por outro lado, na medida em que o aparelho burocrático, o setor público da economia e as empresas privadas pressionavam, haja vista as suas responsabilidades, explicitadas, para com o desenvolvimento nacional.

<sup>1</sup> Mestranda e Representante discente da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP).

<sup>2</sup> O trabalho “Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas”, de Rossana V. S. Silva, foi nossa referência na reconstituição da história da PG no Brasil.

<sup>3</sup> Acordos esses entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Se a função social da PG estava diretamente associada ao objetivo de “restabelecer o valor econômico e simbólico que antes da expansão do ensino de graduação era conferido pelo diploma ‘comum’ do ensino superior” (CUNHA, 1974:66), a sua função “política esteve, entre outros fatores, relacionada aos mecanismos de controle ideológico utilizados pelo Governo, que a partir de seus interesses econômico-políticos, impõe autoritariamente — no conjunto das medidas adotadas especialmente via Reforma Universitária — um modelo único de PG: ‘a PG americana na sua forma mais ritualística’ (BRANDÃO, 1977:381). Desta forma, a PG foi integrada ao conjunto de intervenções norte-americanas, que basicamente tentaram formar na universidade brasileira dois tipos de influência” (SILVA, 1990:54): a primeira, “de desintegração do padrão brasileiro de Escola Superior — ou de universidade conglomerada”; a segunda, “de formação e consolidação de padrões de Escola Superior, adaptado aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas (...)” (FERNANDES, 1979: 116).

“Tais influências fizeram parte dos processos desencadeados e controlados a partir de fora, ‘que reorganizam o espaço econômico, sociocultural e político do mundo subcapitalista para o novo estilo de dominação das nações hegemônicas e principalmente das superpotências’” (FERNANDES, 1979:116).

Deste modo, a PG, no contexto das mudanças ocorridas no âmbito educacional e do processo histórico-social brasileiro como um todo, se estabelece como fruto de uma sociedade que se adapta estrutural e historicamente à situação de dependência cultural (SILVA, 1990:54).

Procedendo a um corte para os objetivos da PG na área de Educação Física, estes expressavam como indispensável: “formar docentes para o magistério superior capazes de projetar a Educação Física ao nível do aculturamento já alcançado em outras áreas; atender a demanda do mercado de trabalho nas Instituições de Ensino Superior; formar pesquisadores em Educação Física e incentivar seu aproveitamento conforme a política desenvolvimentista nacional” (BRASIL, 1975).

Esse breve histórico da PG no Brasil e da PG em Educação Física/Ciências do Esporte em particular, nos remete a várias possibilidades de discussão. Ao refletir sobre PG em Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil, não poderíamos deixar de ressaltar a complexidade desta temática, não só por abranger outras questões também amplas como: produção do conhecimento, conteúdos e inter-relações da Educação Física/Ciências do Esporte, entre outras, mas também pela diversidade de opiniões que a análise do tema suscita entre os pesquisadores.

Para concluir, com o intuito de tentar delimitar alguns subtemas que poderiam subsidiar a discussão que se trava hoje sobre o assunto, optamos por elaborar em forma de perguntas algumas dimensões que abarca, dentre os quais ressaltaríamos os seguintes:

- Até que ponto a estrutura física/material determina a qualidade e a viabilidade de um curso de PG?
- Será que a explicitação das áreas de concentração e linhas de pesquisa esclarecem e transparecem diretrizes e princípios dos programas a serem oferecidos e desenvolvidos?
- Quais seriam as premissas para se adjetivar “de qualidade” um curso de PG no Brasil?
- A estrutura curricular dos cursos elaborados corresponde a que interesses e necessidades? Do aluno, do professor, ou da instituição?
- Os critérios de seleção para ingresso ao mestrado e doutorado condizem com o perfil do aluno?
- Existe uma política de Ciência e Tecnologia para a PG definida e assumida?
- Numa perspectiva mais abrangente, qual é o conceito de Universidade Pública que defendemos hoje?
- Qual é a relação que a PG estabelece com a CAPES, já que esta é a agência de fomento que anualmente avalia os cursos para efeito de credenciamento pelo Conselho Federal de Educação?
- Qual é a nossa visão da Universidade? Aquela que reproduz a perspectiva conservadora, estática e corporativa de instituição?
- Se a “titulação” prevalece no direcionamento da PG, como nos posicionarmos sobre esse critério? Aliás, esse seria um problema político ou técnico-administrativo?

Quer dizer, sem a pretensão de nos aprofundar nessas questões, faríamos a ressalva de que, a nosso ver, caberia partir da discussão do “quantitativo” e do “qualitativo” como referência para responder a algumas delas.

De acordo com o nosso ponto de vista, essa oposição que se faz entre esses dois “possíveis” critérios se desenvolve de forma inadequada e tem sua origem nas diferentes formas de se compreender a realidade social.

O quantitativo traz consigo a idéia da objetividade. A realidade só seria objetiva se: os dados relativos a ela fossem elaborados por instrumentos padronizados, matematizáveis; descartasse “opiniões” de todos os tipos; e defendesse a linguagem neutra. Seria possível, assim, a formulação de generalizações precisas e objetivas.

Se, esse procedimento restringe a realidade ao que pode ser observado e quantificado, também não incorpora a questão dos significados, das representações, preocupações essas que dizem respeito às teorias que entendem

o homem como ator social, que participa também na construção dessa realidade.

Essa "atoria e autoria", num determinado contexto histórico, seria a condição básica que poderia ser traduzida em números, gráficos, quadros, mas não se limitaria nem se resumiria aí. Nessa perspectiva, não menosprezando o critério "quantitativo" mas, apropriando-o enquanto um dos elementos na compreensão dessa realidade.

Não poderia ser essa discussão — do "quantitativo" e do "qualitativo" — uma referência para se repensar e redimensionar a PG em Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, M. A. R. A constituição da política de Pós-Graduação no Brasil: 1965-1975. *Ci. Cult.*, v.29, n.4, São Paulo, 1977 p.381-93.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. *Relatório do Grupo de Consultoria Externa*, Brasília, 1975.

CUNHA, L. A. A Pós-Graduação no Brasil: função técnica e função social. *R. Adm. Emp.*, v.14, n.5, Rio de Janeiro, 1974. p.66-70.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo : Alfa Ômega, 1979.

OLIVEIRA, B. A. *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo : Cortez-Autores Associados, 1980.

SILVA, R. V. S. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria : 1990 (Dissertação de Mestrado).

VIEIRA, E. *A república brasileira: 1964-1984*. São Paulo : Moderna, 1985.

# editoração em educação física/ciências do esporte no Brasil

## EDITORÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE NO BRASIL\*

Elenor Kunz — UFSC

O grau de desenvolvimento científico de determinada área de conhecimento caracteriza-se, em qualquer parte do mundo, notadamente, pela forma, abrangência e qualidade de suas *publicações*.

Analisando atentamente em nosso meio, as publicações que ocorrem anualmente em forma de livros e revistas na área da Educação Física/Ciência do Esporte, pode-se verificar, que estas, ainda, ocorrem em menor número do que as múltiplas formas de Encontros, Congressos, Seminários e similares da mesma área.

Este fenômeno deverá ser um dos temas a ser analisado e discutido pela ótica de quem teve, nos últimos dois anos, a responsabilidade de editar a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Dessa forma, coloco as seguintes questões, para aquecer o debate nesta mesa redonda sobre a Editoração em Educação Física/Ciências do Esporte, no VIII CONBRACE:

1) Por que tão poucas dissertações a nível de mestrado e doutorado são publicadas no Brasil?

É importante considerar, para esta questão, que já existem no País, dois cursos de doutorado em Educação Física em pleno funcionamento e outro em vias de ser iniciado. Considera-se, ainda, que além dos já numerosos cursos de mestrado na área específica da Educação Física, cresce anualmente a procura, por profissionais da área, de cursos de mestrado em áreas como as da Ciências da Educação, Sociologia, Antropologia, Filosofia, entre outros. Em todos estes, anualmente, um contingente muito grande de profissionais da Educação Física concluem seus cursos, naturalmente com a elaboração de um trabalho científico no final. Também, são distribuídos anualmente um número significativo de bolsas, pelos programas CAPES, CNPq entre outros órgãos de fomento a Estudantes de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado no exterior.

*Onde vão parar todas estas produções científicas?*

2) Os profissionais, doutores e mestres, da Educação Física/esportes, que são credenciados como *pesquisadores*

pelos CNPq e outros órgãos de fomento à pesquisa, e que em suas instituições de trabalho (Universidades) ganham horas para desenvolver pesquisa (seria interessante verificar quantas horas/pesquisa são gastas em todo o País pelos profissionais da Educação Física), produzem *o quê e para quem?*

3) Será que as dificuldades financeiras para as publicações, tanto de livros quanto para revistas científicas, são realmente o maior impedimento para a publicação?

4) Por último, será que as publicações traduzidas, ainda em grande número entre nós, realmente atrapalham/impedem (pela melhor aceitação do público consumidor?) as publicações de autores/pesquisadores brasileiros?

Como já mencionado, anteriormente, estas são algumas questões sobre as quais pretendo desenvolver um debate com os profissionais da área no VIII CONBRACE, Belém, PA, 1993.

Como editor da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, antecipo algumas reflexões sobre estas questões a partir da experiência de ser responsável pela publicação de um veículo tão importante para a comunidade científica brasileira da Educação Física:

*A Revista Brasileira de Ciências do Esporte:*

Após um longo período de dificuldades para sua publicação conseguimos, na gestão 92/93 do CBCE, retomar a sua periodicidade. Assim, ela ressurgiu com o volume 12, que apresenta três números na mesma revista com a intenção de recuperar um ano de atrasos.

A primeira inovação introduzida ao assumirmos a editoração da revista, foi a sua apresentação por temática em cada número divulgado. Assim, a primeira temática escolhida para o volume 12 (1, 2, 3) foi, justamente, a do *Lazer*, e os méritos de sua organização coube ainda ao Prof. Dr. Nelson C. Marcelino da UNICAMP. Em seguida veio o volume 13, cujo segundo número (o primeiro consistiu nos anais do VII CONBRACE) saiu com a temática do *Ensino*, e a número 3 que saiu com a

\* Texto-resumo da palestra a ser proferida em mesa redonda no VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em Belém, PA.

temática da *Aprendizagem Motora*. Para o volume 14 foram selecionadas as seguintes temáticas: 14(1): *Atividade Física e Saúde*; 14(2): *Currículo*; e esta, 14(3): com a temática do *VIII CONBRACE*.

A maior dificuldade para conseguir a periodicidade destas publicações, posso afirmar, não foi de ordem financeira. Embora neste sentido também, tenha havido algumas dificuldades, elas foram superadas com a excelente colaboração e confiança em nós depositadas pela Editora UNIJUÍ (aceitando atrasos e parcelamentos nos pagamentos), e pelo empenho da Diretoria do CBCE na campanha por novos sócios e por verbas conseguidas, especialmente, com a publicação de publicidades, em forma de "Apelo Cultural", de diferentes Instituições. Para futuras publicações há, inclusive, a aprovação de uma verba do CNPq para Editoração e que deverá garantir o próximo volume (15).

A maior dificuldade encontrada, para manter a periodicidade, — e este é o motivo maior dos questionamentos iniciais — foi a reduzida quantidade e, em parte, baixa qualidade (afirmação que faço a partir dos pareceres de muitos consultores científicos da revista em relação a artigos a eles encaminhados) do material recebido para publicação. Isto dificultou especialmente a seleção de artigos e se não abríssemos espaço para publicações fora da temática específica da revista, talvez alguns números ficassem inviabilizados.

#### *Outros veículos de Divulgação Científica:*

Relaciono a seguir algumas publicações das mais conhecidas, que provavelmente também enfrentaram problemas para manter uma certa periodicidade. Assim, a Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física — SBDEF, recém criada, preferiu não editar um periódico especializado, no entanto, apresenta uma idéia louvável de editar um livro por ano: o Livro do Ano. O que vale lembrar aqui, é que o primeiro exemplar: o livro do ano de 1991, chegou ao público este ano, o de 1993.

As Revistas "Ciência e Movimento", "Motrivivência" e "Sprint" vêm, pelo que se pode observar, reduzindo gradativamente sua periodicidade. Enquanto que a revista "Kinesys-UFMS" paralisou suas publicações já a alguns anos. A revista da Educação Física/UEM de Maringá, PR, reduziu a sua periodicidade para uma revista anual.

Estas constatações não foram feitas com base em pesquisas empíricas, talvez isto devesse ser feito e, principalmente, na busca de razões desta irregular periodicidade

apresentada nestes veículos de publicação científica mencionados, mas pela simples observação e conclusão que qualquer interessado em publicações deste gênero pode facilmente chegar.

Tudo me leva a crer que não é apenas pela falta de produções científicas dos nossos pesquisadores, mas provavelmente, porque se tem medo do debate público, medo de expor idéias novas, de trabalhos de pesquisa inéditos, enfim medo da publicação de trabalhos em órgãos especializados. Tem-se, assim, medo da própria evolução do conhecimento científico e de não estar à altura desta evolução.

Tenho a certeza, ainda, de que as comunicações científicas por intermédio de livros e revistas são muito mais úteis à revolução/transformação, do que pregações isoladas de "intelectuais orgânicos?" em Encontros, Congressos, Seminários, etc.

Sem dúvida, muitos de nossos pesquisadores mais críticos pensam acertadamente que sem responder a algumas questões fundamentais de caráter científico e filosófico não se pode avançar na solução de outros problemas sumamente importantes para o campo da pesquisa em Educação Física. Como estas questões, porém, são de extrema complexidade (exemplo: concepção de Homem e Mundo ou Indivíduo e Sociedade ou Ciência e Ideologia, etc.) e que exigem anos de estudo e pesquisa sistemática, não é possível que todos os pesquisadores brasileiros, com titulação acadêmica para a pesquisa, queiram obrigatoriamente resolver estas questões. Pergunta-se: não é exatamente isto que está adiando a elaboração de trabalhos com outras perspectivas, com soluções para outros problemas?

— Isto não está diminuindo a própria atividade revolucionária/transformativa e não entrava o próprio avanço da Ciência em Educação Física e Esportes?

Por último, tenho a certeza e este é o meu balanço crítico, enquanto editor da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, que junto com minha equipe de editoração, muito temos que aprender em relação à programação, organização, divulgação, etc., para uma utilização mais adequada deste importante veículo de publicação de trabalhos científicos. Para a próxima gestão 94/95, temos algumas sugestões que podem ser introduzidas, ou servir para alterações na apresentação e organização da revista, mas prefiro discuti-las verbalmente no VIII CONBRACE.

Este relato tem como objetivo apresentar nossa experiência frente à coordenação editorial da Revista da Educação Física/UEM e, para tanto, organizamos esta exposição com os seguintes pontos: a) histórico; b) produção da área/linha editorial; c) aspecto financeiro e d) considerações finais.

## A) HISTÓRICO

Nos anos de 87 e 88 o Departamento de Educação Física (DEF/UEM) da UEM já editava, ainda que de forma rudimentar, o Caderno de Resumos de Teses, Dissertações e Monografias. Apesar de rudimentar e com pouca divulgação iniciava-se a efetivação do sonho que tínhamos há anos, ou seja, oferecermos à comunidade da área e áreas afins um veículo que pudesse dar atendimento à produção do DEF/UEM e de todos os interessados em divulgar seus trabalhos.

E, em 1989 através da Chefia do DEF/UEM, tomamos como propósito a editoração da tão sonhada revista. Assim, após algumas providências damos início ao árduo trabalho que envolve uma produção editorial: 1) que tipo de publicação; 2) manutenção financeira e técnica; 3) manutenção da produção científica; 4) periodicidade; 5) nome e capa; 6) estrutura editorial e 7) distribuição.

### 1) Que tipo de publicação

Não tínhamos bem claro que tipo de revista queríamos. Na verdade, nossa intenção era a de ter um veículo de informação que desse conta da produção do DEF/UEM e também dos trabalhos produzidos em nossos cursos de especialização, que naquele momento já somavam 6 especializações, além dos trabalhos de discentes e de outros profissionais da área e áreas afins. Um veículo que atendesse à publicação de ensaios, relatos de experiências e pesquisas, entrevistas e outras formas de exposição. E assim decidiu-se por uma revista eclética

onde as mais diversas formas de exposições poderiam ocorrer, desde que dentro de um critério mínimo de aceitabilidade do futuro conselho editorial.

### 2) Manutenção financeira e técnica

A produção dos resumos em 87 e 88 serviu de elemento sensibilizador à administração da UEM, na figura do então reitor Fernando Ponte, que não mediu esforços em nos apoiar financeiramente na publicação do primeiro número da Revista da Educação Física/UEM (zero). Assim, o aspecto financeiro relacionado a este primeiro número estava resolvido, o que não significa dizer que para os próximos anos este fato se repetiria. Mas iremos apresentar esta experiência dos próximos anos mais à frente neste relato.

No que diz respeito ao aspecto técnico-gráfico apesar dos poucos recursos de nosso parque gráfico seria possível, com boa vontade e dedicação, a impressão de nossa revista pela própria instituição. Assim, decidiu-se, junto ao pessoal da gráfica universitária pela impressão da mesma com o nosso pessoal da UEM. Isto barateou os custos de material e pessoal.

A revisão de todo o trabalho seria realizado pelo setor de comunicação também da UEM. Assim a responsabilidade editorial ficou por conta deste setor que se responsabilizou pela estrutura gráfica, corpo dos trabalhos apresentados, revisões e todo o trabalho relacionado ao aspecto técnico editorial, inclusive o cadastramento da revista no ISSN.

Ao Conselho Editorial cabia a análise técnica do material enviado para divulgação. Este conselho foi totalmente montado com os professores do próprio Departamento, pois entendíamos que a qualificação do nosso corpo docente era suficiente para o atendimento a esta função. Isto permanece até hoje. Quando nos enviam material que foge ao domínio dos consultores este material é enviado a outros professores da própria instituição referente à área.

### 3) Manutenção da produção científica

Este ponto da decisão inicial foi crucial para a definição da periodicidade de nossa revista. Discutiu-se muito sobre a produção do próprio departamento e sobre as demais tentativas ousadas que sucumbiram por superestimar a produção de nossa área. Desta forma, considerando-se a dificuldade na realização de pesquisa, o perfil do profissional da área que não tem o hábito de escrever e relatar suas experiências, as dificuldades financeiras, o trabalho que se tem em editar um número de revista (coleta de material/análise do material/revisão do material/digitação/revisões posteriores/impressão/distribuição) e outras, concluiu-se que nossa produção seria suficiente para uma edição anual, seguramente. E, todos os docentes do DEF/UEM assumiram o compromisso de intensificar suas produções com a finalidade de alimentar substancialmente nossa revista, assim, como também, nos cursos de especialização o especialista, ao findar o seu trabalho monográfico, seria convidado a escrever um relato ou artigo sobre o mesmo. Isto tem dado conta, com uma certa sobra, de nossa edição da Revista da Educação Física/UEM sem perdermos a periodicidade. Esta foi uma atitude bem “pé no chão” que vem dando certo.

### 4) Periodicidade

O item anterior foi o que decidiu sobre a periodicidade de nossa revista. O sistema anual não é algo comum em nosso país, tanto é, que muitas iniciativas de editoração acabaram por não corresponder à periodicidade inicial proposta, pois os problemas financeiros e produção científica são os que podem, com toda certeza, definir o sucesso ou insucesso deste tipo de iniciativa. Então, bem conscientes de nossas possibilidades, optamos por ter uma revista que desse conta do compromisso assumido junto à comunidade. E temos mantido a periodicidade e melhorado em muito na qualidade de nossa revista ao longo destes quatro anos de existência.

### 5) Nome e capa

Realizou-se junto aos docentes uma enquête sobre o possível nome para a nossa revista. Venceu a proposta de que deveríamos divulgar o Departamento e a Instituição. Assim, decidiu-se pelo nome “Revista da Educação Física/UEM”.

Em relação a capa, queríamos uma proposta que desse conta de um “libertar-se” — “desenvolver-se” — “expandir-se”. Conversamos com um desenhista da própria instituição — Luiz Altoé — e apresentamos nossa

idéia, pois a intenção era a de mostrar esse novo entendimento e/ou proposta da Educação Física — um renascer. Então, o desenho apresentado tenta demonstrar tudo isso, pessoas vencendo a imobilidade não apenas física, mas de ser humano completo. Com isso decidiu-se também que esta capa seria mantida para os próximos números mudando-se apenas a composição das cores.

### 6) Estrutura editorial

A apresentação, o corpo da revista, é de suma importância para a aceitação de todos que a lêem. Nada mais ruim do que letras muito pequenas e amontoadas. Isto desestimula e cansa.

Inicialmente optamos pelo tamanho em forma de revista, pois o modelo caderno não era atrativo e também não possuía, para nós, a representatividade que o modelo desta publicação do DEF deveria ter. Este modelo revista demonstrava um certo “status” editorial. Hoje já estamos revendo este ponto, pois além de mais prático (impressão/postagem/manuseio), o modelo caderno é menos custoso.

No que diz respeito à estrutura da revista decidiu-se pela divisão: Teses — Dissertações — Monografias — Pesquisas — Relatos de Experiências — Cartas — Entrevistas — Palestras. Isto atenderia a forma eclética inicialmente proposta quando da decisão departamental. No fim, esta estrutura varia de número para número conforme o material editorial enviado para publicação.

Sobre o aspecto — corpo da revista — optou-se, inicialmente, por apresentá-la em três colunas de 6cm de largura. Isto aparentava dar uma melhor clareza de leitura. Entretanto, esta estrutura modificou-se no número 2 (1991), baseando-se totalmente na Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Esta nova estrutura mantém-se até hoje.

### 7) Distribuição

Como a verba para a confecção da revista havia sido dada, na sua totalidade, pela Instituição e, como nosso interesse era o de divulgar o DEF/UEM, decidiu-se pela distribuição gratuita da revista a todos os interessados.

Assim, em setembro de 1989 conseguimos, através do apoio de docentes, discentes, dirigentes da UEM, pessoal da gráfica, assessoria de comunicação e pesquisadores diversos, a publicação do número zero da Revista da Educação Física da UEM. E a revista número zero foi encaminhada a todas as instituições de nível superior do Brasil e a algumas de Portugal, Estados Unidos e Alemanha.

## B) PRODUÇÃO DA ÁREA/LINHA EDITORIAL

Até há bem pouco tempo falar em publicação na área da Educação Física era falar em Laboratório de Fisiologia do Esforço, Testes Físicos, Processos Pedagógicos para o ensino dos Desportos, Pesquisa Quantitativa e o entendimento de que a Educação Física era uma ciência. Assim o "status" da área se sustentava através da manutenção deste jargão "ciência".

Hoje este entendimento passa muito mais pela preocupação em legitimá-la enquanto uma área eclética que congrega em seu corpo de conhecimento várias ciências e, que se entende como uma prática pedagógica. Assim, este novo entendimento tem levado à confecção de um material muito mais variado e cheio de produções não só quantitativo mas também qualitativo, onde os questionamentos sociais, filosóficos, pedagógicos, físicos, motores, psicológicos e outros passaram a ser discutidos em uma amplitude muito maior.

E, dentro deste repensar da prática e da teoria da Educação Física, têm participado com um papel fundamental ao avanço da mesma, as diversas publicações de periódicos. Porém, muitas das iniciativas acabaram por ficar apenas em uma ou duas edições pela falta de um melhor planejamento dos aspectos técnico-financeiro, sem contar a análise do aspecto de produção de material editorial que é imprescindível ao sucesso de qualquer publicação.

Apesar de entendermos que a área teve avanços significativos, ainda sofremos pela falta de uma produção técnico-científica mais consistente, ou seja, o pensar e a escrita estão reduzidos a alguns poucos pensadores da área acarretando, em muitas vezes, na apresentação de propostas e trabalhos sem uma análise mais crítica e participativa. É imprescindível, para contribuir a este avanço, que outras pessoas se prontifiquem a apresentar suas idéias, opiniões e proposições de encaminhamentos para a Educação Física.

Então, ao apresentarmos este panorama queremos justificar que o encaminhamento da linha editorial da Revista da Educação Física/UEM, tem se baseado na oferta de um veículo de informação aberto às mais diversas formas de exposição de trabalhos. Entendemos que a produção nacional ainda necessita de um veículo mais eclético para poder oportunizar a todos que queiram iniciar suas experiências dissertativas. Contudo, tentamos e, acreditamos estar conseguindo a contento, manter um nível aceitável de periódico técnico-científico.

Mas este quadro que vivemos tende, dentro de uma visão otimista da área, a se definir em centros de estudos de aprofundamento em todo o país. Como já os temos no caso de Santa Maria-RS com as áreas de

aprendizagem motora e biomecânica, USP-São Paulo nas áreas de desenvolvimento motor e biomecânica, CELAFISC-São Caetano na área de fisiologia do esforço, e outros. No caso da UEM-Paraná, existe uma forte tendência à área pedagógica conforme os trabalhos desenvolvidos e as propostas de trabalho apresentadas para serem desenvolvidas a nível de pós-graduação — lato e stricto-senso. Com isso, queremos afirmar que a curto prazo poderemos ter publicações especializadas nas diversas áreas como acontece em outros países — Estados Unidos, Alemanha, Portugal, França. Hoje, algumas publicações já tentam trabalhar dentro desta perspectiva. É o caso do CBCE que trabalha as revistas dentro de diversas temáticas centrais, porém com chances de se aproveitar artigos importantes mesmo que fora da temática. A revista *Motrivivência* também iniciou seus trabalhos dentro da mesma linha, contudo a periodicidade não vem sendo cumprida. Já outras publicações da área tendem a uma linha mais eclética como citado anteriormente. Isto vem demonstrar o que temos afirmado ao longo deste texto. O momento ainda é o de oportunizar as várias iniciativas e, num futuro próximo, criarmos periódicos especializados. Vejo este caminho como o mais lógico para o nosso futuro.

## C) ASPECTO FINANCEIRO

O aspecto financeiro é, praticamente, o que determina a continuidade ou não de um periódico. Como já citado anteriormente, muitas iniciativas param frente aos entraves financeiros. Os fomentos de órgãos estatais estão cada vez mais minguados. Nunca foram bons e agora, neste novo momento de crise, as chances de se conseguir alguma verba pública se reduziram ainda mais.

O que se tem tentado neste momento é a venda de espaços para publicidade. Aliás esta iniciativa tem atingido quase que a totalidade das publicações científicas. O exemplo maior deste modelo é a Revista do CBCE que estava com sua periodicidade afetada pela falta de recursos e, com a venda de espaços publicitários, conseguiu recuperar a periodicidade e também a credibilidade de seus associados.

No caminho desta iniciativa também a Revista da Educação Física da UEM. Pois como apresentamos no início deste relato, a reitoria tinha assumido apenas o ponta pé inicial. A crença de que teríamos a continuidade deste auxílio era apenas de nossa parte — o Departamento. E como todos sabemos, a crise das instituições públicas é notória e as instituições educacionais/universidades, não estão conseguindo dar conta de sua manutenção básica com a verba que é enviada pelo governo, quiçá, auxiliar na publicação de periódicos científicos. Então, novas medidas de custeio e manutenção do periódico

dico tiveram de ser tomadas. Assim, no ano de 1992 saímos à venda de espaços publicitários, o que nos deu um retorno suficiente para a manutenção do periódico. E também como medida salvadora do periódico foi a venda do mesmo e, como resultado deste último ponto, conseguimos um maior reconhecimento para o mesmo. É difícil de aceitar, mas nossa clientela acostumou-se a valorizar aquilo que paga e não aquilo que ganha. Infelizmente nossa cultura reforça este tipo de conduta.

Portanto, fica indiscutível o planejamento adequado do aspecto financeiro para o sucesso de iniciativas como a de publicar um periódico.

## D) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas as dificuldades em se publicar um periódico, temos a ressaltar que a satisfação de fazê-lo e vê-lo nas mãos de diversas pessoas é bem maior do que todo o desgaste em consegui-lo.

Contudo, neste momento final gostaria de tecer algumas considerações no sentido de canalizarmos melhor nossos esforços rumo à criação de uma categoria que realmente fizesse uso de todo este material que circula pelo nosso país.

São muitas as publicações de nossa área. Nos últimos dez anos novas iniciativas se concretizaram, apesar de algumas delas terem sucumbido, boa parte ainda resiste bravamente a esse momento de crise. Assim, torna-se imprescindível que os resistentes fortaleçam-se cada vez mais e, para que isso ocorra, é necessário:

a) que os docentes de forma geral se preocupem mais em relatar suas experiências dando assim, possibilidade de uma manutenção de material editorial a todos estes periódicos;

b) que os docentes universitários coloquem como propósito a produção mínima de um "paper" anual. Em todos os países mais desenvolvidos isto é obrigação para manutenção do emprego. No Brasil é um ideal;

c) que os cursos de pós-graduação exijam de seus cursistas a produção de material editorial para manter estes periódicos;

d) que as instituições universitárias divulguem e exijam o consumo de um maior número de periódicos possível. Pois a falta de costume e, por que não dizer, a fraca formação oferecida em nossa área, impossibilita até mesmo que estes graduandos absorvam o que se apresenta nos diversos periódicos, ou seja, não conseguem consumir as pesquisas;

e) que os professores da rede estadual de 1º e 2º graus, possibilitem aos seus alunos o acesso a estes periódicos com a finalidade de mostrar como se produz conhecimento dentro da área da Educação Física;

f) que os responsáveis pela produção dos diversos periódicos da área não se intimidem em vender os espaços vazios. Esta, com certeza, não era a idéia inicial, mas as condições atuais nos obrigam a tomar este tipo de atitude. O mais importante é termos em mente que o que vale é a divulgação da nossa produção de conhecimento, não o pudor de ter uma publicação limpa. É claro que o cuidado em não vender a alma é importante. Cuidados como o da venda de espaços para empresas que vendem cigarros/bebidas alcoólicas devem ser tomados, pois não cairia bem para uma área que diz cuidar da saúde divulgar empresas deste ramo;

Assim, esperamos ter contribuído com nossa experiência para que outras iniciativas possam ser concluídas. Nossa área está em construção e o papel dos periódicos nessa fase é de fundamental importância.

# EXPERIÊNCIA: uma Categoria Central na Teoria Didática das Aulas Abertas

*Prof. Dr. Reiner Hildebrandt*  
Universidade de Osnabrück  
República Federal da Alemanha

## 1. O QUE É EXPERIÊNCIA?

Os diferentes esforços sobre “aulas abertas” são dirigidos pelo senso comum orientados para uma aprendizagem relacionada à experiência ou relacionadas ao mundo da vida.

A legitimação do senso comum é percebida, muitas vezes, antes de que possamos, realmente, legitimá-la.

É impressionante como que a pergunta sobre o que significa experiência para a vida humana e para a existência do homem sempre é colocada pelos filósofos e pedagogos. Deste fato podemos tirar duas conclusões diferentes:

- a) para a didática da Educação Física não vale a pena refletir novamente sobre esta questão ou;
- b) o professor que queira estruturar contextos de aprendizagem e de ação deve preocupar-se com esta questão.

Desejo aqui referir-me à segunda conclusão. Primeiramente estou perguntando, o que significa experiência no dia-a-dia? O que acham os homens quando falam da experiência? Por exemplo: a) tenho bastante experiência; b) nós só adquirimos conhecimento através da experiência; c) cada pessoa faz sua experiência.

Nestas declarações a experiência surge, por um lado, como um termo contrário ao termo aprendizagem e, por outro lado, no entanto, como um pressuposto para a aprendizagem desta. Aqui, experiência surge como um meio de conhecimento, como um produto acumulado e ao mesmo tempo como um processo acompanhando a vida. Experiência como um momento ativo, mas também como um momento passivo, como um resultado objetivo, mas com um significado subjetivo.

Em vista a estas conotações diferentes do termo, parece difícil responder à pergunta: o que é experiência? Uma compreensão do dia-a-dia diz: sobre experiência a gente não pode brigar. E o filósofo KANT afirma que todo conhecimento começa da experiência. Acho que é errado quando queremos desmanchar o tecido das compreensões diferentes do termo experiência. Penso que

podemos acertar isto e pensar o que podemos ganhar quando tomamos como ponto de partida os pensamentos novos desta multiplicidade de significados da experiência:

- condição e acontecimento;
- vivência subjetiva e conhecimento objetivo;
- aquisição/apropriação ativa e sofrimento passivo pelas quais minha atenção se dirige às situações e aos processos, nos quais e sobre as quais a experiência se constitui. Volto-me às situações/às condições e aos processos que possibilitam ou impossibilitam experiência.

As experiências sociais construídas, muitas vezes socialmente pré-determinadas, assim como as possibilidades de assimilação pelos sujeitos, provavelmente serão problemas básicos dentro do interesse didático. Este interesse didático nem quer ignorar os contextos do pensamento, da ação e da vivência do aluno, nem quer supor de maneira ingênua que estas atitudes são autênticas. Pelo contrário, quero dizer, que nossas possibilidades de fazer experiências dependem das condições materiais e sociais e, também, da configuração destas condições. Estas condições sociais e materiais podem oferecer muitas possibilidades de experiências ou podem bloqueá-las. Como podemos fazer ou não e quais experiências determinam a forma aparente da realidade no presente e no futuro? Experiência é ao mesmo tempo produção e recepção da realidade. Isso torna impossível a realização de um confronto entre experiência e conhecimento. Experiência não copia simplesmente a realidade e não deixa o sujeito e a realidade inalterados. Finalmente, quero afirmar, que depois destas reflexões, a pergunta “o que é experiência?” não tem mais relevância. Relevância didática tem um processo dialético da constituição e aquisição da experiência.

No que se refere ao primeiro ponto pergunto: como este processo dialético da constituição e da aquisição da experiência está configurado no “mundo da vida”? No que se refere ao segundo ponto pergunto: como este processo se configura na aula de Educação Física?

## **2. A CONFIGURAÇÃO DO PROCESSO DIALÉTICO DA CONSTITUIÇÃO E DA AQUISIÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO MUNDO DA VIDA. OU: o antagonismo do conhecimento científico e da experiência da vida diária**

Nosso mundo de vida é caracterizado por um aumento do conhecimento técnico. Este fato, que nós consideramos como progresso, também pode ser descrito como uma extensão do conhecimento científico e como um desprezo a um conhecimento que tem sua origem na experiência do dia-a-dia, no seu mundo da vida.

Espaços elementares da experiência como morar, trabalhar, mudanças de local, educação das crianças, a propagação ou reprodução da espécie, etc., raras vezes, são estruturadas pela ação concreta do homem ou pela experiência do mundo da vida, mas sim produtos da atividade científica.

Os homens hoje não aprendem mais conhecer seu mundo pelas ações concretas ou pelo encontro com os fenômenos, mas sim por uma visão das coisas ou dos fenômenos, que os especialistas têm ou, então, o que eles projetam destas coisas ou fenômenos.

Uma pequena estória pode exemplificar a diferença: o que os homens fazem em contextos científicos e em contextos do mundo da vida do dia-a-dia.

Um professor da física e um camponês observam como o sol se põe. Os dois estão calados. Depois de um tempo, o professor interrompe o silêncio. Curiosamente, isto é, na realidade, não é verdade que o sol se põe. Nós giramos junto com a terra, que é redonda, para trás. Depois de um pequeno intervalo, o camponês responde: Você acha isto realmente? Se é assim, por que nós não caímos?

Queria comentar esta cena: teríamos nas escolas crianças que ainda possuem a mesma insegurança em relação aos seus sentidos tal qual este velho camponês? Neste caso, coloca-se a necessidade de ensinar o sistema de Copérnico de forma mais verídica. Mas, e quando o professor não tem competência para ensiná-lo? Deixa de fazê-lo desta forma? Com este comentário coloco ao mesmo tempo a pergunta sobre as conseqüências que acontecem, possivelmente, da determinação do conhecimento científico sobre a práxis do mundo da vida. Entretanto, nós estamos bem cientes de que o conhecimento científico não só se reflete no mundo da vida, mas sim muda de uma maneira incontrolável.

Nós não andamos mais nos mesmos caminhos, não tomamos mais a mesma água, não respiramos mais o mesmo ar, a paisagem e as cidades mostram uma face

bastante diferente daquela de tempos anteriores. A ciência é uma forma da prática humana; sua técnica é o resultado da ciência que domina sobre as atitudes humanas, bem como, sobre a natureza. Os homens têm a necessidade de seguir esta influência expansiva da ciência. Mas isto somente tem sucesso em nossa sociedade tecnificada quando os especialistas científicos assumem a solução dos problemas. Nossa prática da vida não é caracterizada pelo fato de que nosso conhecimento diário seria mais iluminista, pelo contrário, é caracterizado pelo fato de que a necessidade de solucionar problemas é delegada aos especialistas. A conseqüência fatal é que a experiência do dia-a-dia perde sua competência crescentemente. Temos uma separação entre a experiência do mundo da vida do dia-a-dia e o conhecimento científico. Vejo o perigo da desvalorização da experiência cotidiana.

Da minha apresentação até agora quero tirar dois problemas didáticos:

- a) Fica claro que nós não podemos ignorar a determinação do conhecimento científico no mundo da vida — o conhecimento técnico em pontos da nossa vida diária. Mas fica claro também que nós não podemos desprezar o conhecimento cotidiano, a experiência do mundo da vida. Os dois âmbitos da experiência e do conhecimento diferenciam-se claramente na maneira da sua produção. Isto se torna importante para reflexões didáticas.
- b) Se o processo da cientificação é ligado com uma perda da experiência do mundo da vida, torna-se necessário examinar se estas perdas atingem fundamentos existenciais humanos e se a racionalidade da ciência mostra-se como uma grande hipocrisia (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO — UFSM/UFPE, 1991).

Parece-nos importante relacionar este problema para a disciplina da Educação Física, porque aqui o conhecimento e a organização da ciência influencia nossas experiências físicas e corporais. Minha hipótese é que na Educação Física aprendemos a perceber e sentir mais a cada dia o que existe para ser percebido e sentido conforme a realidade técnica e física.

Assim, vejo o grande perigo de uma desvalorização da experiência do mundo da vida e uma supervalorização das estratégias de ação racionalistas e com isto um aumento da dependência que, porém, não é evidente.

### **2.1. A experiência do mundo da vida**

A seguir gostaria de explicar o que entendo por experiência do mundo da vida. Em primeiro lugar, a experiência do mundo da vida é a experiência dos sentidos e,

com isto, a experiência do mundo da vida é ligada ao corpo. Partindo desta determinação os fenomenólogos, como por exemplo MERLEAU PONTY (1975) ou os psicólogos da Gestalt (WEIZSÄCKER, 1966) investigam a capacidade humana de percepção, de orientação e de aprendizagem. Os sentidos estão no corpo, por isso, a experiência do mundo da vida é um tipo de experiência cinestésica. Nós ouvimos um som afinado, nós cheiramos um cheiro forte, nós vemos uma cor pastel. Eu posso sentir o som afinado no corpo, posso ver o fio da lâmina. A experiência cinestésica abre a estrutura das coisas. Historicamente, a ciência natural como por exemplo a física, estava ligada às experiências dos sentidos, mas hoje as ciências naturais estão completamente desligadas das experiências dos sentidos. Uma causa é o tipo empírico-analítico da pesquisa. Experiência científica hoje é experiência dos aparelhos. Os aparelhos têm a função da definição do problema. O que nós sentimos do frio, do calor, da luz, etc., são, nos termos físicos, oscilações das moléculas ou ondas magnéticas. Para uma experiência do mundo da vida não é possível aceitar, por exemplo, calor como um tipo de energia do movimento ou cor como um comprimento de onda de luz.

Em segundo lugar, a experiência do mundo da vida é caracterizada pela sua indefinição e pela polarização das suas qualidades. Temos coisas pesadas e leves, dias frios e quentes, somos altos e baixos.

Para a ciência é decisivo o especializar-se, o construir inequívoco pela decomposição. O delineamento e a quantificação de um fenômeno possibilitam uma comparação e um controle objetivo. Na ciência é necessário configurar situações objetivas como condição básica para investigar um fenômeno. Só nas situações "clínicas" mostra-se um fenômeno bem claro e inequívoco.

A experiência do mundo da vida não segue o princípio da identificação da objetividade como a experiência científica. A experiência do mundo da vida segue o princípio da luta subjetiva, da investigação subjetiva com o mundo. O resultado é, conseqüentemente, "minha experiência". O princípio da experiência de HEGEL (1973) implica exatamente esta subjetividade, quando ele escreve que para uma aceitação do mundo o homem tem que ficar presente, presente com seu corpo integralmente.

As ciências naturais tentam sobrepujar e eliminar esta subjetividade. Experiência significa aqui, a repetição da experiência dos outros. Aqui estamos num ponto importante para reflexões didáticas. A experiência do mundo da vida não pode ser reduzida à identificação das datas ou coisas existentes. As datas ou as coisas estão ligadas com desenvolvimentos históricos, sociais e biográficos, que o sujeito deve produzir e construir no processo da luta com seu mundo. É a insubstituível história

da experiência de cada um que define suas possibilidades dentro das mesmas. O que podemos saber depende disto, como e quais experiências realizamos.

## 2.2 — O processo da constituição da experiência

A seguir quero dirigir meus pensamentos mais para a disciplina da Educação Física. Quero perguntar: A redução das experiências autênticas e a redução das experiências do mundo da vida, cada vez mais acentuadas, têm trazido que tipo de conseqüências ao sujeito aprendiz? O que significa a limitação causada pela organização técnica da natureza e da vida às experiências cinestésicas das crianças?

Nós sabemos que o homem não entra no mundo pelo intelecto mas sim pelo seu corpo. Isto é um fato banal. Contudo, este fato banal tem um significado importante: este fato nos explica que nosso "conhecer" tem que ser ligado com as coisas do mundo, com as coisas fora do corpo. No processo da experiência, o sujeito tenta configurar estas coisas de uma maneira que corresponda com sua experiência corporal e sensível (SANTIN, 1990:52 seg.).

PIAGET (1978) caracteriza este processo de constituição das experiências com os termos da acomodação e da assimilação. Ele explica, claramente, que o sujeito não faz experiências pela recepção passiva, mas sim somente num processo dialético ativo. Neste processo de acomodação e de assimilação, o sujeito ganha experiência, experiência sobre si mesmo e sobre as coisas do mundo. Neste processo o sujeito ganha uma identidade. Os trabalhos de PIAGET (1978), BETTELHEIM (1977), SPITZ (1967) e outros psicólogos demonstram as mutilações do sujeito quando não pode interferir no seu mundo. Quando o sujeito sente a impotência em interferir no seu mundo fica sem possibilidades de realizar experiências.

A própria capacidade de ação e o conhecimento sobre esta capacidade é um pré-requisito básico à capacidade de experiência. Como conhecimento tem seu início na experiência, assim experiências começam com ações próprias e, aí, está incluído uma dimensão corporal-sensível. Não existe uma substituição para experiências que a gente pode fazer na luta ativa com a realidade das coisas e a realidade social. A experiência científica não pode entrar no lugar da experiência do mundo da vida (MOREIRA, 1991:42). Quando isto acontece é pago o preço correspondente à capacidade corpóreo-sensorial. Minha hipótese é que os processos de aprendizagem nas escolas e aqui também na Educação Física, se configuram de uma maneira que não possibilitam experiências sensoriais, isto é, experiência do mundo da vida.

Mas como é possível reintegrar aos processo de aprendizagem momentos das experiências sensoriais? Com base em meus conhecimentos sobre a discussão didática no Brasil, pude constatar que a maioria dos livros didáticos e das aulas de Educação Física partem do fenômeno social embasados no significado do esporte. Estas posições didáticas têm como tarefa introduzir os alunos, bem cedo, na realidade social do esporte e na qualificação dos mesmos à participação em contextos de ação específicos do esporte (MOREIRA, 1991:174. GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM, 1991, cap. 2).

### 3. O PROCESSO DA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA TRADICIONAIS

Como e quais experiências são configuradas quando a Educação Física escolar se orienta na introdução dos alunos ao esporte? A tese de que nossa ação de movimento crescente é organizada como ação esportiva e que tal modo de ação também impõe, tendencialmente, no esporte escolar não é muito nova (HILDEBRANDT & LAGING, 1986). "Correr" por exemplo, apresenta-se como o "correr esportivo", o "sprint", a partida baixa, o trecho longo. Isto ocorre em pistas, só pela esquerda. Um jogo caracteriza-se como jogo esportivo: para poder jogar é preciso conhecer as técnicas e táticas dos jogos esportivos. "Natação" é "natação esportiva" e é definida por técnicas de natação, virar, nadar em raias, na superfície da água, trechos de 50 m, águas sem ondas, etc.

Os exemplos evidenciam que a aprendizagem de movimento na aula de Educação Física como problema de ensino-aprendizagem contém a adaptação à formas esportivo-motoras estereotipadas.

Nas aulas de Educação Física os espaços de ação e de interpretação com respeito a uma adoção da realidade de movimento são muito limitados no sentido do esporte formal, determinado por regras. Os espaços de ação de interpretação ainda são limitados pelos espaços de movimentos e aparelhos de movimento que, primeiramente, têm caráter esportivo como piscinas, ginásios esportivos, aparelhos de ginástica, campos esportivos, etc.

Também os problemas de ensino-aprendizagem na aula de Educação Física parecem estar de forma crescente, reduzidos a encaixar os alunos nas trilhas de movimentos já colocadas. Todos nós conhecemos as usuais concepções de métodos específicos ao esporte que devem criar uma realidade esportiva aceitável também às crianças. Como exemplos temos: apresentação de séries metódicas de exercícios de aproximação para formar fi-

nais de modelos fixos de movimentos; processos pedagógicos em seqüências pré-determinadas, independentemente, sem considerar o nível dos praticantes com o propósito de aprendizagem dos jogos institucionalizados (mini-volibol para se chegar ao volibol). Então, podemos constatar que as relações de interação numa aula de Educação Física, que tem o esporte formal como assunto, são claras. Na aula de Educação Física, a suposta harmonia de sentido entre esporte fora da escola e esporte na escola, reduz a interação como negociação de significados ao simples entendimento esportivo — sobrepujar. O problema que vejo é que a luta motriz com o ambiente material e social é limitada para soluções esportivas de movimento. Por isso, a luta motriz com o ambiente perde aquele multi-significado, que é característica para a experiência do mundo da vida. Na atual discussão didática não é importante o que pode ser significativa para os sujeitos com suas particularidades individuais, mas sim, a tentativa de aproximação aos rendimentos motrizes pré-determinados pelo esporte, que são aceitos como corretos. As séries metodológicas de exercícios que buscam a aproximação de formas finais de modelos fixos de movimento servem à função de limitar os movimentos humanos para habilidades especiais, isto é, habilidades específicas de movimentos esportivos. As experiências do sentido têm importância no esporte somente quando servem ao aumento do rendimento. Mas também aqui esta experiência total tem que ser separada e neutralizada. A totalidade da experiência do sentido como experiência cinestésica não é mais um tema. Ficamos orgulhosos quando podemos construir lugares de movimento que tenham como objetivo o nivelamento das diferenças das condições. Esquecemos, aqui, que estes lugares de movimento são, ao mesmo tempo, lugares da corporalidade, lugares que permitem a existência de diferentes percepções sobre o sentido do homem.

Como podemos mudar esta situação? Como podemos enfrentar estes bloqueios das experiências necessárias nas aulas de Educação Física escolar? Quais idéias/pensamentos, como professores de Educação Física, podemos construir para uma configuração das aulas abertas às experiências na Educação Física, enquanto mudanças comuns de nossas condições de vida ainda não são possíveis?

### 4. CONDIÇÕES PARA UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ABERTA ÀS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS

Gostaria de formular, com um olhar retrospectivo para exemplos, diferentes aulas de Educação Física com condições à uma aula aberta às experiências subjetivas. Em primeiro lugar descreverei alguns exemplos práticos

que estão publicados no livro **VISÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFSM/UFPE, 1991):**

1) As professoras **MERCIA & ELIANE (1991:54 seg.)** tematizam o embalar e o balançar fora da visão da ginástica olímpica, vivenciam estas experiências substanciadas na sensação e na vivência como totalidade da ação. As situações de movimentos foram construídas pelos próprios alunos com ajuda das professoras. Questões problematizadoras foram formuladas:

a) Como a gente chega à parada através de um embalo e/ou balanço?

b) Como a gente pode embalar e balançar bem alto?

2) Os professores **CARDOSO, WENCESLAU E AMAURI (1991:65 seg.)** tematizam o "saltar" fora do sentido do atletismo. O tema é tematizado confrontando os alunos com a tarefa de procurar possibilidades de saltar no seu ambiente natural da escola. Os alunos descobrem um pequeno desnível no gramado, um muro, uma árvore, poças d'água, um corte no terreno e um fosso.

A segunda aula teve como objetivo que os alunos percebessem, conscientemente, o próprio vôo. O tema foi "saltar do chão e voar". Na terceira aula foi tematizado o saltar com uma vara. O professor colocou dois problemas aos alunos:

a) Como a gente pode saltar com as varas?

b) É possível saltar mais alto e longe com a ajuda da vara?

3) A professora **MICHELI ORTEGA (1991:91 seg.)** descreve diferentes perspectivas de ação no elemento água.

a) a perspectiva embaixo da água, aqui: afundar-se na água, locomover-se embaixo da água, trazer ar para baixo da água;

b) a perspectiva da propulsão: quais possibilidades de propulsão temos?

4) A professora **VERA COSTA (1991:76 seg.)** desenvolveu um curso da dança brasileira "bumba meu boi". Os alunos devem conhecer movimentos brasileiros tradicionais. Eles convidaram um mestre que lhes contou o significado histórico desta dança, mostrou-lhes fotos e imagens da dança. As crianças desenvolveram os requisitos e aprenderam a dança.

5) O professor **HILDEBRANDT (1991:101 seg.)** desenvolveu com estudantes um curso de ginástica, entendida como jogar e movimentar-se em e com aparelhos e materiais. Os temas são embalar, balançar, saltar, subir, equilibrar.

Os exemplos têm duas coisas em comum:

1) Eles não mostram novos aspectos de movimentos e de corporalidade, mas sim resgatam aspectos perdidos;

2) Eles tentam configurar a aula de Educação Física de uma maneira, que permite aos alunos entrar de forma autônoma em contato com o conteúdo e os outros participantes, juntamente com suas individualidades.

O psicólogo **STRAUS (1978)** diferencia o movimento vivo do movimento das coisas mortas. Quando nós pegamos esta diferença e a valorizamos como critério pedagógico, então é proibido exigir das crianças formas de movimentos que são ensinadas conforme um modelo de aprendizagem pré-determinada -- passo a passo. Um desmembramento do movimento impede a disputa atuante e conscientizadora, um desmembramento torna impossível uma retirada para as intenções individuais.

Quando seguimos as implicações pedagógicas de **PIAGET (1978)**, então o planejamento e o ensino da aula de Educação Física tem que considerar dois conhecimentos fundamentais: de um lado os alunos têm que ter liberdade de atuar autonomamente. Isto é necessário porque saber e conhecer são processos cognitivos individuais, que cada criança, cada indivíduo, tem que fazer por si mesmo. São processos que não podem ser substituídos pela instrução conhecimento e por formas técnicas de movimento. De outro lado, os alunos têm que ter possibilidade de atuar autonomamente. Isto se refere a uma compreensão de movimento na qual o movimento fica fundamentalmente acessível à interpretação e configuração individual. Com isso não penso em uma configuração estilista individual de uma forma técnica de movimento, mas sim a procura individual desta forma que é denominada, na antropologia pedagógica, com o termo "ação explorativa" (**ROTH, 1967**), ou na teoria da **GESTALT** com o termo "liberdade criativa" (**METZGER, 1975**).

Este conhecimento participativo é o conteúdo essencial do termo experiência. O movimento mecânico é neutro e por isso morto, o movimento vivo depende fundamentalmente da participação consciente do sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BETTELHEIM, B.** *Die Geburt des Selbst.* München : Ficher, 1977.

**GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFSM/UFPE.** *Visão didática da Educação Física.* Rio de Janeiro : Ao livro Técnico, 1991.

**HEGEL, G. W. F.** *Phänomenologie des Geistes.* Frankfurt, 1973.

- HILDEBRANDT, R., LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.
- MERLEAU PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Barcelona : Península, 1975.
- METZGER, W. *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt : Waldemar Kramer, 1975.
- MOREIRA, W. W. *Educação Física Escolar*. Campinas : UNICAMP, 1991.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- ROTH, H. *Pädagogische Anthropologie*. Bd II. Hanover : Schroedel, 1967.
- SANTIN, S. *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre : EST, 1990.
- STRAUSS, E. *Vom Sinn der Sinne*. Berlim : Springer, 1956.
- SPITZ, R. *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart, 1967.
- WEIZSÄCKER, V. V. *Der Gestaltkreis*. Berlim, 1966.

# A CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO COMO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Jefferson T. Canfield\*

O trabalho desenvolvido ao longo de duas décadas no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, notadamente os últimos anos, permite afirmar que nossa preocupação não foi dirigida somente à formação de profissionais da Educação Física ou ao estudo do movimento humano *per se*, mas também àqueles que trabalham em campos profissionais onde o movimento humano se faz presente, como a ergonomia, dança, artes, esporte, reabilitação, medicina, engenharia, fisioterapia, enfermagem, bioengenharia, educação especial, etc.

Diante de tamanha abrangência, a designação Centro de Educação Física e Desportos bem como a utilização dos termos Educação Física e/ou Esportes para designar um campo de estudos, tornou-se restrito para explicar/abranger o tipo de trabalho e a geração de conhecimentos que desenvolvemos, principalmente no Programa de Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) e no Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano. Assim, a incongruência existia somente na denominação, pois na realidade já tínhamos-nos tornado um Centro de Ciência do Movimento Humano, não obstante as dificuldades de uma estrutura de Universidade onde a profissão e a disciplina acadêmica tendiam a pertencer ao mesmo feudo.

Esta abordagem que buscávamos adotar, comum as MULTiversidades (Lawson, 1989) amplia a visão de inter-relacionamento das diversas áreas profissionais que têm no movimento humano parte ou a totalidade do foco de estudos e, conseqüentemente remete-nos a busca deste corpo de conhecimento comum, que pode ser designado Ciência do Movimento Humano.

Movimento é um aspecto crucial da vida do ser humano. Não somente para possibilitar-lhe caminhar, jogar ou manipular objetos, mas para seu desenvolvimento evolutivo. Assim posto (Schmidt, 1987), o estudo do movimento humano não necessita de outras justificativas além do seu significado em termos da evolução da espécie humana.

*O homem em movimento é um organismo multi-fatorial. Estes fatores interagem dentro do homem, entre as pessoas e na relação do homem com seu meio ambiente. Seja qual for a posição que se adote sobre a organização hierárquica destes fatores e suas inter-relações que determinam as características do movimento observado, eles participam juntos no sistema interativo do homem e seu meio ambiente. As dicotomias mente-corpo, arte-ciência, individual-social no estudo do homem em movimento, embora tenham contribuído para a construção do conhecimento também, tem criado obstáculos para seu pleno entendimento (Brooke & Whiting, 1973).*

Com o objetivo de proporcionar suporte acadêmico para suas atividades profissionais as Instituições formadoras de recursos humanos desenvolvem e/ou organizam um corpo de conhecimentos relevante para esta formação. Assim, não devemos nos surpreender com as diferenças de opinião sobre o conteúdo deste corpo de conhecimentos, a maneira como ele deva ser gerado ou o nome a ser-lhe dado.

Parece não haver consenso sobre uma Teoria da Educação Física/Esporte/Movimento Humano/Motricidade Humana/Atividades Físicas que forneça as bases para a integração teórica dos conteúdos e métodos.

Os argumentos distintos de sustentação sobre o foco/objeto desta sonhada Ciência são normalmente convincentes, permanecendo assim a indefinição.

Embora a indefinição, parece que Movimento Humano (Renshaw, 1973) satisfaz as condições para ser um campo de conhecimentos, embora sua natureza não homogênea.

Uma ciência do Movimento Humano, que tem no movimento humano seu foco de estudos é, no nosso entender, menos atomizada que uma Ciência da Educação Física (Henry, 1978) do Esporte. Esta tomada de posição indica uma preferência por uma abordagem holística do homem em movimento.

\* Professor Titular-Doutor do Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Enquanto nosso único objetivo como Instituição formadora de recursos humanos era a de preparar licenciados em Educação Física (Curso profissionalmente orientado), a preocupação dos docentes e especialistas em currículo lotados no Centro de Educação Física e Desportos, era o de proporcionar aos estudantes um corpo de conhecimentos (filosófico, do homem, da sociedade) e um conjunto de habilidades específicas (conhecimento técnico) que permitissem a eles, após um período de experiências, estarem habilitados para o exercício da profissão denominada Educação Física.

A medida que aos docentes do CEFD foi oportunizado a formação acadêmica a nível de Pós-graduação (Sensu Stricto) delineou-se uma nova visão de campo de conhecimentos, passando a licenciatura em Educação Física representar uma parte deste campo e não a única alternativa de aplicação do movimento humano.

Enquanto que a nível de graduação não houve, até então, resposta a esta nova visão pois não foram criadas outras habilitações (por exemplo bacharelado), a Pós-graduação junto com os laboratórios, encaminhou seus objetivos para a preparação de pesquisadores para a área do Movimento Humano canalizados de diferentes formações profissionais (Educação Física, Engenharia, Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia), mas que utilizam conhecimentos voltados ao movimento humano.

Esta decisão de abrir às diferentes áreas profissionais a possibilidade de cursar o programa de Pós-graduação Sensu Stricto tem a ver com uma perspectiva holística do homem em movimento, em contraposição a uma visão mais reducionista, totalmente direcionada para uma única área de preparação profissional, como por exemplo à Licenciatura em Educação Física.

Este enfoque profissional, defendido por Whiting (1992), situa-se num dos pólos de um *continuum* que distingue o estudo do movimento humano nas abordagens profissional e acadêmica.

O estudo do movimento humano pode, portanto, ser feito puramente por razões intrínsecas e/ou acadêmicas onde não fica aparente a preocupação com qualquer esfera profissional. Neste sentido, conforme Renshaw (1975), os estudos do movimento humano são caracterizados pela preocupação com o fenômeno do movimento *per se*, com contribuições advindas das disciplinas tais como filosofia e das ciências biológicas, físicas e sociais. Esta fase, da qual ainda não conseguimos, via de regra, avançar, denominamos de CIÊNCIAS do Movimento Humano.

Neste procedimento, o corpo de conhecimentos é buscado nas *disciplinas mães*. A curto prazo esta abordagem faz sentido, uma vez que considerável quantidade de informações sobre o movimento humano encontra-se

disponível e continuará a ser gerada nestas disciplinas, entretanto, elas sozinhas terão poucas possibilidades de suprir as necessidades de uma Instituição orientada profissionalmente. A longo prazo, o continuado apoio em tais fontes de informações podem mostrar-se restritivas, até irrelevantes, uma vez que estas fontes são geralmente concebidas em outro contexto.

O que precisa ser buscado é uma forma particular que Wilberg (1972) chama de *conhecimento gerado*, isto é, conhecimento que emerge da pesquisa com origem nos problemas contidos nos campos profissionais que utilizam o movimento humano. Para gerar um corpo de conhecimentos que seja significativo dentro do quadro de referências da CIÊNCIA do Movimento Humano, é necessário que este conhecimento esteja dentro do contexto de problemas que emergem ou podem emergir dos muitos campos de aplicação profissional.

Deve-se reconhecer a complexidade e a natureza multifacetada de tais problemas. Uma abordagem especializada, dados coletados de uma disciplina específica pode mostrar-se inadequada para a solução de um problema complexo sobre o movimento humano. Assim, numa determinada fase uma abordagem multidisciplinar deve ser utilizada para o entendimento mais completo do problema.

Em resumo, um corpo de conhecimentos comuns que beneficie todos os estudantes de campos profissionais distintos mas tendo no movimento humano sua preocupação, emerge de um campo de conhecimento amplo, preocupado com o que podemos denominar de Ciência do Movimento Humano. Posteriormente, a seleção deste conhecimento básico deve ser feita em termos de relevância para os diversos tipos de campos de aplicação. Considerando que muitos destes campos, em termos acadêmicos, estão em estágios iniciais, a seleção de tais conhecimentos podem, não muito adequadamente, basear-se no conhecimento prescritivo de natureza monodisciplinar.

Como os estudos multidisciplinares são baseados nos métodos e conceitos desenvolvidos dentro de abordagens mono-disciplinares (especializações), a contribuição advinda de tais fontes não podem deixar de serem valorizadas.

Infelizmente, uma terminologia ambígua e inconsistente adotada sobre a idéia de especialização (no nosso caso, sub-áreas originadas nas ciências mães) pode mascarar as intenções de uma proposta.

*Especialização contrapõe-se a visão do todo?*

A natureza ampla e complexa da área de conhecimento pode permitir e/ou conduzir a especializações, sem contudo gerar profissionais e/ou pesquisadores com visão estreita, capaz de conduzir à fragmentação.

As perspectivas, face a análise crítica à fragmentação, são de que os programas, mesmo mantendo um grau de especialização para poder fazer avançar o conhecimento em profundidade, proporcionem uma visão abrangente do corpo de conhecimento da área.

As linhas de pesquisa multidisciplinares, o bom relacionamento entre os pesquisadores, a compreensão da abrangência do campo de conhecimentos, poderão ser fatores importantíssimos para evitar-se os descaminhos da fragmentação.

Qualquer atividade profissional que tenha no movimento humano parte de sua preocupação, deve ser ancorada num estudo acadêmico (disciplina) do movimento humano, e ser este estudo relevante para definir e solucionar os problemas da área em questão (Whiting, 1992).

Aceitando-se esta afirmação, retornemos às questões essenciais de, como tal corpo de conhecimentos é organizado e desenvolvido, e o que melhor define a natureza do estudo do movimento humano.

Neste momento temos suspeitas, aceitamos alguns pressupostos para defender o *movimento humano* como o foco (talvez não ainda o objeto) desta Ciência que, se vier a legitimar-se, está ainda nos estágios iniciais de uma complexa aventura.

Na construção desta Ciência pretendemos ultrapassar a fase da dependência total das ciências mães, ampliar o campo de aplicação deste foco de estudo (movimento humano) nas suas diversas áreas de aplicação (as profissões).

O programa de Pós-graduação centrado na Ciência do Movimento Humano exige de seus docentes/pesquisadores uma atenção às contribuições dos conceitos de

mono/intra/inter/multi/crossdisciplinaridade, e da geração de conhecimentos básicos que sirvam às múltiplas áreas de aplicação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROOKE, J. D., WHITING, H. T. A. *Human Movement — a field of study*. London : Henry Kimpton, 1973.

HENRY, F. M. The Academic Discipline of Physical Education. *Quest*, 29, 13-29, 1978.

LAWSON, H. A. The Multiversity and the Issues of discipline, profession, and centrality. *Quest*, 41, 68-80, 1989.

RENSHAW, P. The nature of Human Movement Studies and its relationship with Physical Education. *Quest*, XX, 79-86, 1973.

\_\_\_\_\_. The nature and study of human movement: a philosophical examination. *Journal of Human Movement Studies*, 1, 5-11, 1975.

SCHMIDT, R. A. *Motor Control and Learning: a behavioral emphasis*. Champaign : Human Kinetics, 1987.

WHITING, H. T. A., H. T. A. (John) Whiting. In: C. W. Snyder Jr. & B. Abernethy (Eds.). *The creative side of experimentation*. (pp. 79-91). Champaign : Human Kinetics Publ., 1992.

WILBERG, R. B. A suggested direction for the study of motor performance by Physical educators. *Research Quarterly*, 43, 387-393.

### **AS VIVÊNCIAS MOTRIZES NA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA DE 07 (SETE) ANOS: o Significado Atribuído pela Família e pelo Lar Infantil em Bogotá**

*Martha Monica Ruiz Leon Casagrande*

Orientador: Prof. Doutor Valter Bracht

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Mestre Corina Lúcia Costa Ramos

Sendo o interesse do presente estudo analisar as vivências motrizes no processo de socialização da criança de sete anos sob a óptica da família e a Instituição Pré-escolar (Lar Infantil) em Bogotá, foi necessário caracterizar alguns conceitos norteadores a partir da consulta à literatura sobre teorias de socialização, de desenvolvimento humano, sobre abordagens da educação e tendências na pré-escola como também sobre abordagens do movimento humano.

Posteriormente, a fim de contextualizar o estudo na Colômbia e em Bogotá, foi caracterizada a situação da família, da criança e da educação para, seguidamente, diferenciar as instituições que oferecem este serviço ficando identificado o Lar Infantil como instituição a ser pesquisada.

A pesquisa de campo pretendia descobrir pistas que iluminassem o problema e foi realizada no Lar Infantil "Rayito de Sol" selecionando as crianças de sete anos com as famílias, a professora responsável por esse nível e a diretora da instituição. Após a pesquisa de cam-

po e através das entrevistas e observações foi concluído que os agentes socializadores (formais e informais) das crianças pesquisadas, em Bogotá, compreendem as vivências motrizes como um recurso para conseguir o desenvolvimento de atributos relacionados a padrões estabelecidos — sejam estes morais, cognitivos, sociais, físicos ou de higiene — e como via de aproximação da criança com seu contexto social e de aprendizagem neste. Foi concluído, também, que é necessária uma proposta educacional que não esteja restrita à educação formal, que na opinião da autora, deve se aproximar da abordagem sociocultural de Paulo Freire. Foi concluído, ainda, que é necessária uma proposta de abordagem do movimento humano que recupere a interdependência existente na visão Homem-Mundo e que, na opinião da autora, é a concepção dialógica para o Movimento Humano de Tamboer; portanto, recomenda-se a implementação dessas abordagens na Pré-escola e a revitalização do projeto do Lar Infantil com a inclusão desses novos fundamentos.

# DAS ESCRITURAS À ESCOLA PÚBLICA: a Educação Física nas Séries Iniciais do 1º Grau\*

*Tarcísio Mauro Vago*

Orientadora: Profª Maria Rita N. Sales de Oliveira  
Co-orientadora: Profª Eustáquia Salvadora de Sousa

Este trabalho discute a Educação Física nas séries iniciais do 1º grau de uma escola pública, em Minas Gerais. Para empreender essa discussão, percorre e aproxima quatro universos a partir do tema da concepção de Educação Física por eles determinada. Tais universos são constituídos partindo das origens históricas da Educação Física enquanto um componente curricular, de sua legislação em vigor, das recentes políticas públicas para a Educação Física na escola e de sua prática no universo de uma escola pública. Em suas origens históricas, na Europa e no Brasil, problematizaram-se as relações estabelecidas entre a introdução da Educação Física na escola e o modo de produção capitalista. A Educação Física, sob influência dos médicos higienistas e dos militares, emerge com a função social de adestrar mão-de-obra para o trabalho. A sua legislação em vigor incorpora as determinações de suas origens históricas, e apresenta uma concepção de Educação Física que a entende como um dos fatores básicos da educação nacional que, de forma recreativa, deve preparar física, moral, cívica, psíquica e socialmente as crianças para o mundo do trabalho. Ao se abordarem as políticas públicas do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, definidas entre 1982 e 1990, foi possível distinguir três concepções de Educação Física para as séries iniciais: a concepção psicomotora-desenvolvimentista, a psicomotora e a histórico-desenvolvimentista. A segunda foi a única a conseguir materialidade na Educação Fi-

sica da escola pesquisada, evidenciando a influência da Psicomotricidade na Educação Física que se realiza nessas séries. O universo da Escola Estadual Minas Brasil (a escola pública pesquisada) concebe e legitima uma Educação Física que, ao mesmo tempo, aproxima-se e se distancia dos universos anteriores, incorporando, transcendendo e refazendo as determinações da História, da legislação e das políticas públicas detectadas. A Escola determina o lugar da Educação Física em função das próprias necessidades objetivas e subjetivas no interior de sua prática pedagógica. Ela desempenha papéis de destaque no processo formativo da Escola, ainda que, paradoxalmente, seja realizada esporádica e assistematicamente, em termos de aulas efetivamente dadas. Assume, assim, um sentido subjacente em que basta a invocação de seu nome para se conseguirem os efeitos dela desejados. Nesse sentido, a Educação Física está presente, destacadamente, no processo de ensino-aprendizagem da Escola, legitimada por sua utilidade na disciplinarização e aculturação, na preparação e na recuperação das crianças para mantê-las nesse processo. No mesmo espaço social em que essa concepção de Educação Física é realizada, as crianças que freqüentam a Escola realizam a sua vida de movimento: jogam futebol e queimada, correm do pegador, pulam bancos, sobem em árvores. Chamam e clamam pela Educação Física. Por qual Educação Física?

\* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

# ATLETISMO E PROMOÇÃO DA SAÚDE NOS LIVROS-TEXTO BRASILEIROS\*

*Marcos Santos Ferreira*

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Gomes de Faria Junior

Os objetivos deste estudo foram: esboçar um quadro teórico para o Atletismo sob a perspectiva da promoção da saúde; investigar se os livros-texto brasileiros veiculam o Atletismo sob essa perspectiva e identificar problemas de conteúdo nestes livros-texto. Para isto foi empregada uma técnica de análise de conteúdo (BAR-DIN, 1979) e elaborado um sistema de sete categorias inspirado no SRAPE (Systematization of Research

Approaches in Physical Education) (FARIA JUNIOR, 1987). Concluiu-se que os livros-texto transmitem conteúdos distantes das idéias que integram a promoção da saúde; reforçam a concepção de desporto de rendimento; veiculam informações que carecem de valor científico; apresentam, do ponto de vista gramatical, inúmeros erros de concordância, além de outros de ortografia e de pontuação.

---

\* Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em março de 1993, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

### PUBLICAÇÃO DE NOVOS LIVROS

1. BRUHNS, Heloisa Turini. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas : Papirus, 1993. 113p.

Para melhor compreendermos e refletirmos sobre o esporte profissional num processo histórico, "O corpo parceiro e o corpo adversário" nos remete a essas questões, investigando o homem inserido num conjunto de relações sociais como produto e produtor de cultura.

Com o surgimento e crescimento da ideologia da produtividade, a busca pelo rendimento ganha força e no corpo, a exploração e domesticação necessárias ao crescimento econômico, colocando o jogo como incompatibilizador dessa nova ordem.

A dicotomia parceiro/adversário nos conduz a uma reflexão sobre o corpo do homem na sua relação com a cultura e a história da sociedade industrial.

02. MENESTRINA, Eloi. *A Educação Física numa concepção de Educação para a Saúde; procedimentos didático-pedagógicos para uma ação eficaz*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1993. 55p. (Coleção Educação, v.12).

A situação apresentada pela realidade social de país em desenvolvimento assume o caráter de uma eloqüente denúncia às lacunas existentes entre as demandas socioculturais e as ações educativas desenvolvidas no sistema de ensino.

O campo específico da educação física, assim como as demais áreas do ensino sistematizado, demonstra inúmeras deficiências, o que torna necessário o empenho de todos os agentes envolvidos, para transformar as perspectivas da educação corporal e fazer com que a pedagogia do movimento humano ajuste os seus objetivos às necessidades do homem e, assim, atenda às finalidades educativas expressas pela cultura social.

A pedagogia da corporeidade humana poderá assegurar o seu ingresso junto às ciências pedagógicas e so-

ciais e assumir o seu status histórico-cultural através da realização de uma ação educativa eficaz, e isso depende, essencialmente, do comportamento pessoal, habilitação pedagógica e competência profissional dos educadores físicos.

Nesta perspectiva a competência docente torna-se uma condição primordial para resgatar os objetivos inerentes à educação para a Saúde e promover a valorização da corporeidade humana.

3. SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA — SBDEF (FARIAS JR, et alii, orgs.). *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física*. Rio de Janeiro : Livro Técnico, 1992. 150p. (Livro do Ano — 1991).

A Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física (SBDEF) é uma sociedade civil que congrega membros da comunidade científica com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento qualitativo da pesquisa em Educação Física.

A temática sugerida pelos associados e acatada pela Diretoria para este primeiro livro do Ano, tem, ultimamente, concentrado o interesse da comunidade científica: PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

A obra foi dividida em duas partes. Na primeira, discutem-se relevantes temas ligados à pesquisa em Educação Física, tais como: enfoques e paradigmas, aspectos evolutivos da pesquisa no Brasil, influência do positivismo e do humanismo, do fragmentado ao holístico na investigação sobre o esporte, e pesquisa em biomecânica. Na segunda parte, são apresentados resumos de congressos, nacionais e internacionais, que possibilitam uma ampla visão das tendências da pesquisa mesmo aos que neles não estiveram presentes.

**4. VOTRE, Sebastião Josué et alii. *Pesquisa em Educação Física*. Vitória, Secretaria de Produção e Difusão Cultural — UFES, 1993. 91p. (Coleção “A Cultura na UFES”, v.12).**

Esta obra prioriza a metodologia qualitativa e, mais especificamente, a análise do discurso, como instrumental capaz de auxiliar pesquisadores interessados na investigação da linguagem falada dos atores sociais envolvidos com o contexto das atividades corporais.

Os leitores devem considerar esta publicação como inacabada e sobretudo, aberta a amplos debates sobre sua concepção teórico-metodológica, organização e função. Todos esses aspectos são passíveis de questões, na medida em que refletem um dos modos de ver e conceber a realidade e a própria ciência, condicionando os caminhos e os resultados das pesquisas.

## O EFEITO DA RESPIRAÇÃO DO NADO "CRAWL" NA COLUNA VERTEBRAL

Campinas, 10 de junho de 1993.

Senhor Editor Chefe:

Cordiais Saudações.

Na condição de docente universitário da área e ex-Editor Chefe deste periódico, venho lamentar publicamente a veiculação, na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 14(1):52-54, 1992, da matéria identificada pela manchete em epígrafe. Cumpre esclarecer desde logo que o determinante desta conduta não decorre de intransigência nem de imediatismo: com efeito, são muito ubíquas as publicações de tais características com que se defronta nossa comunidade acadêmica e se, ao menos vez por outra, não registrarmos o fato, certamente estaremos, pela omissão, reforçando tais descuidos, gravosos por transcenderem a simples questão de comunicação científica e atingirem a credibilidade dos órgãos que as editam e até o mesmo dos demais autores que assinem o fascículo, como é o meu caso.

Nesse sentido, ao menos os seguintes aspectos do referido texto merecem ser pontuados:

- 1) Trata-se de publicação da coluna "Resumos de dissertações e teses", mas que não se constitui de resumo, nem dissertação e muito menos de tese.
- 2) Entre os numerosos erros gramaticais que o inviabilizam, destacam-se os solecismos, que, apenas, de sua parte, leva a pérolas como "houveram defeitos posturais escolióticos"; "procurou-se, portanto, amenizar os efeitos negativos dos excessos de carga", além do confuso trecho que refere que "dos 36 atletas pesquisados, foram separados os 18 (50% do total) com menos tempo de vida desportiva na natação dos 18 com maior tempo".
- 3) Registram-se barbarismos bem explícitos, como a grafia "mostragem"; a palavra aleatória com outro sentido que não aquele referente a "atribuição, a todos os elementos da população, da mesma oportunidade de compor a amostra"; ou até a existência de subordinada reduzida gerundiva na ausência de oração principal, como se observa no último "período" da metodologia.

- 4) Quanto à expressão dos dados quantitativos, não se trata de clamar por aderência a convenções da Associação Brasileira de Normas Técnicas ou do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mas, tão somente por clareza: Há referência a uma tabela, que, na realidade, consiste de listagem, aliás sem caracterização de título, coluna indicadora, etc.
- 5) De fato, apresentação tabular torna-se recurso absolutamente corrente para apresentação de resultados e, a julgar pelo habitual, o autor poderia se utilizar da mesma com sucesso. Apenas à guisa de exemplo, nesse sentido, o item 1a poderia ser expresso segundo a sugestão a seguir:

Tab. 1: Comparação dos atletas estudados, segundo presença de escoliose e respiração preferida.

Presença de escoliose	Respiração preferida		Total		
	bilateral	unilateral			
Sim	5	35,71	13	59,09	18
Não	9	64,29	9	40,91	18
Total	14	100,00	22	100,00	36

- 6) Ao assim proceder também para com os demais resultados, verifica-se a seguir, a necessidade de empreenderem-se testes estatísticos inferenciais, no caso paramétricos de proporções para que possam ser aceitas ou rejeitadas cientificamente afirmações como "A partir dos dados anteriores, pode-se concluir assim como é maior a probabilidade de quem nada com respiração unilateral ter escoliose (...)".

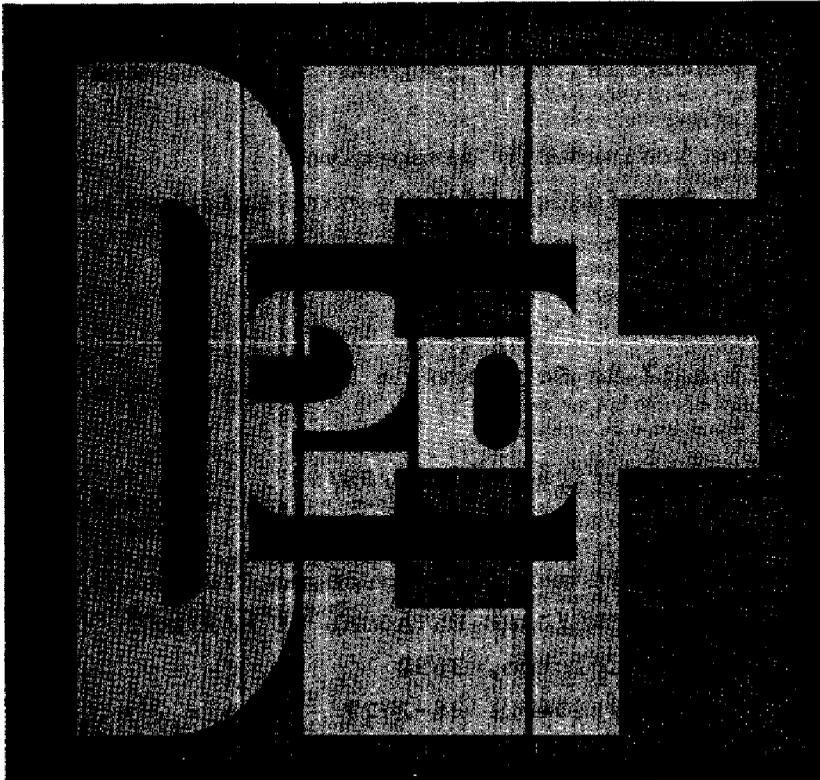
Por fim, Senhor Editor-Chefe, tenha-me como visceralmente solidário ao esforço seu e de sua equipe de contribuir tão decisivamente para o desenvolvimento das Ciências do Esporte em nosso meio, à medida que edita a RBCE e o faz com a periodicidade e seriedade que todos nós conhecemos. Deste modo, uma vez mais, parabéns!

Atentamente,

Aguinaldo Gonçalves  
EMS V, FEF/UNICAMP

# X SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

HISTÓRIA, ATUALIDADE E PERSPECTIVA  
13 A 17 DE SETEMBRO DE 1993



**UEM-20 ANOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

1973 - 1993

---

**SIMPÓSIO:**

PALESTRAS, DEBATES, CURSOS  
MESAS REDONDAS TEMAS LIVRES

**PROMOÇÃO:**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO  
AV. COLOMBO, 3690  
CAIXA POSTAL 331  
TELEFONE (0442) 26-2727 - RAMAL 315  
CEP 87020-900



## X SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



**TEMA: MARINGÁ, 20 ANOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
HISTÓRIA, ATUALIDADE E PERSPECTIVA.**

**SIMPÓSIO: Palestras, Mesa Redonda, Temas Livres**

**CURSOS sobre Treinamento Desportivo  
Atividades Físicas para Crianças e Adolescentes  
Dança de Salão**

**PERÍODO: 13 a 17 de Setembro de 1993.**

**TEMAS LIVRES: Inscrição até 20/08/93**

**INFORMAÇÕES: Departamento de Educação Física  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Av. Colombo, 3690  
Fone: (0442) 26-2727 - Ramais 314 e 315  
CEP 87.020.900 - Maringá - PR**

**ALOJAMENTO: 100 primeiros inscritos - trazer roupa de cama.**

"O Curso de Educação Física da UEM está completando 20 anos de funcionamento. Neste evento, estamos abrindo espaço para debater as influências do currículo no mercado de trabalho, Pós-graduação e a importância da ciência e tecnologia na Educação Física e no Desporto".

## INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

1 - A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), órgão de divulgação do CBCE, de publicação quadrimestral, tem por finalidade publicar textos encaminhados ou solicitados, em suas diversas seções quais sejam:

### Cartas do Leitor

- comentários dos leitores sobre o que foi publicado nas diferentes seções da Revista;
- cartas encaminhadas por outras instituições ou membros do CBCE contendo informações ou assuntos de interesse da comunidade.

### Pontos de Vista

- pontos de vista emitidos de forma crítica e que digam respeito a temas ou problemas relevantes enfrentados na Educação Física na atualidade.

### Resenhas

- resenhas críticas de livros, artigos, teses e dissertações.

### Entrevistas e Debates

- entrevistas sobre temáticas relacionadas com a área, envolvendo especialistas no assunto tratado;
- transcrição de debates ocorridos em Mesas-Redondas, Fóruns de Debates, Palestras ou similares, por ocasião de Eventos Científicos, devidamente autorizados pelos participantes.

### Relatos de Experiência

- publicações de experiências profissionais, desenvolvidas ou em andamento, que por suas propostas apontem perspectivas críticas na área.

### Artigos

- relacionados à temática central da Revista, solicitados pelo Conselho Editorial;
- relacionados às temáticas da área e apresentados em forma de ensaios ou relatos de pesquisa, encaminhados pelos autores ao Conselho Editorial.

### Resumos de Dissertações e Teses

- resumos de Dissertações e Teses que versem sobre Educação Física/Espportes e que tenham sido defendidos em Cursos de Mestrado ou Doutorado realizados no Brasil ou no exterior.

2 - Os textos encaminhados ao Conselho Editorial devem ser redigidos em português, não devendo ser apresentados simultaneamente a outro periódico.

3 - Os textos devem ser encaminhados para publicação em três (3) vias, datilografados em espaço duplo, no máximo em doze (12) laudas, e deverão conter:

- uma página de rosto onde conste: a) o título do trabalho em português e inglês; b) a seção a que se destina; c) nome do(s) autor(es); d) indicação em nota de rodapé da entidade científica ou instituição à qual os autores estão vinculados, seus endereços, bem como notificação, caso o trabalho tenha sido apresentado em reunião científica; indicar ainda o patrocinador e o número do processo, caso o trabalho tenha sido subvencionado;

- resumo em português acompanhado dos unitermos;

- resumo em inglês acompanhado dos unitermos em inglês;

- referências bibliográficas, numeradas consecutivamente e ordenadas alfabeticamente pelo(s) sobrenome(s) do(s) autor(es), obedecendo às normas da ABNT-NB-66. Solicita-se que o total de referências bibliográficas não ultrapasse a vinte (20);

**Obs.:** Comunicações pessoais e trabalhos em andamento não devem ser incluídos na lista de referências bibliográficas, mas citados em notas de rodapé.

4 - Os originais deverão ser endereçados à secretaria do CBCE. Recomenda-se que o autor retenha uma cópia.

5 - Os trabalhos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial e, quando forem necessárias, alterações substanciais, os originais serão reencaminhados aos autores. As "leituras de provas" far-se-ão na própria Redação.

6 - As tabelas deverão obedecer às "normas de apresentação tabular", resolução nº 886, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Estatísticas, devendo ser datilografadas separadamente do texto.

7 - As referências às ilustrações deverão ser feitas em números arábicos e enumeradas em ordem de apresentação. Solicita-se que as ilustrações sejam em menor número possível. Para as ilustrações a traço, exigir-se-á de cada uma (sem legenda) uma fotocópia (não fotostática) de boa qualidade de duas vezes o tamanho original. Todos os pontos gráficos, linhas etc. deverão ser o mais simples possível e suficientemente fortes para reter clareza na redução. Um esquema horizontal ou quadrado é preferível ao vertical, pois um desenho vertical desperdiça mais espaço. Não devem ser usados os mesmos símbolos em duas curvas onde os pontos possam ser confundidos. Os símbolos x ou + devem ser evitados. Para diagramas dispersos, são preferidos símbolos inseridos. Uma lista de legendas para as ilustrações deverá ser apresentada em folha separada e ser passível de interpretação, sem referência ao texto.