

Revista Brasileira de

CIÊNCIAS do ESPORTE



Volume 17 - Número 2 - Janeiro/1996 - ISSN 0101.3289



Ecosistemas Costeiros

3ª Reunião Especial da SBPC

Ecosistemas Costeiros

Do conhecimento à gestão

1 a 4 de Maio de 1996

Florianópolis - SC

Campus da UFSC



SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA



REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
Volume 17 - Número 2 - Janeiro/1996 - ISSN 0101.3289

Órgão quadrimestral de divulgação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
 Entidade Científica fundada em 17 de setembro de 1978.
 Distribuição gratuita aos Associados do CBCE.

Endereço (Secretaria Nacional e Redação): Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos
 Campus Universitário - CEP 88.040-900 Florianópolis/SC/Brasil

REVISTA
12/11/95

<p>COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE</p> <p>DIRETORIA Biênio 95/97</p> <p>PRESIDENTE Elenor Kunz</p> <p>VICE-PRESIDENTE Amauri A. Bassóli de Oliveira</p> <p>DIRETOR CIENTÍFICO Eustáquia Salvadora de Souza</p> <p>DIRETOR ADMINISTRATIVO Paulo Ricardo C. Capela</p> <p>DIRETOR FINANCEIRO Iracema Soares de Souza</p> <p>DIRETOR DE DIVULGAÇÃO Giovanni de Lorenzi Pires</p> <p>REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE</p> <p>EDITORIA NEPEF/UFSC</p> <p>EDITOR EXECUTIVO Giovanni de Lorenzi Pires</p> <p>CONSELHO EDITORIAL Aguinaldo Gonçalves Apolônio Abadio do Carmo Celi N. Z. Taffarel Elaine Romero Markus Vinicius Nahas Maria Gláucia Costa Nelson Carvalho Marcellino Ricardo D. Petersen</p> <p>APOIO ADMINISTRATIVO CENTRO DE DESPORTOS/ UFSC</p> <p>Telefones: (048) 231-9980 (CBCE) (048) 231-9462 (DEF) (048) 231-9366 (RPD) Fax (CDS): 231-9927 E-Mail: cbce@cda.ufsc.br</p> <p>APOIO FINANCEIRO </p> <p>COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO SEDIGRAF - Serviços de Editoração e Gráfica</p>	<p>EDITORIAL: "Começar de novo e contar comigo, vai valer a pena..." 127</p> <p>ARTIGOS (Conferências e Mesas-Redondas do IX CONBRACE)</p> <p>CURRÍCULO, DISCIPLINA E INTERDISCIPLINARIDADE Alfredo José da Veiga Neto 128</p> <p>CIÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE Elenor Kunz 138</p> <p>CIENTISMO E CREDULIDADE OU A PATOLOGIA DO SABER EM CIÊNCIAS DO ESPORTE Francisco Sobral 143</p> <p>AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: Um ponto de Vista Pedro Angelo Pagni 153</p> <p>AS CONTRIBUIÇÕES DA EPIDEMIOLOGIA DA ATIVIDADE FÍSICA PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE Aguinaldo Gonçalves 161</p> <p>A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E/OU CIÊNCIAS DO ESPORTE Paulo Evaldo Fensterseifer 167</p> <p>SOCIOLOGIA DAS ATIVIDADES CORPORAIS: Perspectivas a partir da vida e obra de Simone Weil Paulo de Salles Oliveira 172</p> <p>PONTO DE VISTA</p> <p>PARA UNIFICAÇÃO EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA Katia Brandão Cavalcanti 176</p> <p>ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS: Uma Possível História Victor Andrade de Melo 186</p> <p>ENTREVISTA E DEBATE</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA: As Aparências não Enganam Mais Marcelo Tavares 192</p> <p>RESENHA</p> <p>EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO: Teoria e Prática da Educação Física [João Batista Freire] Ranah Manezenco Rodrigues, Fernando Gonzalez, Marcelo Guina Ferreira, Rosicler Goedert e Valter Bracht 198</p> <p>RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES</p> <p>COMPARAÇÃO DO VO₂ MÁXIMO ESTIMADO, TEMPO DE CORRIDA DE 50 METROS E CARGA PSÍQUICA DE JOGADORES DE FUTEBOL DE POSIÇÕES DIFERENTES, DE EQUIPES DA CATEGORIA JUNIOR, DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE - MINAS GERAIS Guillermo de Ávila Gonçalves 201</p> <p>A ESTRUTURA DA IMAGEM CORPORAL: UMA ANÁLISE NA PRÉ-ESCOLA Pierre Normando Gomes da Silva 202</p> <p>RAZÃO E CORPOREIDADE: Elementos para a Compreensão da Cultura Corporal na Modernidade Alexandre Fernandez Vaz 202</p> <p>INTERESSES FÍSICOS NO LAZER: A INFLUÊNCIA DO ESPORTE DE RENDIMENTO PARA A CRIANÇA NA RELAÇÃO LAZER-ESCOLA-PROCESSO EDUCATIVO Alfredo Feres Neto 203</p> <p>ESTANDE (LIVROS RECEBIDOS) 204</p> <p>CARTA AO EDITOR (CARTA DE VITÓRIA) 205</p> <p>INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES 207</p>
--	--

“COMEÇAR DE NOVO E CONTAR COMIGO, VAI VALER A PENA...”

Uma grande jornada começa sempre pelo primeiro passo. Nenhuma novidade, mas grande verdade existe neste ditado popular. De certo modo, é assim que nos sentimos: ensaiando nossos primeiros passos nesta jornada, com as dificuldades já conhecidas, acrescida a estas a responsabilidade de dirigirmos a principal entidade científica do Brasil na área da Educação Física/Ciências do Esporte durante o biênio 95-97, tendo ainda o compromisso de levar adiante um trabalho reconhecidamente vencedor como foi o da gestão passada.

Todavia, é preciso iniciar e já começamos. Atualizamos os procedimentos administrativos do CBCE. Foi enviado exemplar dos Anais do IX CONBRACE aos associados que não participaram daquele evento. Da mesma forma, o Boletim Informativo referente a setembro/dezembro de 95 já foi distribuído a todos os nossos sócios. A transferência da Secretaria Nacional para o Centro de Esportes/UFSC foi efetuada. Infelizmente, este é um processo lento, mesmo contando com o empenho pessoal da Direção do CDS e do próprio Reitor da UFSC, prof. Antonio Diomário de Queirós, no sentido de oportunizar condições favoráveis de infra-estrutura. Fomos ainda surpreendidos pelas enxurradas que, na ante-véspera do Natal, cobriram de água e lama grande parte da cidade de Florianópolis, incluindo-se aí a UFSC. Tivemos prejuízos com os arquivos da entidade, seriamente danificados; grande quantidade de exemplares de arquivo da Revista e Boletins foram perdidos. Porém, todos estes percalços não são capazes de tirar nossa disposição de empreender a caminhada, principalmente por termos a certeza de que não estamos sós. Contamos, passo a passo, com o apoio e a força dos associados do CBCE, que são a própria razão de existir de nossa entidade. E este recomeçar coletivo, este andar compartilhado, certamente, “vai valer a pena ter acontecido!”

Agora, estamos entregando aos sócios do Colégio mais um número da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Sua elaboração deu-se, por um lado, pelo aproveitamento de alguns trabalhos que já haviam sido enviados à essa Editoria e aprovados para publicação, ainda durante a gestão anterior, e que por problemas de espaço ou incompatibilidade com as temáticas previstas, ficaram arquivados. Por outro lado, visando preservar a memória do IX CONBRACE, realizado em Vitória/ES, entre os dias 3 e 8 de setembro de 1995, estamos publicando textos das conferências e mesas-redondas, que foram encaminhados pelos respectivos autores à Coordenação Científica daquele evento. Assim, garantimos aos associados que não puderam participar o acesso a estas contribuições teóricas vinculadas à temática-eixo, que foi “Interdisciplinaridade, Ciência e Pedagogia”. Oportunamente, pretendemos publicar também os textos utilizados nos Seminários Introdutórios. Completam o exemplar as seções tradicionais de resumos de teses e dissertações, divulgação de obras

recebidas pelo CBCE e a Carta de Vitória, elaborada pelo fórum das Secretarias Estaduais, na seção carta ao Editor.

Chamamos especial atenção para as Instruções aos Autores, onde são apresentadas algumas alterações quanto às normas para publicação. Tendo em vista a necessidade de aperfeiçoarmos o processo de editoração da Revista, buscando reduzir custos e prazos para a sua impressão, vimo-nos impedidos a exigir o cumprimento das normas para publicação, especialmente no que se refere ao uso de processador de texto compatível com (e preferencialmente) Word/Windows 6.0, assim como o envio de disquete e de três cópias impressas do trabalho a ser submetido à apreciação do Conselho Editorial. Igualmente por exigências editoriais, a fim de podermos requerer a indexação internacional da Revista e, posteriormente, torná-la disponível também através da rede Internet, precisamos garantir a existência de resumo em português e inglês (*abstract*) dos trabalhos enviados para publicação. Assim sendo, contamos desde já com a compreensão e a colaboração dos nossos autores.

Também gostaríamos de reafirmar nossa intenção de definir temáticas específicas para cada número da RBCE, estratégia empregada já há algum tempo. Na impossibilidade de consultar formalmente as Secretarias Estaduais, como ocorreu em anos anteriores, sugerimos através do último Boletim Informativo e estamos confirmando em vista de manifestações favoráveis recebidas, para as demais edições do corrente ano, os seguintes temas:

- Volume 17(3), envio de trabalhos até 30/jun./96: *Esportes, Comunicação e Mídia*;
- Volume 18(1), trabalhos até 31/ago./96: *Educação Física, Lazer e Meio Ambiente*.

Para concluir, queremos relembrar o compromisso assumido junto com os quase mil associados presentes ao IX CONBRACE, no sentido de aperfeiçoarmos o projeto editorial da nossa Revista, tornando-a ainda mais merecedora da condição de um dos principais veículos divulgadores da produção científica da área. Para isso, é imperioso contarmos com o apoio de todos os profissionais envolvidos no avanço do conhecimento da Educação Física/Ciências do Esporte, manifestado através de contribuições, trabalhos, sugestões e críticas, atenção também necessariamente dispensada às Secretarias Estaduais do CBCE. Só assim poderemos caminhar juntos para chegarmos aos propósitos acadêmico-culturais da entidade, que são o aprofundamento da discussão científica, a socialização dos novos saberes e, sobretudo, a consolidação da nossa área de conhecimento.

Giovani De Lorenzi Pires

Editor Executivo/RBCE e Diretor de Divulgação/CBCE

CURRÍCULO, DISCIPLINA E INTERDISCIPLINARIDADE*

Alfredo José da Veiga Neto**

INTRODUÇÃO

Quem de nós, professores que militamos no ensino durante os últimos 20 anos, não se recorda das “campanhas” em prol da interdisciplinaridade? Quantos seminários, quantas reuniões, quantas discussões! Quantas tentativas foram feitas para fundir o ensino da Matemática com o da História, o ensino das Artes com o das Ciências! A interdisciplinaridade era buscada não só no dia-a-dia das práticas concretas nas salas de aula, como também nas instâncias do planejamento educacional, especialmente do planejamento curricular. Pensou-se em e tentou-se fundir as disciplinas, principalmente do primeiro e segundo grau de ensino, pelo menos dentro de grandes áreas - Ciências Naturais, Ciências Sociais, Linguagem, etc. Tanto nesses graus quanto em cursos de graduação, muitas reformas curriculares foram idealizadas e várias delas até foram implementadas.

E quantas vezes nos sentíamos frustrados ao constatarmos que fazíamos poucos progressos! Ao constatarmos que, apesar dos esforços, o que a rigor conseguíamos era, no máximo, ensinar juntos, lado a lado, professores de Matemática e História, Artes e Ciências, Português e Estudos Sociais, e assim por diante, mas quase sempre cada um preso ao seu campo de conhecimentos.

Em suma, viveu-se, no ambiente pedagógico brasileiro, um grande movimento a que denomino *movimento interdisciplinar*; ainda que dele tivéssemos obtido alguns resultados significativos, tais resultados não ocorreram exatamente *na proporção e da maneira* esperadas.

E as dificuldades para isso foram quase sempre atribuídas à falta de profissionais que “pensas-

sem interdisciplinarmente”. Assim, aconteceram inúmeras tentativas de criar cursos de licenciatura interdisciplinares, isso é, cursos que preparariam interdisciplinarmente professores para atuarem também interdisciplinarmente. Pensava-se em romper a circularidade que parecia ser a responsável pelos insucessos do ensino interdisciplinar. Mas a circularidade se apresentava novamente na medida em que não se encontravam, nem nas melhores ou maiores universidades, bom número de professores capacitados a lecionarem nesses novos cursos.

A essa altura, uma primeira pergunta é inevitável: “por que tanto esforço e tanto dispêndio de tempo e dinheiro?” Em outras palavras: afinal, que havia de errado com o ensino até então bem organizado em disciplinas, ou seja, que havia de errado com os currículos bem delimitados, em que cada um sabia o *que e como* devia ensinar? Além dessa primeira questão, outras se colocam. Uma delas é: “que aconteceu com o *movimento interdisciplinar*?” - o que pode ser desdobrado em “porque os resultados desse movimento interdisciplinar foram tão modestos?” e “por que, de certa forma, esses resultados apareceram deslocadamente?” E, finalmente: “que lições podemos tirar de tudo isso?”

Neste artigo, proponho algumas discussões e interpretações que podem nos auxiliar a responder a essas questões. Contudo, antes de prosseguir quero lembrar que, num texto breve como este, não trato de fazer uma desconstrução nem um mapeamento exaustivo do *movimento interdisciplinar* no Brasil. Talvez o mais importante seja, aqui, contribuir com alguns elementos que nos permitam enxergar os limites e as possibilidades

* Este texto foi publicado na Revista IDÉIAS, da FDE/SP (nº 26, 1995) e serviu de base para Conferência apresentada no IX CONBRACE.

** Alfredo José da Veiga Neto é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

des de qualquer movimento que vise encaminhar, de modo produtivo, novos arranjos e práticas curriculares que nos aproximem mais uns dos outros e do mundo que nos cerca.

A primeira pergunta anterior - "afinal, que havia de errado com o ensino disciplinar?" - nos encaminha para aquilo a que eu denomino *a culpa da Ciência*. Começemos por aí e então vejamos isso com um pouco mais de detalhe.

A CULPA DA CIÊNCIA

Principalmente depois dos horrores da Segunda Guerra Mundial e especialmente a partir dos massacres de Hiroshima e Nagasaki, tornou-se bastante difundida um tipo de crítica à Ciência: passou-se a atribuir ao conhecimento científico uma boa parte dos males da modernidade, senão mesmo a possibilidade do extermínio da vida no planeta. A esses problemas, somam-se hoje os desequilíbrios ambientais, o esgotamento de reservas naturais (tanto de origem biológica quanto mineral) e as contaminações e agressões que o mundo civilizado impõe à Terra. Nessa crítica não é feita, em geral, uma distinção entre Ciência e Tecnologia; essa é tomada, quase sempre, como um produto derivado daquela, ou seja, o conhecimento científico se manifestaria (ou se materializaria), em termos práticos, na produção de artefatos tecnológicos.

Um bom exemplo das críticas à Ciência se encontra na obra do filósofo francês Georges Gusdorf, para quem "a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem" (Gusdorf, 1976:19), uma vez que a harmonia da aliança entre o homem, o mundo e Deus "o advento da ciência moderna, de Galileu a Newton, arruinou" (id., ib.:18). Para ele, "trata-se de preparar [...] as grandes linhas de uma nova cultura" (id., 1977:22), pois "a inteligência humana já é, por essência, interdisciplinar" (id.:16). Deixemos de lado qualquer discussão sobre o cunho humanista-essencialista dessas afirmativas de Gusdorf - o que, por si só, já seria bastante interessante - e vamos nos ater à sua crítica contra a Ciência ou, pelo menos, contra a maneira como ela é praticada. Nele, como em vários outros autores, vamos encontrar a idéia segundo a qual é na fragmentação do objeto a conhecer - preconizada no *Discurso do Método* de Descartes -, que está o núcleo de onde irradiam os males do conhecimento científico. Isso seria assim porque, para conhecermos científica-

mente alguma coisa, teríamos de fracionar o todo em suas menores partes constituintes e, desse fracionamento, resultaria uma "dispersão" do entendimento humano, incluída aí a compreensão dos aspectos e dos elementos morais que cercam a atividade científica e os usos que se pode fazer da Ciência.

Minha interpretação é outra e nisso não estou sozinho: ao invés de ver a fonte dos problemas, na fragmentação que a racionalidade cartesiana impôs ao objeto, penso que, se podemos atribuir à ciência "os maus usos que dela se fazem - o que por si só já é problemático -, a fonte disso deve ser procurada muito mais do lado da separação cartesiana entre a *res estensa* e a *res cogitans*" (Veiga-Neto, 1994b:2), na medida em que foi essa separação que fundamentou o nosso afastamento em relação ao resto do mundo. Mesmo que Descartes tenha buscado na providência divina - leia-se em Deus - o "sopro" para o *cogito* ou matéria pensante, a partir daí tudo o mais fica entregue ao Homem, que "se faz senhor da Natureza e, logo a seguir, dos outros homens e mulheres (ainda que isso não parece ter sido pensado nem por Descartes nem por Bacon)" (id., ib.). Ora, esse afastamento nos deixa sem compromisso com o destino de tudo o que nos cerca, incluindo aí até os outros homens e mulheres, de modo que ou não temos consciência dos males que um tipo de conhecimento fundado nessa separação pode causar à nossa volta, ou não vemos como problemáticas as relações que esse conhecimento estabelece com o mundo à nossa volta.

Essa idéia da separação entre nós e o resto do mundo não é propriamente de Descartes, mas se estabeleceu ao longo do pensamento ocidental. As raízes desse distanciamento entre o homem e o mundo podem ser encontradas em Sócrates. Num outro artigo, assim sumariei a questão:

O distanciamento que vai colocar em destaque a imagem do Homem (e de suas obras) contra um fundo natural aumentou desde então e se firmou na base, por exemplo, de justificativas teológicas construídas ao longo da Idade Média, a partir das articulações entre a tradição hebraica e cristã primitiva com o pensamento aristotélico assumido pela escolástica. Como resultado, tem-se um humano como imagem de um Deus que não está no mundo, nem é o mundo, mas que o criou e o controla (Veiga-Neto, 1994c:147).

Sem chance de manter seu lugar de fundamentação última do saber, a idéia de Deus cedeu espaço à razão humana, com sua capacidade de construção racional. Em outras palavras, a razão humana viu-se entronizada como princípio último da fundamentação do que deveria ser admitido, futuramente, como conhecimento verdadeiro.

De qualquer maneira, o que importa aqui é ressaltar que a vertente mais crítica à Ciência tomou como alvo principal a questão da fragmentação cartesiana do objeto a conhecer. Assim, o que parecia haver de errado com os currículos clássicos - até então bem delimitados, em que cada um sabia o que e como devia ensinar - era o fato de que separavam os diferentes saberes entre si. É nessa vertente que se situa Gusdorf, para quem existe um remédio capaz de corrigir a Ciência e, assim, restaurar a aliança perdida a partir de Descartes. A essa altura, é fácil adivinhar que remédio é esse: a desfragmentação, isso é, a fusão dos conhecimentos. É claro que esse é um remédio a ser ministrado via currículo, isso é, a interdisciplinaridade (num primeiro momento) e, se possível, a transdisciplinaridade (mais adiante) deveriam ser implantadas nas escolas através de mudanças curriculares. Os ganhos esperados eram significativos pois, transcendendo em muito o próprio horizonte imediato dos conteúdos ensinados, essas mudanças levariam as novas gerações, progressivamente, a pensar de maneira diferente, tanto a Ciência como os outros saberes. Isso, por si só, justificava os esforços dispendidos com o *movimento interdisciplinar*.

Antes de caracterizar cada um dos "tipos" de aproximação ou fusão disciplinar, quero lembrar que o intento de Gusdorf foi não só restaurar a unidade/aliança perdida como, também, incorporar ao conhecimento dito técnico e científico outras dimensões do pensamento humano, especialmente no campo da Ética.

Tenho procurado discutir o papel da prática e do conhecimento científicos no estabelecimento do mundo moderno. Longe de assumir uma posição positivista e ingênua que vê esse conhecimento e essa prática como puramente racionais - razão tomada, nesse caso, no sentido mais tradicional -, isso é, intrinsecamente isentos de interesses, es-

tratégias de poder e dominação, etc., prefiro interpretá-los como "atividades" humanas, isso é, que se produziram e se produzem na própria ação humana. Nesse caso, não se trata de nos vermos constituídos pela combinação de duas dimensões: uma dimensão racional (lógica, com verdades demonstráveis, universal) e outra dimensão humana (da vontade, dos interesses e das ações), mas sim de vermos que a racionalidade é construída socialmente e, mais ainda, que o próprio conceito de razão é um construto social. Assim, não só a prática e o conhecimento científicos são uma invenção da Modernidade como a idéia que fazemos da Ciência também o é. Uma tal perspectiva não tem a ingenuidade das posições positivistas; mas também não faz da Ciência a vilã do mundo moderno. Em outras palavras, parece-me equivocada a idéia segundo a qual, feito um balanço final, os conhecimentos científicos e tecnológicos vieram estragar ou corromper um mundo moderno que seria bem melhor sem eles. A questão é bem outra: simplesmente não haveria mundo moderno sem eles...

Dito isso, fica sem sentido falar-se que o mundo moderno está "doente", isso é, falar-se que alguma(s) coisa(s) deletéria(s) contaminou(aram) o nosso mundo que, na sua essência, seria bom e harmônico. Essa metáfora da doença/patologia revela uma perspectiva essencialista e maniqueísta e não me parece descrever ou interpretar adequadamente o mundo em que vivemos. Mesmo assim, vejamos, um pouco mais de perto, em que consiste esse remédio interdisciplinar.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO TERAPÊUTICA

No Brasil, algumas idéias européias sobre a questão disciplinar, principalmente as de Gusdorf, Jantsch e Piaget, tiveram aceitação geral graças, sobretudo, à produção filosófica de Hilton Japiassu durante os anos 70 (vide, especialmente, Japiassu, 1976, 1977). Constata-se que, no próprio título do seu mais importante livro sobre o assunto (Japiassu, 1976), o autor fala em "patologia do saber"... Nessa busca da restauração da aliança perdida de que nos falou Gusdorf no próprio prefácio do livro de Japiassu, esse autor identifica quatro níveis progressivos, que vão da *multidisciplinaridade*, passam pela *pluri e interdisciplinaridade* e chegam à *transdisciplinaridade*. Mesmo reconhecendo a

polissemia dos termos anteriores, é possível sumariar seus significados principais, sobretudo nas acepções que circularam e ainda circulam no discurso pedagógico brasileiro. Vejamos, então, cada um desses conceitos, de modo um tanto resumido.

No primeiro nível, as disciplinas ou especialidades encontram-se isoladas. Temos um bom exemplo disso naqueles currículos compostos por matérias/disciplinas que se justapõem, mas praticamente não “conversam” entre si. No segundo nível, o da pluridisciplinaridade, as matérias/disciplinas trocariam conhecimentos, experiências, metodologias entre si, isso é, “conversariam” sem, no entanto, chegarem a criar um novo conhecimento fora delas. No terceiro nível, o interdisciplinar, haveria uma integração bem maior entre as diferentes matérias/disciplinas, a ponto de se estabelecer um novo nível de conhecimentos, qual um guarda-chuva que teria sob si os níveis que lhe deram origem. Nesse terceiro nível, “ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, de co-propriedade que iria estabelecer o diálogo entre os interessados” (Fazenda, 1993:39, grifo da autora). O último nível, o transdisciplinar, seria aquele em que acontece uma verdadeira fusão disciplinar; tudo se misturaria e não se conseguiria mais identificar os limites entre as antigas disciplinas.

Em resumo, quanto mais promovêssemos o saber transdisciplinar (mesmo sem conseguir chegar lá) mais estaríamos contribuindo para restaurar a aliança perdida e, por conseguinte, evitar os males que a Ciência causa ao mundo natural e social. Essa proposta de Gusdorf se aproxima, em termos práticos, à interpretação idealista segundo a qual o conhecimento científico degenerou-se ao longo da história pois, deixando de ser o que era em sua origem - auto-fundado, vida divina (Fichte), vida do espírito (Hegel), suficiente e desinteressado - tornou-se um saber predominantemente instrumental e manipulável para a dominação. O saber interdisciplinar, e mais ainda o saber transdisciplinar, foi visto, então como a antítese do saber especializado que separa cada um em compartimentos isolados. Nesse caso, uma saída habermasiana, por exemplo, defende a ação comunicativa (em que pode ocorrer uma aproximação disciplinar) para restaurar a plenitude humana; uma saída pessimista ou mágica defende o abandono puro e simples da racionalidade; uma saída epistemológica *stricto sensu* defende a

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (ainda que essa última seja vista como um “sonho”, por Piaget). É nesse último ponto que se aproximam o humanismo-essencialista e o idealismo.

Até aqui, procurei caracterizar a terapêutica interdisciplinar para uma patologia que, conforme discuti brevemente, penso não existir como tal. De qualquer forma, ao invés de continuar desenvolvendo a crítica a essas noções, considero bem mais interessante e produtivo analisar por que os resultados do *movimento interdisciplinar* foram tão modestos ou apareceram “deslocadamente”, ou seja, encaminhar uma reflexão que nos auxilie a responder à segunda pergunta da Introdução. Passemos a ela.

QUE ACONTECEU COM O MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR?

Mesmo correndo-se os riscos de uma generalização “impressionista”, constata-se que o *movimento interdisciplinar* - na forma como, entre nós, foi pensada a interdisciplinaridade a partir da década de 1970 - está meio fora de moda. Não há dúvida de que há no Brasil, atualmente, vários grupos trabalhando e publicando nessa área (vide, por exemplo: Fazenda, 1993a, 1993b; Bochniak, 1992; Pontuschka, 1993; Frigotto, 1993). Mas me parece claro que: a) são cada vez mais raras as amplas “campanhas” em prol da interdisciplinaridade, e b) nota-se, na grande maioria dos casos em que ela é pensada, proposta ou trabalhada, um claro deslocamento em relação aos conceitos que haviam sido importados para cá, há 20 anos. A impressão que se tem é de que muitos cansaram de tentar construir e colocar em prática currículos holísticos... E a partir daí, abandonaram a área ou a deslocaram.

O que me proponho a fazer, a seguir, é uma análise resumida sobre as duas constatações anteriores: por que não deu certo o *movimento interdisciplinar* e qual foi o deslocamento, isso é, *onde e como* deu certo esse movimento. Com isso tento dar respostas à segunda pergunta que formulei na Introdução.

A seguir, passo a resumir cinco linhas argumentativas que apontam, cada uma a seu modo, para a impossibilidade da consecução de um currículo inter ou transdisciplinar, tomados esses

conceitos nas acepções importadas que discuti anteriormente. Minha argumentação segue, aqui, o caminho que utilizei em outros artigos sobre esse assunto (Veiga-Neto, 1994b, 1994d).

Em *primeiro lugar*, coloco-me numa perspectiva foucaultiana e proponho que os resultados foram desanimadores porque o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão profundamente enraizadas em nós. Isso nos remete de volta à idéia que discuti anteriormente, segundo a qual a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da Modernidade (Foucault, 1989), isso é, a disciplinaridade é a maneira pela qual não só o conhecimento se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. As formas como funcionam os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber (a ponto de criar uma inseparabilidade poder-saber), têm implicadas, em si, um saber que se fez necessariamente disciplinar. A disciplinaridade não é uma doença que veio de fora para contaminar nossa maneira de pensar; ela é a nossa própria maneira de pensar e ela engendra, ao fim e ao cabo, nossas relações com tudo o que nos cerca. É claro que isso não deve ser visto como definitivo, inalterável: podemos (e talvez devamos) tentar estabelecer, para um mundo futuro, características diferentes para essa “forma” de saber que hoje aí está. Talvez se deva trabalhar para isso. Mas, alterar as atuais relações de poder-saber implicará muito mais do que simplesmente mexer (epistemologicamente) na disciplinaridade. Voltarei a esse “muito mais” no final deste artigo.

Em *segundo lugar* - dando-se agora as costas a Foucault, ou seja, mesmo ignorando sua contribuição ao entendimento do que se chama Modernidade e abandonando a perspectiva que anteriormente apenas esbocei -, se há mesmo alguma doença no conhecimento científico, ela não está tanto na fragmentação cartesiana do objeto. Como procurei mostrar anteriormente, alguma doença pode ser buscada mais na separação entre a *res cogitans* e a *res estensa*, ou seja, no nosso afastamento, enquanto pensantes, do resto do mundo. Assim sendo, tentar fundir todo o conhecimento num imenso conhecimento transdisciplinar, holístico - última etapa, numa perspectiva progressista, de um processo de amadurecimento epistemológico humano (lembramos Piaget) - não

me parece garantir, por si, um caminho para curar as doenças do mundo moderno. Dito de outra maneira, podemos imaginar uma situação em que um indivíduo, um grupo ou mesmo todos nós tenhamos atingido um saber transdisciplinar e, ainda assim, nos percebamos como constituídos por uma “dupla dimensão”: uma parte material e outra pensante. Neste caso, penso que a porta permanecerá aberta para que se continue a aprofundar a crise em que nos metemos pelos “maus usos” da Ciência.

Em *terceiro lugar*, lembro as evidências que apontam no sentido de ser impossível o estabelecimento de um campo epistemológico único. Tanto numa vertente epistemológica “tradicional” - de que são exemplos as contribuições da Filosofia Analítica e do estruturalismo kuhniano -, quanto numa vertente pós-estrutural - de que são exemplos as contribuições de Lyotard, Foucault e Derrida -, a busca de um saber unificado, que pudesse ser operacionalizado por uma metalinguagem suficiente, é uma quimera. Assim, por exemplo, se recorrermos a Kuhn (1978, 1979), veremos que os paradigmas, nos quais se circunscrevem áreas do conhecimento (e seus praticantes), são partilhados por comunidades de linguagem. Isso significa que cada paradigma tem não só seu próprio vocabulário, como, também, seu próprio discurso e sua própria maneira de colocar suas questões e de determinar o que é e o que não é relevante e problemático. Tal especificidade paradigmática faz com que aquilo que é visto como problema e/ou objeto de pesquisa numa comunidade possa até nem ser visto ou notado por outra comunidade. Dito de outra maneira, não existe uma *exterioridade* - com seus problemas - a ser desvendada e compreendida por nosso conhecimento - que hoje estaria fracionando em múltiplos paradigmas, campos, disciplinas, etc. Isso que vemos como problemas exteriores são construções contingentes, particulares, historicamente determinadas, que se estabelecem a partir de visões de mundo específicas. E que também engendram visões de mundo...

É por essas razões que, quando tentamos fundir duas ou mais disciplinas, ocorrem “fenômenos epistemológicos” aparentemente estranhos: a) elas não se fundem, mas, no máximo, conversam entre si; ou b) parte delas se fundem, originando uma nova disciplina, mas as partes que vão constituir essa nova disciplina não representam o que era cada respectiva disciplina de onde saíram. Além disso, a nova disciplina assim criada nunca é uma

síntese das anteriores que lhe deram origem. Penso que um exemplo desse segundo caso nos é dado pela Ecologia. Vista por alguns como um produto da interdisciplinaridade, a Ecologia se constituiu com elementos da Biologia, da Física, da Geografia, da Economia, da Matemática, da Química, etc. Mas, nem por isso aquela substituiu qualquer uma dessas; além disso, não podemos dizer que a Biologia contida na Ecologia represente a Biologia (idem sobre a Física, a Geografia, etc), nem que haja uma relação de subordinação hierárquica - de qualquer tipo - entre a Ecologia e as demais. Isso tudo sem contar que, com a criação da Ecologia, acabou ocorrendo uma proliferação disciplinar...

Em quarto lugar, trago elementos que são do campo da teoria educacional: as contribuições das vertentes críticas da teorização sobre o currículo e sobre as relações entre educação e sociedade. Os três exemplos a seguir nos mostram quão sutis e complexas são essas relações. O primeiro consiste nas diferentes teorias que nos mostraram o quanto a escola reproduz os arranjos sociais e, *ipso facto*, o quanto são limitadas nossas possibilidades de alterar diretamente esses arranjos. O segundo exemplo consiste nas teorias do currículo que nos revelaram que *o que* e *como* se ensina nas escolas não é nem de todo visível - lembremos os conceitos de currículo oculto, currículo nulo, pedagogias invisíveis etc. -, nem o resultado de decisões epistemologicamente sustentadas. Nossas escolhas curriculares - tanto em termos de conteúdos quanto de metodologias - são o resultado de complicados processos culturais e sociais em que entram em jogo representações, estratégias de poder, busca de legitimação, ações de ocultação e dominação, etc. O terceiro exemplo nos vem da História das Disciplinas: aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico, nem mesmo uma simplificação desse saber; mas é uma forma muito peculiar de conhecimento a que se denomina *saber escolar*, o qual se originou do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado, recontextualizado e às vezes mutilado para ser depois ensinado.

Em quinto lugar, volto à perspectiva foucaultiana, mas agora tomada num sentido menos epistêmico e mais escolar. Penso que é muito importante compreender a escola moderna como o aparelho mais eficaz para nos ensinar aquilo a que Hoskin (1990) denominou *nexo entre poder e saber*. Progressivamente estabelecida na Europa a partir

do século XVI, até adquirir a feição que hoje tem, a escola - com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens, etc. - nos ensina a ser sujeitos autogovernáveis, participando decisivamente para a organização e funcionamento do Estado moderno. Tal interpretação faz da escola muito mais do que em geral se pensa dela. Seu papel vai além de ensinar conteúdos, valores e práticas - aspectos ressaltados nas análises funcionalistas. E vai além de inculcar ideologias - aspectos ressaltados nas análises críticas. Mais do que tudo isso, numa perspectiva foucaultiana a escola é um locus em que se põem em funcionamento as bases daquilo a que Foucault denominou *razão de Estado*, esse conjunto de "princípios e métodos do governo estatal que diferiam da maneira pela qual Deus governava o mundo, o pai [governava] sua família ou um superior [governava] sua comunidade" (Foucault, 1991:121). Na ausência do olhar do rei, no enfraquecimento do poder pastoral, o sujeito moderno tem de se autogovernar.

Que têm as disciplinas a ver com isso? Ora, é principalmente dessa perspectiva de análise que vem a idéia da indissociabilidade entre os dois conjuntos de acepções hoje correntes para a palavra *disciplina*. O primeiro conjunto:

Regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão a um regulamento (Ferreira, 1994, verbete disciplina).

O segundo conjunto:

Qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.). Ensino, instrução, educação. Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino; matéria de ensino. (id., ib.)

Como se vê, um conjunto aponta para os aspectos das normas, da conduta, do corpo. O outro, para os aspectos do conhecimento, da epistemologia. Pelas análises genealógicas empreendidas por vários autores, compreende-se o tronco comum desses dois conjuntos e o papel da escola como cenário constituidor de e constituído por esses conceitos

(Hoskin, 1990, 1993; Marschall, 1989; Donald, 1992). É interessante, por exemplo, compreender que, além das segregações sociais mais amplas (econômicas, étnicas, de gênero, etc.), a escola moderna operou a divisão/separação das crianças segundo suas idades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc. Essa divisão/separação se deu intimamente associada e uma também topologização do conhecimento. Esse fenômeno está ligado, além disso, ao deslocamento da oralidade para o alfabetismo, isso é, ao deslocamento que ocorreu da ênfase nas habilidades retóricas e argumentativas para as habilidades em saber onde encontrar esse ou aquele conhecimento e como eles se dispõem e se articulam entre si.

Por tudo isso, compreende-se por que um saber fragmentado, "taxonomizado" e topologizado em disciplinas está tão entranhado na organização dos currículos escolares. A disciplinaridade é muito mais do que uma questão epistemológica. Ela é também mais do que o resultado de estratégias operadas por agentes na busca de acumulação de capitais simbólicos e distinção (Bourdieu, 1983). A disciplinaridade é constitutiva da escola moderna e, daí, da própria Modernidade.

Procurei argumentar, até aqui, em torno da impossibilidade de se estabelecerem, tanto teórica quanto praticamente, currículos interdisciplinares (tomando esse conceito na acepção em voga nos discursos epistemológicos e pedagógicos brasileiros). Passo, agora, a comentar como interpreto os resultados a que se chegou, na maioria das vezes, após as tentativas de planejar e implantar a interdisciplinaridade em currículos escolares.

Além das inúmeras frustrações e do abandono de tais tentativas, não há como negar que vários projetos interdisciplinares obtiveram sucessos variáveis. Mas, conforme anunciei anteriormente, isso a que se chama interdisciplinaridade tem pouco ou quase nada a ver com o conceito epistemológico tradicional. Se nos mantivermos fiéis à nomenclatura circulante entre nós, que comentei anteriormente - e não há motivo para não fazê-lo -, o máximo que se conseguiu foi estabelecer currículos e/ou práticas pedagógicas pluridisciplinares.

Mas ao contrário de ver nisso uma insuficiência ou limitação do movimento interdisciplinar, penso que, a rigor, isso se deu assim porque o horizonte desse movimento foi colocado na pluridisciplinaridade, diferentemente do que então se dizia (e, em parte, ainda se diz). Assim,

vejamos as propostas contidas na obra de Fazenda (1993), certamente o cânon mais referenciado entre nós, nessa área:

Nesse sentido, pode-se dizer que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela, a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma interação... Este posicionamento pessoal: interdisciplinaridade como atitude, por ser o aspecto mais crítico desta investigação, será retomado seguidamente (:39).

A interdisciplinaridade [...] não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano (:40).

Eis outro exemplo:

A idéia [de interdisciplinaridade] é norteada por eixos básicos como: a intenção, a humildade, a totalidade, o respeito pelo outro, etc. O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam (Ferreira, 1991:34).

Vejamos um outro exemplo mais recente:

[A interdisciplinaridade] respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isso é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento.

...

Ao invés do professor polivalente, [a interdisciplinaridade] pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema (Delizoicov & Zanetic, 1993:13).

Ora, é fácil nos darmos conta de que, em cada caso (como em muitos outros que deixo de enumerar aqui), o foco da atenção não era o estabelecimento de uma "axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico

imediatamente superior" (Japiassu, 1976:74) ou de um "sistema de dois níveis, cuja coordenação procederia do nível superior" (id., ib.). Na grande maioria das vezes, o foco do movimento interdisciplinar se colocava (e se coloca) ou numa *dimensão atitudinal* - como busca do resgate de uma dimensão humana, via práticas pedagógicas -, ou numa *dimensão epistemológica* que não vai muito além da pluridisciplinaridade - naquela acepção de trocas de conhecimentos, experiências e metodologias. Arrisco-me até mesmo a constatar que muitas vezes alguns discursos que propõem e defendem a interdisciplinaridade estão fortemente carregados de messianismo, de prescrições éticas e daquele abstracionismo pedagógico de que nos fala Azanha (1992). Mas essa não é uma característica exclusiva dessa área; além disso, sua análise foge dos objetivos deste artigo. Assim, considero o mais importante, aqui, salientar o deslocamento que ocorreu (e ocorre) nos "resultados" do movimento interdisciplinar, pelo menos em relação ao que propunha o discurso epistemológico circulante entre nós.

Se eu finalizasse aqui este texto, talvez deixasse a impressão de que considero mal encaminhado e/ou mal resolvido o *movimento interdisciplinar*. Bem ao contrário, vejo exatamente no fato de se ter colocado o seu horizonte na pluridisciplinaridade - de certa forma independentemente do que se proclamava (e se proclama) - um aspecto bastante positivo a ser explorado e desenvolvido. Com isso, chegamos à última questão.

QUE LIÇÕES PODEMOS TIRAR DE TUDO ISSO?

Penso que deixei claro que a questão disciplinar se constitui num tema muito relevante para a teoria e para a prática pedagógicas. Meu objetivo, nesta última parte, é fazer alguns comentários acerca de alguns aspectos e problemas que considero produtivos tanto para a teoria educacional quanto para a área do currículo. De certa maneira, essas questões foram indiretamente levantadas ou sugeridas ao longo deste artigo. No sentido de sistematizá-las, coloco-as em dois *eixos analíticos* e num terceiro a que, provisoriamente, denomino *eixo político*.

A reflexão epistemológica - no sentido da Epistemologia Geral (Veiga-Neto, 1994a) - e a

investigação epistêmica - no sentido de Foucault - constituem o *primeiro eixo* e agrupam-se em torno das discussões sobre a possibilidade de se efetivar a interdisciplinaridade, seja no campo acadêmico, seja no campo do ensino escolar. Tais discussões colocam em jogo categorias e conceitos filosóficos, sociológicos, psicológicos e conhecimentos históricos que, por si só, justificam o empreendimento. Penso que, pelo menos por aí, a discussão em torno da disciplinaridade ainda tem grande importância para a teoria educacional.

O *segundo eixo* analítico se constitui das investigações sobre como se deu a gênese e qual foram os desdobramentos do movimento interdisciplinar no Brasil. Isso tanto pode ser feito numa perspectiva que eu chamaria de "tradicional", quanto a partir de uma perspectiva foucaultiana. Vejamos alguns exemplos de cada uma delas. Numa perspectiva tradicional, pode-se analisar as estratégias e os poderes envolvidos na escolha, importação e circulação do discurso interdisciplinar; pode-se averiguar onde, como e quando esse discurso foi absorvido e colocado em prática nos currículos oficiais e nas salas de aula; pode-se avaliar o que significou, no Brasil, a apropriação desse discurso, em termos de acumulação de capitais simbólicos por parte de seus porta-vozes. No segundo caso, isso é, numa perspectiva foucaultiana, pode-se traçar a genealogia do discurso interdisciplinar, procurando descrever as epistemes, enquanto condições de possibilidade, em que eles se estabeleceram; pode-se analisar os elementos internos desse discurso, a fim de descrever como ele contribuiu para subjetivar os que o colocavam em circulação e os que a ele se submetiam.

O *terceiro eixo*, ao qual denomino político, constitui-se das questões referentes aos resultados práticos que penso serem possíveis de obter tendo como horizonte a aproximação entre as disciplinas. De certa maneira, esse eixo tem um caráter mais prescritivo, ou seja, o que o coloca em movimento é a busca de encaminhamentos práticos e soluções pedagógicas.

Parto da premissa segundo a qual o que me parece fortemente desejável é sempre procurar formas de "convívio disciplinar" e, a partir daí, convívio entre os "praticantes" dessas disciplinas. É claro que isso não é uma novidade; como vimos, esteve sempre presente no fundo do *movimento interdisciplinar*, cuja dimensão atitudinal, revela-

da nas citações que fiz de Fazenda (1993), Ferreira (1991) e Dolizoicov & Zanetic (1993) anteriormente, são um exemplo disso. O que procuro salientar é o fato de que esse convívio disciplinar *não precisa e não deve* se apoiar numa promessa messiânica ou redentora de cunho epistemológico. Não *precisa porque* o convívio é eticamente auto-defensável, isso é, não é preciso apelar para a epistemologia a fim de sustentá-lo. *Não deve* porque ela, a promessa, é ilusória - e, portanto, eticamente insustentável -, conforme discuti anteriormente. Em outras palavras, não vejo qualquer problema com a busca do convívio pela positividade ética do convívio em si, ao invés de buscar esse convívio pela via de uma unificação/homogeneização dos saberes. Mas é importante salientar que esse convívio disciplinar não pode ser pensado como isento de tensões e conflitos, ou seja, não se coloca, como seu fim, a chegada nem a um estágio superior nem a uma situação de definitivo equilíbrio entre as diferenças - conceitos que não encontram abrigo na perspectiva que proponho.

No plano epistemológico, como vimos, já há um nome para uma aproximação desse tipo: a pluridisciplinaridade implica aceitar a legitimidade das disciplinas, tanto no sentido epistemológico quanto, principalmente, no sentido contextual, prático. Dito de outra maneira, implica aceitar que as disciplinas aí estão e são vividas como legítimas por aqueles que nelas se inscrevem. Como esclarece Regner (1993), é essa contextualidade que "abre caminho privilegiado para se pensar a questão da interdisciplinaridade" (id.:6), não só para que se determine o que é um campo disciplinar - e onde estão, em cada caso e a cada momento, as suas fronteiras - como, ainda, para que se compreenda, mesmo de "um ponto de vista epistemológico, [qual é] o sentido de uma tensão entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade" (id.:8). Acrescento a essa idéia que essa tensão tem de ser explorada para dar espaço e voz a todos.

A busca de currículos escolares mais pluridisciplinarizados pode ser vista como a busca de uma prática do diálogo entre as diferenças. Por mais obstáculos que se possa encontrar no estabelecimento e no aperfeiçoamento dessa prática, nossas dificuldades serão nossas, isso é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do "lado de fora", nas disciplinas. Até porque, assim adotando uma perspectiva inspirada em Foucault, não vejo qualquer exterioridade ao conhecimento.

De forma similar, entendo que um currículo que busque a pluridisciplinaridade contribuirá para que nós e nossos alunos apreendamos a conviver com o pluralismo não só disciplinar mas, sobretudo, o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas, etc. Isso não implica buscar atingir um padrão humano, o padrão de um sujeito transcendental que, pairando sabe-se lá onde, serviria de modelo a guiar nossas práticas educativas. De novo aqui, não há exterioridades a nos guiar.

Neste artigo, eu procurei demonstrar as limitações que tem qualquer tratamento *stricto sensu* epistemológico sobre a disciplinaridade - tanto no sentido de produzir "efeitos epistemológicos" quanto no sentido de produzir efeitos nas relações de poder. Assim, sublinhei que qualquer tentativa de alterar as relações de poder-saber implicará muito mais do que alterar a disciplinaridade. Para finalizar, sugiro que parte desse "muito mais" pode ser desempenhado pela busca do convívio pluridisciplinar; neste caso, a pluridisciplinaridade funcionaria como o *leit motiv*, o elemento que serviria de fundo, qual uma estrutura sobre a qual se daria o convívio e o diálogo entre as diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J. M. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo : EDUSP, FAPESP, 1992.
- BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo : Loyola, 1992.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo : Ática, 1983.
- DOLIZOICOV, D., ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo : Loyola, 1993.
- DONALD, J. *Sentimental Education: schooling, popular culture and the regulation of liberty*. London : Verso, 1992.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo : Loyola, 1993.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Eletrônico*. São Paulo : Nova Fronteira, 1994. V.1.3.

- FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo : Cortez, 1991.
- FLICKINGER, H. G. O lugar do novo paradigma no contexto da teoria moderna do conhecimento. In: FLICKINGER, H. G., NEUSER, W. A *teoria de auto-organização*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1994.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis : Vozes, 1989.
- _____. Omnes et singulatim. In: _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona : Paidós Ibérica, 1991.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema de Ciências Sociais. *Educação e Realidade*, v.18, n.2, 1993.
- GUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro : Imago, 1976.
- _____. A interdisciplinaridade. Universidade Gama Filho: *Revista de Ciências Humanas*, v.1, n.2, 1977.
- HOSKIN, K. Foucault under examination. The crypto-educationalist unmasked. In: BALL, S. J. *Foucault and Education*. Disciplines and knowledge. London : Routledge, 1990. p.29-53.
- _____. Education and the genesis of disciplinarity: the unexpected reversal. In: MESSER-DAVIDOW, E; SHUMAY, D., SILVAN, D. *Knowledges*. Historical and critical studies indisciplinarity. Charlottesville : University Press of Virginia, 1993. p.271-304.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro : Imago, 1976.
- _____. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1977.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo : Perspectiva, 1978.
- _____. Reflexões sobre meus críticos. In: LAKATOS, I., MUSGRAVE, A. (org.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimentos*. São Paulo : Cultrix-EDUSP, 1978.
- MARSHALL, J. D. *Foucault and Education*. American Journal of Education, v.33, n.2, 1989.
- PONTUSCHKA, N. N. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo : Loyola, 1993.
- REGNER, A. C. P. *A Crise das Ciências e a interdisciplinaridade*. Porto Alegre : IFCH/UFRGS, 1993. mimeo.
- VEIGA-NETO, A. J. *Revisitando a Teoria da Ciência*. Porto Alegre : PPG-Educação/UFRGS, 1994a, mimeo.
- _____. Disciplinaridade x Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. *VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*. Goiânia : UFGO, 1994b.
- _____. Ciência, Ética e Educação Ambiental em um cenário pós-moderno. *Educação e Realidade*, v.19, n.2, 1994c.
- _____. *Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? Paixão de Aprender*, 1994d. (no prelo).

INTRODUÇÃO

Inicialmente gostaria de esclarecer que a Ciência e a Interdisciplinaridade a que vou me referir no contexto desta conferência, diz mais respeito às Ciências da Educação Física e Esportes, do que qualquer outra Ciência. Portanto, todo o percurso fora deste âmbito com as limitações do meu saber sobre a temática, serão sempre com o objetivo de discutir a questão da Interdisciplinaridade nas Ciências da Educação Física e Esportes.

Gostaria de esclarecer imediatamente, também, que considero Ciência (no seu conceito mais geral) enquanto pretensão de produzir conhecimento por meio do questionamento sistemático e que redunde em exigências de qualidade formal, política e institucional e com isto, não entrar na Seara de discussões do tipo, se as Ciências Naturais são mais ou menos Ciência que as Ciências Humanas e Sociais ou outras questões sobre validade ou fidedignidade dos conhecimentos cientificamente produzidos.

Já para a Interdisciplinaridade de que vou me ocupar aqui, pretendo apenas afirmar, que não a entendo como um simples "diálogo ou a justaposição de duas ou mais Ciências".

Assim sendo, gostaria de lançar duas Teses iniciais para abrir a discussão:

1. As Ciências, no mundo de hoje, seguem uma tendência cada vez maior de fragmentar a realidade para suas investigações produzindo assim, também, um conhecimento cada vez mais fragmentado. Deste ponto de vista poderia se concluir, que a interdisciplinaridade nem é possível.

Por outro lado,

2. A excessiva fragmentação do conhecimento produz, também, a sua contradição, ou seja, conduz à necessidade de ler a realidade pelo seu todo, o que só é possível de forma Interdisciplinar, ou seja numa concepção interdisciplinar de conhecimento.

Lembro aqui o próprio desenvolvimento da Macrofísica, atualmente, com a teoria da relatividade e sobretudo com o depuramento da Microfísica pela hipótese quântica e do Princípio da Incerteza, com as quais, o próprio pesquisador da física descobre, nos elementos mais simples em que apostara, uma complexidade tão desconcertante, relações e interações tão insuspeitadas e, enfim limites e incertezas tão grandes que, vê-se impelido para o estudo interdisciplinar.

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A produção de conhecimento pelas Ciências, enquanto questionamento sistemático, tem, no meu modo de ver, duas funções básicas:

- a) Produzir conhecimentos para o Esclarecimento/ Compreensão de uma determinada Realidade, ou;
- b) Produzir conhecimentos de Instrução para Intervir na Realidade.

Normalmente, as ditas Ciências Humanas e Sociais se ocupam mais da primeira, o de Esclarecer/Compreender a Realidade e as Ciências Naturais da segunda, ou seja, produzem conhecimentos instrumentalizadores para uma possível intervenção, notadamente de forma acrítica.

* Conferência apresentada no IX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: Vitória, ES.

** Prof. Titular CDS/UFSC, Florianópolis e atual presidente do CBCE.

Sendo a produção de conhecimento pelas ciências, ações proposadamente orientadas, há em consequência Interesses norteadores destas ações.

Para Habermas (1987) nas Ciências empírico-analíticas predomina um interesse técnico, nas Ciências histórico-hermenêuticas um interesse prático e nas Ciências de orientação crítica um interesse emancipatório. Antes de esclarecer melhor estes três interesses nas Ciências, chamo atenção para o que Siebeneichler (1989) destaca, ou seja, de que o conceito de interesse que Habermas emprega não é do sentido usual, como experiência individual, um desejo ou uma curiosidade de um sujeito particular, mas no sentido que Habermas denominou de "quase-transcendental". Siebeneichler procura explicar que, assim, os interesses seriam uma condição "a priori", arraigados nas condições fundamentais da possível reprodução e auto-constituição da própria espécie humana. Voltando agora, novamente, aos três interesses condutores do conhecimento nas Ciências definidos por Habermas, podemos entender que, as Ciências empírico-experimentais com finalidades interventoras na realidade, pela dominação da natureza, na verdade procuram analisar a realidade com um interesse direcionado para garantir e expandir informações desta realidade para agir nela com maior sucesso, de forma instrumental, para dispor, prever, controlar e até recriar artificialmente a natureza para conseguir dela um maior rendimento com menor disponibilidade de meios. Já as ciências histórico-hermenêuticas pretendem analisar o mundo do presente e passado com o interesse direcionado ao aprender para o presente e para o futuro e, com esta atualização, tornar a experiência algo prático para a vida. Mas somente as Ciências Sociais Críticas, que se orientam pela crítica das formas de poder hipostasiadas, visando à libertação de todas as formas de coerção, externas e internas, uma vez que denuncia aquelas formas de dominação objetivamente supérfluas, ancoradas no quadro institucional de uma determinada sociedade, estariam com seus interesses direcionados à Emancipação.

Sem querer me alongar nestas abordagens epistemológicas de Habermas, gostaria de destacar mais dois aspectos com relação aos interesses condutores do conhecimento nas Ciências, antes de discutir um pouco, também a partir de pensamento de Habermas a questão da Interdisciplinariedade

nas Ciências e por fim, com esta pequena base teórica compreender, se de fato e com que interesse as chamadas Ciências da Educação Física e Esportes podem cooperar entre si interdisciplinarmente. Estes dois aspectos que gostaria de acrescentar às teses habermasinas do interesse nas Ciências, são as duas formas básicas de ações intencionais, ou seja, as ações teleológicas e as ações comunicativas que se diferem apenas pelo tipo de regras que nelas atuam. Assim, as ações teleológicas, são do tipo instrumental e se efetuam a partir de regras técnicas sobre um saber empírico. Elas, a partir de prognósticos da realidade estabelecem leis gerais e com isto estabelecem a perspectiva do controle e da dominação. A ação comunicativa, por sua vez, é uma interação simbolicamente mediada e só é atingível na comunicação da linguagem ordinária das comunidades humanas. Embora estas duas ações intencionais se apresentem com estruturas diferentes no modo de agir de pessoas no contexto do Mundo-da-Vida e do Sistema, parece interessante para o nosso caso, porque define de certa forma, também, a Racionalidade presente na produção de conhecimentos ou seja, a Razão instrumental ou a Razão Comunicativa e com isto, apresentam-se alternativas para o processo de esclarecer/compreender/intervir na Realidade, como ação teleológica, ação comunicativa ou com uma combinação das duas, enquanto uma interdisciplinaridade possível como vê o próprio Habermas.

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS

Sabe-se que pelo menos até Leibniz, filósofo alemão do século XVII os grandes cientistas e filósofos procuravam reunir a totalidade do conhecimento numa só pessoa que se empenhava em trabalhar interdisciplinarmente, ou seja, fazendo descobertas científicas importantes em diferentes áreas do conhecimento, assim foi Leibniz, além de grande filósofo, proeminente físico, geólogo, filólogo, matemático, metafísico, historiador e homem político. Sua perspectiva interdisciplinar se desenvolvia a partir da unificação do saber humano através de uma linguagem racional precisa: a da matemática.

Como já mencionei, com a evolução ou o progresso científico e tecnológico, o enorme avanço do conhecimento em determinadas áreas do saber,

desenvolveu-se num processo contrário ao da interdisciplinaridade, ou seja, o da fragmentação. Embora isto tenha sido possível e experimentado também, nas Ciências Sociais, especialmente pelo positivismo, as conseqüências foram a perda da noção de totalidade e a redução da complexidade dos problemas sociais e humanos com a tentativa de melhor dominá-los e controlá-los.

Com os teóricos da Teoria Crítica, chamada escola de Frankfurt, retorna-se a tentativa de investigar a Realidade, com o objetivo de desenvolver uma teoria da Sociedade, a partir de estudos interdisciplinares. Com a diferença de que a produção deste conhecimento, passa a ser um trabalho coletivo, ou seja, através de um grupo de pesquisadores cada um com uma área de concentração mais definida, ou na filosofia, sociologia, psicologia, economia, política, cultura, etc.

J. Habermas da nova geração da Teoria Crítica retoma e amplia esta discussão da interdisciplinaridade crítica, traçado a partir de uma re-conceituação da racionalidade e que envolve, especialmente, um novo entendimento do papel da filosofia bem como da própria interdisciplinaridade. Habermas entende que o papel da filosofia enquanto crítica, não deva mais ocorrer enquanto "tribunal da razão" (conforme Kant) em relação às ciências, mas de simples "guardiã" da racionalidade, ou seja, de mediadora entre o mundo vivido do cotidiano e as esferas dos experts nas ciências. A filosofia serviria de fundamento cooperador e crítico, mediando as produções de conhecimentos, de cultura sofisticadas dos experts em ciência, tecnologia e o mundo da vida. Neste sentido fica claro, em Habermas, que pela cooperação interdisciplinar da filosofia, ela continuaria com seu papel de crítica, ou seja, a crítica da racionalidade técnica e instrumental, a crítica da ideologia tecnocrática, e a crítica da colonização do mundo vivido, ou crítica da ideologia funcionalista. Mas, a filosofia desta forma reconstruiria, de um lado, os pressupostos gerais e necessários, as pretensões de validade tanto da comunicação voltada ao entendimento, do discurso argumentativo, como da experiência, do pensamento objetivizante, do juízo moral e da crítica estética (ver Siebeneichler, 1989). A partir do paradigma da comunicação, Habermas pretende que a Verdade das ciências seja, na verdade, pretensão de validade.

Critério principal da cientificidade do conhecimento científico deveria ser assim, sua discutibilidade. Assim, Habermas, encontra para o projeto da cooperação interdisciplinar da filosofia e da ciência no novo âmbito teórico do paradigma da razão comunicativa, os critérios plausíveis desta concepção interdisciplinar. No paradigma da comunicação, o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas, como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de "conhecer objetos" ou "agir através de objetos", ou ainda "dominar objetos ou coisas" (ver Siebeneichler, 1989). Assim para Habermas, a razão não mais fica centrada no sujeito ou no objeto, mas na comunicação, no processo, que se configura na intersubjetividade do entendimento possível. E a pretensão da unidade dos conhecimentos pela interdisciplinaridade só é possível reconhecendo a pluralidade de suas manifestações. Em última análise, podemos afirmar que Habermas concorda que o modelo científico para a produção de conhecimentos de forma interdisciplinar, deva ser um projeto coletivo, ou seja, uma constante busca coletiva.

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Na Educação Física e Esportes os conhecimentos que são produzidos de forma científica tem, na verdade, um caráter extremamente multidisciplinar, ou seja, são de múltiplas especialidades. Isto acontece, justamente, porque a área de abrangência é extremamente ampla e complexa o que faz com que múltiplas análises e entendimentos sejam possíveis.

A maioria das produções científicas, podemos considerar, tem os seus interesses direcionados para domínio técnico, ou seja, elaborando conhecimentos a partir de modelos metodológicos empírico-analíticos com finalidades interventoras na Realidade para melhorar a qualidade ou simplesmente aumentar o rendimento e com isto o progresso e o sucesso da área atingida, notadamente no campo esportivo. Nesta forma de produção de conhecimentos é comum o surgimento de novas disciplinas

colaborando para os mesmos fins, ou seja, a elevação e melhora de rendimentos. Um Exemplo: muitas disciplinas científicas como a psicologia esportiva, sociologia esportiva, treinamento esportivo, medicina esportiva, etc. colaboram umas com as outras para que um atleta ou grupo de atletas melhore(m) seus índices de rendimento no esporte. Porém, esta colaboração multidisciplinar de conhecimentos científicos para com um objetivo básico idêntico, não significa uma produção interdisciplinar de conhecimentos uma vez que a unidade de conhecimentos não é buscada. São, na verdade, conhecimentos fragmentados que cooperam entre si, porque são aplicados sobre o mesmo objeto (sujeito do treinamento). O mesmo pode-se dizer, dos currículos escolares ou da reforma curricular recentemente acontecida nos cursos de formação do profissional da Educação Física, estes se configuram ainda, como mera justaposição de disciplinas auto-suficientes, “grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber” (Marques 1993). A elaboração de conhecimentos se faz em negação às complexidades do mundo da vida, do engajamento humano e da questão dos valores, questão política, em que implica.

As tentativas de superação desta forma de se fazer ciência/ensino em Educação Física e Esportes aconteceram e vem acontecendo, valendo-se de paradigmas das Ciências Humanas e Sociais de concepção crítica. Porém, dois problemas, no meu modo de ver, ainda ocorrem:

1. As concepções teóricas utilizadas e que normalmente foram formuladas a partir de realidades mais abrangentes, analisando muitas vezes todo um contexto histórico-cultural, não conseguem captar a singularidade e a complexidade específica da área de abrangência da Educação Física e Esportes. Deriva daí, um excelente aprofundamento teórico sobre problemas político, filosófico, sociológico, educacional, etc. de caráter geral, que também considero necessário e de máxima importância, porém, o entendimento da complexidade específica, da singularidade dos problemas da área, ficam ainda reduzidos ao mínimo. Deve-se considerar, também, que as disciplinas teóricas buscadas como referência, filosofia, sociologia, pedagogia, etc., já alcançaram em suas discussões científicas, um grau muito ele-

vado de diferenciação e abstração que relacionar com estas, os problemas inerentes às práticas da cultura do movimento, se torna muitas vezes de difícil aproximação.

2. Problema: derivado do primeiro, ou seja, pela não adoção do “paradigma da complexidade” específica, fica também dificultado o desenvolvimento teórico imprescindível na reconceituação das categorias básicas da área, como: Movimento, Esporte, Aula, Lazer, etc. Aqui, pretendo me referir ao mesmo problema já levantado por Valter Bracht no VIII CONBRACE, quando ele afirmava que, ainda se trabalha com áreas do conhecimento como a sociologia, filosofia, antropologia, com suas identidades epistemológicas próprias, sem conseguir reconstruí-las a partir das especificidades inerentes à área em questão.

Neste sentido pode-se ter certeza, também, que uma interdisciplinaridade no desenvolvimento de conhecimentos científicos, como definida pelas idéias de Habermas, anteriormente, dificilmente poderá acontecer.

Então, neste momento, seria interessante perguntar se esta tal interdisciplinaridade, quando não justaposição de disciplinas, é realmente possível e, talvez, necessária?

Eu pretendo dizer que ela é possível e é necessária enquanto meta, enquanto intenção.

Vou procurar explicar.

Primeiro eu acredito que no nosso caso, da Educação Física e Esportes, só é possível alcançar uma certa interdisciplinaridade a partir de problemas da prática concreta e para a solução de problemas relativos a esta prática, melhor dizendo, no ensino e para o ensino. Por exemplo, eu posso solucionar um determinado problema da prática do ensino de movimentos, valendo-me de diferentes áreas do conhecimento científico, como biomecânica, psicologia, sociologia, pedagogia, etc., desde que se consiga para este problema estabelecer uma unidade teórica em conceitos e categorias básicas: indivíduo, sociedade, escola, aluno, ensino, educação, movimento, esporte, etc. Esta unidade teórica a pedagogia da Educação Física e Esportes deveria desenvolver, porém, acredito que estamos muito distantes ainda para uma fundamentação consistente e abrangente, neste sentido. As limitações disto não são limitações teóricas, apenas, na verdade, são limitações históricas, pelas limitações impostas a partir da reduzida impor-

tância dada à Educação e à produção de conhecimentos para esta área em nosso País. Isto não acontecendo, concordo, por último, com M. O. Marques (1990) para quem, no contexto da ciência e da pedagogia, "a interdisciplinaridade ainda não passa de vagas propostas, que esbarram em empecilhos: de ordem epistemológicas de face à fragmentação das ciências; de ordem institucional, pela administração separada dos saberes; de ordem psicossocial, no enfrentamento da vontade do poder avessa à confrontação dos saberes e ao controle da opinião pública." (1993)

Em síntese podemos afirmar que a(s) Ciência(s) da Educação Física e Esportes continuará(ão) por muito tempo ainda enquanto uma "agregação multidisciplinar", principalmente porque: 1. existe uma tendência muito grande contrária à interdisciplinaridade pelo surgimento de "novas" ciências que realizam estudos na área; 2. há uma formação teórica muito frágil em todas as multi-disciplinas; 3. as multi-disciplinas que estudam a área recebem valores/reconhecimentos diferenciados, exemplo a medicina do esporte e a pedagogia do esporte, que também dificulta uma enormidade a formulação de conceitos e concepções gerais e únicos. Enfim, a perspectiva de uma ciência interdisciplinar para a Educação Física e Esportes não poderá, simplesmente, atropelar o desenvolvimento disciplinar da área, com o risco de prejudicar, mais uma vez, as áreas (disciplinas) mais carentes de pesquisa/estudos científicos e com isto a chance de uma perspectiva interdisciplinar.

BIBLIOGRAFIA

HABERMAS, J. *Zur Logik der Sozialwissenschaft*. Frankfurt am Main, Surkamp, 1982.

_____. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1, 2. Frankfurt am Main, Surkamp, 1981.

_____. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

MARQUES, M. O. *Pedagogia: Ciência do Educador*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1990.

_____. *A formação do profissional da Educação*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1992.

_____. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1993.

SIEBENEICHLER, B. F. *Jürgen Habermas - Razão Comunicativa e Emancipação*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Encontros e Desencontros no caminho da interdisciplinariedade: G. Gusdorf e J. Habermas*. In: *Rev. TB, 98: Jürgen Habermas: 60 anos*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

CIENTISMO E CREDULIDADE OU A PATOLOGIA DO SABER EM CIÊNCIAS DO DESPORTO*

Francisco Sobral**

Ciência, Filosofia e Arte, o tema desta mesa redonda, é um desafio ao mesmo tempo insuperável e excitante. Que ninguém espere um debate disciplinado e conclusivo, tais são a diversidade, a extensão e as interdependências dos problemas dissimulados sob este triplo guarda-chuva. Contudo, a sua inserção como tópico maior numa conferência promovida por um colégio vocacionado para o tratamento científico do desporto é, por si só, uma decisão tão invulgar que o simples facto de podermos reflectir sobre questões não ortodoxas no discurso da "ciência normal" deste campo supera todas as dificuldades e limitações inerentes a tão vasto ecletismo temático.

O que é "normal", no sentido em que Thomas Kuhn¹ emprega este termo para definir as manifestações metodológicas e discursivas próprias de um estado de equilíbrio epistemológico no interior de uma disciplina científica, é a conformação de toda uma conferência ao *status quo* do pensamento e do agir académicos. Tal conformação é, ao mesmo tempo, conceptual e literal, como podemos reconhecer na terminologia imposta às secções, nos termos escolhidos para os painéis e, principalmente, nas contribuições supostamente "livres" dos autores das comunicações - cuja expectativa suprema, e seu constrangimento também, é vê-las aceites pelos *referees* designados pela organização.

Está fora do meu propósito, e sobretudo das minhas capacidades, qualquer abordagem ao desporto pela via das relações com a Arte. A investigação estética não se basta da experiência estética

que é comum, em maior ou menor grau, a todo o sujeito e o tema tem ocupado, de resto, autores tão respeitáveis como F. Keenan², David Best³ e Joseph H. Kupfer⁴. Também não assumirei a pose do filósofo - que não sou - mas, em vez disso, tentarei que partilhem comigo alguma coisa da experiência reflexiva do trabalhador científico que, num modesto recanto da sua oficina, se questiona sobre os motivos, os instrumentos, os caminhos e os resultados do seu trabalho, sem perder de vista o conjunto da produção que emerge daquele domínio que se convencionou designar, mal ou bem, "ciências do desporto". A incursão na Filosofia será, assim, o olhar crítico, a avaliação permanente dos critérios que presidem a uma prática científica tomada em si mesma e na sua relação de contemporaneidade com as demais.

Em conformidade com o título que escolhi para esta exposição, irei desenvolver sumariamente três teses que proponho desde já ao vosso exame e que são:

- 1 - A produção científica na órbita do desporto reflecte sobretudo as condições institucionais em que tem sido realizada e, na ausência de uma tradição científica longa e coerente, é mais vulnerável às distorções já identificadas em outras disciplinas.
- 2 - Desprovida de uma unidade interna, esta produção atomiza-se, como nenhuma outra, em subdisciplinas, subdomínios e especialidades que, numa escala reduzida, reproduzem a imagem de um amplo sector do panorama científico dos nossos dias.

* Conferência apresentada ao IX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 3-8 de Setembro de 1995, Vitória, Espírito Santo. Também publicado na Revista Movimento, ESEF/UFRGS, nº 3, 1995.

** Professor do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra, Portugal.
Obs.: Este texto mantém a grafia original do autor (N.E.)

¹ KUHN, T. S. *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris : Flammarion, 1983.

² Cfr. F. Keenan, *The athletic contest as a "tragic" form of art*, 1973, in *The Philosophy of Sport*, R. G. Osterhoudt (ed.), Springfield, Illinois: C. C. Thomas.

³ Cfr. D. Best, *Philosophy and Human Movement*, 1978, Londres : Allen & Unwin.

⁴ Cfr. J. H. Kupfer, *Experiences as Art: Aesthetics in Everyday Life*, 1983, Albany, N. Y.: State University of New York Press.

3 - Neste contexto de crise de identidade epistemológica, não se destaca nenhum "paradigma emergente" capaz de alterar o sentido e o conteúdo da investigação, nem essa preocupação transparece da prática daqueles que são os únicos em condições de o conceptualizar, propor e impor, ou seja, os próprios investigadores científicos.

Passemos então ao desenvolvimento da primeira tese, tomando como ponto de partida um autor do Brasil, Adroaldo Gaya. Na sua dissertação de doutoramento, Gaya afirma que, nas ciências do desporto, "as investigações respondem predominantemente às questões advindas das disciplinas de origem" e que "as variáveis independentes de investigação, se bem que normalmente referenciadas ao desporto, encontram-se distanciadas das práticas desportivas concretas."⁵ Gaya deveria ter acrescentado que esta característica não é exclusiva da produção científica dos países de língua portuguesa, particularmente de Portugal e do Brasil, constituindo, pelo contrário, um traço fisionómico universal neste domínio.

Assim, devemos rejeitar a ideia de que, nos dois países, foram circunstâncias particulares de ordem histórico-política e político-económica mais ou menos recentes que ditaram esta fisionomia, reconhecendo, em alternativa, que o equívoco é geral e contraído a partir da submissão voluntária aos modelos transcritos da literatura internacional. Uma revisão sumária dos periódicos científicos mais prestigiados mostra-nos exactamente isso e não é por um investigador ou uma equipa de investigadores terem acesso a financiamentos mais generosos ou a meios de trabalho mais sofisticados que as fragilidades teóricas são ultrapassadas. Este é um problema que se resolve sobretudo na esfera do raciocínio científico e não pelos critérios dos financiadores e administradores da ciência - os quais, pelo contrário, com a sua intervenção decisiva em certos pontos do processo de produção científica, muito têm feito para o perpetuar.

Há com certeza diversos caminhos para entendermos este fenómeno - ou, com mais propriedade, este epifenómeno - que estigmatiza o conhe-

cimento normal nas ciências do desporto. A tentação para o discurso epistemológico é muito grande entre nós, a um lado e outro do mar, e, como da bibliografia luso-brasileira do nosso domínio não consta um só epistemologista genuíno e encartado mas apenas alguns autodidactas, podemos prestigiar-nos com meros arrebiques de linguagem sem correremos o risco de nos mandarem calar. Porque esta tentação acaba por revelar-se, mais cedo ou mais tarde, em prejuízo de quem se lhe sujeita, gostaria de vos propor um outro caminho, aquele que considera a produção científica como um âmbito particular da actividade social produtiva e, logo, sujeita a regras e influências comuns - e, por isso, susceptível também de ser analisada por instrumentos comuns.

Está, neste caso, a análise temática, de matiz sócio-histórico, praticada por Gerald Holton.⁶ Segundo este autor, qualquer trabalho científico é um *acontecimento* em que podemos identificar oito aspectos que levam a outras tantas modalidades de investigação - ou de meta-investigação, já que se trata de elucidar questões como os motivos determinantes, as condições e a coerência interna do trabalho do investigador. Esses aspectos, aplicando a alguns deles a minha própria terminologia, são os seguintes: epocalidade, articulação, contexto da descoberta, trajectória pessoal, evolução psicobiográfica do autor, características sociológicas do meio, mudança cultural e conteúdo lógico da obra. Não conheço, no domínio das ciências do desporto, qualquer análise da obra de um autor ou de uma corrente que tenha levado em conta todos ou alguns destes aspectos de uma maneira conseqüente. Tentarei, por isso, exemplificar algumas das implicações "úteis" da enumeração de Holton para a crítica epistemológica das ciências do desporto e, por extensão, da actividade física.

I. A *epocalidade* é o primeiro requisito para apreender o conteúdo científico do *acontecimento*, o qual decorre num período marcado por um saber científico "público" que se exprime, como diz Holton, em "factos, dados, leis, teorias, técnicas e corpos de doutrinas ditos científicos."⁷ No nosso campo problemático, a epocalidade é tão óbvia quanto a dependência dos nossos investigadores em relação

⁵ A. Gaya. *As Ciências do Desporto nos Países de Língua Portuguesa, uma Abordagem Epistemológica*. Dissert. doutor., p. 125, 1994. Universidade do Porto.

⁶ Cfr. G. Holton. *Os Temas do Pensamento Científico*, 1978. In: *Epistemologia: Posições e Críticas*, Manuel M. Carrilho (org.), 1991, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

⁷ *Idem*, *ibid.*, p. 161.

aos temas em voga nas ciências de vigilância. Se as primeiras iniciativas científicas, ainda ao tempo da vigência inquestionada do conceito de educação física, perduraram com uma razoável estabilidade, sobretudo as de cariz anátomo-fisiológico e docimológico, já nas décadas mais recentes, ultrapassada aquela fase em que a estrutura e a mediação do valor físico deixaram de constituir a pedra filosofal dos investigadores, o panorama da investigação é marcado por uma sucessão de dominações de curta duração exercidas por disciplinas (as "correntes" neurofisiológicas, psicossociológicas, psicanalíticas, etc.) e por temas particulares transferidos do interior daquelas disciplinas, quase sempre de maneira acrítica e mecânica, denunciando ao mesmo tempo um forte ímpeto para a afirmação científica e uma impotência até agora insuperada para definir uma autonomia temática convincente. Se os historiadores da ciência do próximo século encontrarem algum motivo de interesse na produção científica que o desporto engendrou, não deixarão de se surpreender com o retrato-robô que, para além das pessoas e das circunstâncias particulares, será o legado do investigador em ciências do desporto da última metade do século XX: um *coureur de thèmes* insaciável e sempre satisfeito, apesar da indiscutível perícia que chegou a demonstrar no manejo das ferramentas do ofício.

Esta prolixidade temática que alguns poderão levar por conta de leviandade ou plágio, solução fácil para investigadores tecnicamente hábeis, porém carenciados de imaginação criadora, tem sido explicada à luz da tenra idade das ciências do desporto e das relações de dependência estabelecidas com as ciências de vigilância, precedendo em muitos casos a sua precária formulação. Não se nos afiguram pertinentes estas explicações porquanto outras disciplinas e subdisciplinas da mesma idade ou mais recentes até, transportando as dependências concebíveis a partir das tradições científicas de que se ramificaram, apresentam uma autonomia problemática que lhes confere morfologia própria - como são os casos da informática em relação à física; da engenharia ambiental em relação à ecologia e aos demais ramos da engenharia; ou da comunicação social no contexto das ciências sociais e humanas. Logo, se o desporto não conseguiu, até hoje, afirmar uma iniciativa científica autônoma, não será em constrangimentos epocais de carácter geral, associados ao estado do

saber ou das mentalidades, que devemos buscar a explicação mas, porventura, numa deficiente apreensão do que, da sua massa fenomenal, é susceptível de constituir um *objecto* integrado e integrador da inquirição científica. Retomaremos esta hipótese mais adiante, quando fizermos uma breve alusão ao desporto na óptica do pensamento complexo.

II. A *articulação* compreende aquilo que é a tradição disciplinar ou aquela que lhe sendo próxima ou afim não deixa de influenciar o rumo da investigação. Holton chama-lhe "a trajectória, no tempo, do estado do conhecimento científico comum (isto é, 'público' mais do que 'privado') até à época do acontecimento ou mesmo para lá dela."⁶ Esta distinção entre o que é público e privado no âmbito do conhecimento científico traz conseqüências importantíssimas para a compreensão da marcha evolutiva de uma disciplina ou de um autor. Neste caso, leva-nos a pesquisar tudo o que, há trinta ou quarenta anos atrás, representava o estado da arte, o espólio da reflexão teórica e doutrinária, bem como da investigação científica que, numa relação de continuidade ou de ruptura, precede a irrupção do movimento das ciências do desporto.

Ora, em primeiro lugar, não nos devemos surpreender com a completa ausência desta expressão "ciências do desporto" entre o material relevante para a análise: revistas científicas, livros, comunicações em congressos, a própria terminologia que preside às temáticas gerais dos congressos e das suas secções. Mesmo o desporto como tópico central merece ainda uma atenção subalterna, ainda que em crescendo regular.

Com efeito, só a partir da década de 60, e tendo nos Jogos Olímpicos de Roma o acontecimento detonador, a investigação orientada para o desporto - para o desporto de alto rendimento - se afirma e organiza, numa dependência institucional ainda muito directa das ciências de vigilância. Formam-se então as primeiras sociedades internacionais e as redes de cumplicidades pessoais que determinarão, um pouco mais tarde, o nascimento de novas organizações. A psicologia do desporto, a sociologia do desporto e, naturalmente, a medicina do desporto (um "corpo de intervenção" das ciências médicas num território de que sempre se reclamaram direitos especiais, de resto reconhecidos por lei) conduzem este movimento.

⁶ Idem, *ibid.*, p.162.

Para trás, porém, e pujante ainda por alguns anos mais, está a tradição acadêmica da educação física, um caleidoscópio de interesses que relevam da higiene e da pedagogia, a que se acrescenta, no após guerra, a influência da psicologia, particularmente notória no âmbito da aprendizagem e da normalização estatística do valor físico e da habilidade motora. Assim como os anos 50 marcaram o apogeu da corrente *mensuracionista* que, desde David Brace e Charles McCloy, passando pela contribuição gigantesca de H. Harrison Clarke, vai culminar, já na década seguinte, na obra fundamental de Fleishman⁹, os anos 60 irão ser os da crítica aos conceitos e métodos de aprendizagem vigentes na educação física. É aqui que sobressai a figura de Jean Le Boulch cuja obra, depois de ter sofrido as adesões e as rejeições precipitadas próprias do clima cultural da época, aguarda ainda a análise objectiva que o distanciamento temporal agora propicia. Recorde-se que a *psicocinética* de Le Boulch (e não a *psicomotricidade*, como erradamente ainda se lhe associa), nos seus fundamentos e nas suas propostas didáticas, é sobretudo uma reacção ao processo de ensino-aprendizagem dos movimentos e das atitudes que reunia, à herança do *drill*, o repeticionismo do treino desportivo cada vez mais presente nas lições de educação física. A força dos seus argumentos encontrava-a Le Boulch na combinação dos dados da psicologia (motivação, criatividade, dinâmica de grupos...) e da neurofisiologia, orientando assim, pela primeira vez e de uma forma sistemática, a atenção dos professores e dos investigadores, pelo menos na Europa, para o novo domínio das neurociências.

Esta incursão breve na história recente da educação física e das ciências do desporto teve o propósito de demonstrar que, em termos de articulação, aos investigadores do desporto, guiados pela ambição de fundar uma nova ciência, os antecedentes apresentam-se pouco favoráveis, recomendando mais a ruptura do que a inspiração. Na verdade, nem a educação física nem o desporto têm verdadeiramente uma tradição científica autônoma. Nunca definiram claramente as suas constelações de objectos de estudo, os centrais e os periféricos, limitando-se a acolher os contributos avulsos de outras ciências e a reproduzir os seus procedimentos conceptuais e metodológicos.

Atentemos neste facto insólito e significativo de não existir sequer uma ciência de síntese que tome o movimento humano como o seu objecto material. A cinesiologia não conseguiu mais do que uma redução da anatomia descritiva e funcional ditada por razões de economia e acessibilidade didáticas, o *quantum satis* da anatomia médica à medida da importância atribuída ao campo de aplicação (a educação física, o desporto). A cineantropologia e a antropocinética, entre muitas outras tentativas fabulosas, denunciam desde logo um enfiamento nítido no sentido de uma protecção científica particular. O diálogo entre os nossos docentes e investigadores universitários é cada vez mais patético porque não falam de um objecto comum mas do objecto como ele é visto - pela fisiologia, pela psicologia, pelas antropologias, pelas neurociências, etc. Não atingimos sequer um estado de concordância lexical básica que permita uma informação unívoca. Usamos, com grande libertinagem, movimento, motricidade, gesto, acto motor, "técnica", como se fossem sinónimos. Não alcançamos ainda um sistema descritor universal dos movimentos e das acções motoras. Neste capítulo, outros fizeram as suas tentativas: os linguistas, em perseguição dos códigos da expressão não verbal¹⁰, os antropólogos dedicados à semiótica e à proxémica¹¹, os etologistas ou ainda, como foi o caso de Rudolf Laban¹², os coreógrafos. A articulação endógena, concebida na tradição do próprio território disciplinar, é, assim, impraticável.

III. Pelas suas intercepções subtis, o *contexto da descoberta*, a *trajectória pessoal* (que devemos entender, como Holton, complementar da articulação no sentido em que traduz o conhecimento científico "privado" e a evolução *psicobiográfica do autor* formam uma unidade indispensável para o estudo "das relações entre a obra científica de um indivíduo e os aspectos mais pessoais da sua existência"¹³. Interessam sobretudo aos especialistas das "histórias de vidas" e, apesar da compreensível reacção dos cientistas a uma pretensa sobrevalorização das dimensões subjectivas da sua atividade (ainda e sempre o conflito objectividade-subjectividade que atravessa a racionalidade moderna), podem sugerir explicações relevantes sobre o sentido e os incidentes de uma obra. Estamos,

⁹ E. A. Fleishman. *The Structure and Measurement of Physical Fitness*, 1964, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall Inc.

¹⁰ Cfr., por exemplo, A. J. Greimas et. al., *Práticas e Linguagem Gestuais*, 1979, Lisboa : Vega.

¹¹ Cfr., por exemplo, R. L. Birdwhistell, *Kinesics and Context*, 1971, Londres : Allen Lane The Penguin Press.

¹² Cfr. A. Hutchinson, *Labanotation - The System of Analysing and Recording Movement*, 1977, Londres : Dance Books.

¹³ Holton, op. cit., p.165.

como é evidente, num domínio completamente alheio a este tipo de *démarche*, pelo que não nos alongaremos em considerações sobre estes três aspectos.

IV. *As características sociológicas do meio*, pelo contrário, revestem uma importância fulcral para a minha análise, explicando o sentido, as modalidades e as temáticas da investigação em ciências do desporto produzida nos últimos vinte anos. O “meio” é, por excelência, a instituição universitária, onde o volume da produção científica é, a larga distância, o mais expressivo. O que tentarei apontar é a incidência de algumas características desta instituição nos modos de pensar e fazer investigação em desporto, admitindo a hipótese de que não é possível compreender esta sem conhecer aquelas. Poucas são, em todo o mundo, as instituições que, fora da universidade, prosseguem uma actividade científica pública e relevante neste domínio. A Itália, com os laboratórios dependentes do seu Comitê Olímpico, é de certo a excepção mais ilustre. Em outros países, a criação de centros de alto rendimento desportivo fez surgir também alguma investigação patrocinada por federações ou organismos estatais. Porém, a tendência actual é para localizar esses centros junto de universidades, como sucede por exemplo em Barcelona, concentrando recursos financeiros, materiais e humanos.

Assim, o peso que Holton reconhece ao estudo “das condições ou das influências relativas às relações entre colegas, à dinâmica do trabalho de equipa, ao grau de profissionalização numa dada época e aos modos institucionais de financiamento, avaliação e homologação” não pode deixar de reflectir-se também no âmbito das ciências do desporto. Este é, recordemo-lo, o sentido inerente à minha primeira tese, pelo que lhe acrescentarei agora alguns argumentos adicionais.

Se, como já afirmamos, a educação física e o desporto têm uma tradição científica deficitária, é inquestionável que o incremento da investigação registrado nas três últimas décadas resulta da “instalação universitária” destas disciplinas e, sobretudo, do desporto. Entendemos por “instalação universitária” não só a presença de uma matéria entre os diplomas conferidos por uma universidade - o que, em relação à educação física, explicitamen-

te, e ao desporto como seu conteúdo privilegiado, nos levaria aos primeiros anos deste século - mas a assunção de um estatuto universitário pleno, com o que isso implica de reconhecimento de uma “autonomia de assunto”, conducente à criação de uma faculdade ou departamento próprio, à consagração do acesso aos graus e títulos académicos comuns às demais especialidades (licenciaturas, mestrados, doutoramentos; assistentes, professores, etc.) e, assim, à constituição de um corpo de professores e investigadores que ficam sujeitos aos critérios de homologação e aos ritos de passagem vigentes na instituição universitária - de cuja “cultura” devem manifestamente partilhar.

Chegados a este ponto, a nossa análise tem de deslocar-se dos aspectos lógicos, internos, essenciais à produção científica para o ambiente e para o modo de produção do conhecimento na universidade contemporânea. Ora é esse mesmo ambiente e a sua cultura que suscitam as mais sérias reservas a muitos críticos das atitudes hoje prevalentes no ensino e na investigação universitárias, expressas sob diversas formas de divulgação idónea: conferências, entrevistas, obras autobiográficas, obras de termo de carreira, etc.

Um dos libelos mais devastadores da situação universitária como caldo de germinação do conhecimento é a de Page Smith¹⁴, reputado historiador que define o novo “fundamentalismo académico” a partir dos seguintes elementos: a fuga ao ensino, a desintegração das disciplinas, a aliança das universidades com o complexo militar industrial e as grandes indústrias de biotecnologia e de comunicações, o ambiente de corrupção que deflagra a espaços no desporto universitário e, sem ceder a eufemismos, o carácter prostituído de muita da investigação académica¹⁵. A circunstância de Page Smith incidir a análise sobre as universidades norte-americanas não limita a sua pertinência, pois a situação tornou-se praticamente universal.

Quem é capaz de contestar a contaminação da investigação em ciências do desporto por este fundamentalismo académico, sobretudo se substituímos as dependências industriais citadas por Smith às que se exercem, no nosso domínio, a partir das indústrias de material desportivo, de equipamento de avaliação do esforço e de meios auxiliares da *performance*, nutricionais designadamente?

¹⁴ P. Smith, *Killing the Spirit*, 1990, Nova Iorque : Penguin Books USA Inc.

¹⁵ “*The meretriciousness of most academic research*”, *ibid.*, p.1.

Qual é a percentagem de investigação “induzida” pelos equipamentos - que fazem parte do cenário laboratorial de toda a universidade que se preza e, logo, têm de ser justificados pelo uso intensivo - e a percentagem da investigação decorrente de uma problematização séria e consistente?

Quem não é capaz de discernir, entre os artigos publicados nas revistas científicas durante um certo intervalo de tempo, cachos de títulos que indiciam apenas o emprego exaustivo de um novo aparelho lançado no mercado - para dosear a lactatemia, para medir a composição corporal ou para realizar ultrassofisticadas análises biomecânicas assistidas por *software* sempre em aperfeiçoamento (logo, de “actualidade” muito limitada) e cada vez mais dispendioso?

Quem aceita, em face de dados objectivos (a identidade dos *sponsors*, por exemplo) ser ingênuo ao ponto de não associar a nova vaga de investigações sobre os radicais livres e o exercício físico com os interesses das multinacionais produtoras de fármacos à base de selênio?

Há pois, uma reunião de duas ordens de interesses que influenciam, no meio académico, a fisionomia da investigação: os da indústria, cuja “oferta” se renova rapidamente por imperativos económicos, e os dos investigadores universitários que, sob a tirania do *publish or perish*, são forçados a manter um débito de produtividade elevado e, assim, nada propício à problematização, à inovação, à construção de teoria.

Daqui resulta ainda, pela introdução de um outro elemento - a fuga generalizada dos professores universitários às tarefas maçudas e menos prestigiantes do ensino - um ciclo autorreprodutor das fragilidades da investigação em ciências do desporto. Com efeito, enquanto aqueles vivem absorvidos pelos formalismos da pesquisa e da redacção dos seus resultados, os alunos de graduação ficam remetidos a um ensino superficial e a uma formação sem qualidade. As deficiências dessa formação irão reflectir-se, pouco mais tarde, nos cursos de mestrado a que aqueles mesmos professores dão preferência porque mais adaptados às suas tarefas de investigação. Porém, aí chegados, esses alunos, agora graduados, não estão preparados, nem no plano da cultura científica nem no plano dos conhecimentos e dos hábitos de trabalho, para enfrentar as exigências de rigor do trabalho científico. E, como acabem na sua maioria por obter

os seus títulos após-graduados e as situações académicas a que, por essa via, se habilitam, o processo de degradação perpetua-se.

Que o maior investimento dos professores universitários na investigação, tal como vai sendo concebida e realizada, leve à desqualificação da própria investigação não chega a ser, assim, um paradoxo mas, e tão somente, a consequência natural da perversão da cadeia de produção, transmissão e homologação do conhecimento que a universidade em geral hoje promove.

É certo que as limitações e fragilidades que apontamos à investigação em ciências do desporto relevam de uma crise mais geral que afecta simultaneamente as ciências e a universidade. Não esqueçamos, porém, que as ciências do desporto são, pela sua imaturidade epistemológica, mais vulneráveis do que outras quaisquer às distorções e incoerências daquela crise e que, em consequência, o seu estado protocientífico tende a instalar-se indefinidamente, até que a teorização - que não se basta do solipsismo - opere a mudança interna deste campo disciplinar eclético.

Para o desenvolvimento da segunda tese vamos reter ainda um dos elementos do fundamentalismo académico denunciado por Page Smith: a desintegração das disciplinas. Esta é, à primeira vista, uma verificação trivial mas a desintegração reveste, no caso das ciências do desporto, uma dimensão mais crítica porque, não existindo uma “ciência do desporto” compacta e unicitária, a tendência culmina numa hiperdesintegração que em nada favorece a atitude de síntese requerida pelo trabalho teórico. A psicologia do desporto, por exemplo, decompõe-se em autênticas especialidades, não apenas ao nível da intervenção mas também ao nível da investigação: psicologia social do desporto, *stress management*, visualização, ajudas ergogênicas, etc. A sociologia do desporto fragmenta-se em outras tantas subdisciplinas que reclamam perícias próprias para investigar nos campos do lazer, do fenómeno desportivo de elite, da condição da mulher no desporto, etc. Esta hiperdesintegração atinge o seu paroxismo entre os biomecânicos que se especializam já não em objectos de pesquisa mas segundo as instrumentações que utilizam: a electromiografia, a cinematografia de alta velocidade, a simulação computacional. Em suma, as ciências do desporto são o grande espelho onde se reflecte toda a atomização do saber, a culminância da “ciência

mutiladora”, na expressão de Edgar Morin,¹⁶ o produto final, ainda segundo este autor, do “paradigma da simplificação”.

Esta atomização não só traduz a incorporação, nas ciências do desporto, de um paradigma profundamente enraizado na ingenuidade positivista como também a idolatria de muitos dos nossos especialistas aos métodos consagrados nas ciências constituídas, não deixando de ser interessante verificar que ela se manifesta nas duas linhas de parentesco de que aqueles mais se reclamam, ou seja, a das “ciências naturais do desporto” e a das “ciências sociais do desporto”.

Ora esta idolatria não é desinteressada. Ela procura, simultaneamente, a segurança do saber e a segurança das carreiras profissionais. O domínio de algumas técnicas e conceitos das ciências de vigilância proporciona boas relações na comunidade académica, favorece a inserção em equipas multidisciplinares e confere um cosmopolitismo intelectual muito apreciado. Mas, atrás destas intenções, vela uma ambição irreprimível em todos os cientistas do desporto, e sobretudo entre os de pendor naturalístico: a de interferirem tão directamente quanto possível na realização do acto desportivo; de dirigi-lo, mesmo que à distância; de exercerem nele uma influência. Alcançando, em suma, uma competência tecnológica que legitime o investigador como um protagonista do grande espectáculo social que é o desporto contemporâneo. Assistimos, neste ponto, ao cruzamento de uma prosaica ambição humana com uma atitude científica, o determinismo mecanicista, que Boaventura de Sousa Santos interpreta como “o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”.¹⁷

É neste ponto da minha reflexão que invoco o cientismo e a credulidade, dois pecados mortais que atravessam o nosso labor quotidiano. Trata-se, aliás, de duas atitudes conexas, entendida a credulidade como uma tendência para aceitar sem reflexão as asserções que convêm a um determinado estado subjectivo baseado em sentimentos, aspirações, propensões, desejos, etc.; e o cientismo a concepção deformada de ciência que aspira ao

poder de resolução de todos os problemas. Neste sentido, todo o positivismo incorre na tentação do cientismo quer porque parte do pressuposto de que a realidade é simples - ou simplificável - quer porque reduz as acções que nela operam a relações de causa-efeito, o que pressupõe ainda uma outra concepção da natureza da realidade, ou seja, a idéia de ordem e de estabilidade do mundo.¹⁸

Não é difícil compreender a credulidade como uma atitude natural entre os destinatários de um conhecimento que se apresenta legitimado por critérios científicos e, logo, supostamente eficaz para resolver problemas concretos com que nos debatemos nos campos da preparação e da competição desportivas. É essa, no fundo, a atitude prevalente entre os técnicos desportivos de espírito mais aberto à intervenção dos investigadores e entre os estudantes de graduação a quem, sob o pretexto de “conveniência didáctica”, vamos introduzindo de maneira paulatina e irreversível nos equívocos do paradigma da simplificação. Já é, contudo, questionável a persistência dos pressupostos da simplicidade e da estabilidade, quando referidos a um campo fenomenal multiscópico como é o desporto, entre aqueles que se propõem submetê-lo à inquirição objectiva e rigorosa do método científico.

Recoloquemos então os nossos argumentos num novo patamar, definido agora por esta conclusão transitória:

A investigação em desporto não só padece de uma ausência de tradição como, no seu ímpeto recente de afirmação, acolheu-se à protecção da ciência normal, contraindo assim aqueles que são, do ponto de vista dos seus paradigmas geral e disciplinares, os aspectos mais controvertidos.

E, aqui chegados, procuremos extrair as conseqüências respectivas, adoptando as propostas operatórias possíveis. É este o sentido que pretendemos imprimir ao desenvolvimento da terceira e última tese.

A patologia do saber, revertendo a Morin, resulta do “império dos princípios da *disjunção*, da

¹⁶ E. Morin. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

¹⁷ B. de Sousa Santos. *Um Discurso sobre as Ciências*. Lisboa: Afrontamento, 1987. p. 17.

¹⁸ Cfr. B. de Souza Santos, *ibid*.

redução e da *abstracção* cujo conjunto constitui o que eu chamo o "paradigma da simplificação"¹⁹. Arrasta um "obscurantismo científico que produz especialistas ignaros"²⁰ e só pode ser superado pelo pensamento complexo.

Não creio que exista, na macrodimensão, fenómeno mais complexo que o desporto, pelo menos enquanto ele permanecer isento de uma elaboração conceptual mais precisa e, porventura, mais confinada ao que se entender serem os seus elementos essenciais. Os sociólogos do desporto comprazem-se em classificá-lo de "fenómeno social total" e tendem muitas vezes a incorrer no erro que é o simétrico do reducionismo, o holismo. A dificuldade primordial decorre do facto de que o desporto não se inscreve apenas no campo dos fenómenos naturais nem apenas no dos fenómenos sociais mas é, ele todo, um *complexo*, uma trama tecida em conjunto de "acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal."²¹

O exercício do pensamento complexo consiste no esforço de apreensão das ligações instáveis entre estes aspectos múltiplos, ora harmónicos ora conflituais. Um elenco de ligações (em díades, em tríades, em constelações de ordem superior) é desde logo sugerido por uma situação aparentemente trivial como a avaliação da capacidade de trabalho através de uma prova de esforço convencional, como por exemplo o PWC₁₇₀. Colocado perante o gráfico da prova, em princípio uma linha que reúne pontos correspondentes a valores de frequência cardíaca para valores crescentes de carga introduzidos no ergómetro a intervalos regulares, dispo-nho de uma medida, válida e simples, da capacidade fisiológica de esforço de um indivíduo. Porém, a teia de problemas dissimulados sob esse gráfico tão peremptório é intrincada e virtualmente inesgotável.

Qual é a participação relativa dos factores afectivos e emocionais do sujeito testado na frieza das condições *standard*? Que tipo de influência exercem essas condições: facilitadora, criando um contexto de segurança, ou inibidora, suscitando a elevação dos níveis de ansiedade? Qual é a percepção que, no fim da prova, o indivíduo tem do esforço realizado (sugestão ao emprego da escala de Borg)?

E em que medida essa "constituição perceptiva" de esforço influencia o desempenho do sujeito no decurso da prova? Quais são os correlatos cinestésicos dessa constituição perceptiva (como gere, em situação de esforço, o quadro de referências sensoriais, perceptivas e culturais que estruturam a sua "imagem do corpo")? E quais poderão ser, a nível central, os correlatos neuroquímicos, admitindo a hipótese de a conduta de esforço estar parcialmente dependente da actuação dos opiáceos endógenos e de neurotransmissores como a serotonina e a acetilcolina? Etc. etc.

Mais importante ainda que as respostas a cada interrogação tomada de per si é, porém, a rede das ligações entre elas, ou seja, o grafo, o *complexograma* que traduza todas as implicações, dependências, interacções e contiguidades discerníveis na constelação de questões que decorrem de uma rotina laboratorial vulgar e que não é, por regra, sujeita ao controle diferencial senão em correspondência com outras covariáveis triviais como a idade, o sexo, o treino ou quadros de funcionamento fisiológico alterado por doença ou pelo efeito de agentes temporários (fadiga ou ingestão de beta-bloqueadores, por exemplo).

Tão estereotipadas e concentradas sobre si mesmas como a investigação fisiológica de pendur metabólico são muitas das investigações conduzidas no âmbito do controle motor e da aprendizagem, com a agravante de as condições experimentais serem tão rebuscadas em alguns casos, e tão elementares noutros, que o domínio de aplicação dos resultados é muito questionável - como sucede com as aplicações e interpretações abusivas da "teoria em circuito fechado", de J. A. Adams, formulada estritamente a partir de tarefas experimentais de posicionamento linear e de *tracking*. Para os especialistas da aprendizagem motora, os factores constitucionais e culturais que se supõe implícitos aos conceitos de "educabilidade motora" e "aprendizabilidade motora" (designadamente os factores genético e paragenético e as experiências cinestésicas e motoras precoces) não suscitam interesse particular, mantendo-se assim a especialidade refractária ao enquadramento ecológico dos seus problemas experimentais.

¹⁹ E. Morin, ob. cit., p. 15.

²⁰ Idem, *ibid.*

²¹ E. Morin, ob. cit., p.18.

Em alguns textos anteriores, tenho defendido para as ciências do desporto a abordagem multimétodo²², não como uma posição teórica mas como uma directiva prática que procuro incentivar entre colegas e alunos de pós-graduação. É uma árdua tarefa porque essa abordagem implica hábitos de trabalho em equipa que nem a formação básica promove nem a cultura universitária favorece ou valoriza. Investigadores com várias ópticas e peritos em diversas técnicas de trabalho podem achar interessante reunir-se para trocar pontos de vista sobre um objecto comum mas a cooperação fica-se por aí. Além disso, o método multimétodo, representando já um passo importante na apreensão mais completa da nossa realidade fenomenal, não é ainda condição necessária e suficiente do pensamento complexo. Ele obriga, contudo, a uma condição básica para que a ruptura com a nossa cultura científica se verifique, ou seja, a uma alteração significativa das relações de trabalho e do modo de produção da investigação académica.

Colocados perante a falência desta investigação, devida em grande parte - não será de mais repeti-lo - à procura da segurança na selva do *publish or perish* e a um déficit de problematização, alguns autores adoptaram com idêntica superficialidade o discurso crítico da filosofia pós-moderna, de mistura com alguma especulação epistemológica. Transportaram assim para o nosso ambiente o debate em torno do "paradigma dominante" e do "paradigma emergente", aplicando conceitos e argumentos de uma forma tão mecânica como outros aplicam metodologias tomadas de empréstimo às ciências de vigilância. Creio que a maioria desses autores não compreendeu ainda o carácter posição de um tal discurso, originário de disciplinas (como a física ou a biologia molecular) cujo percurso e maturidade epistemológica não são comparáveis aos assomos de um campo de conhecimento ainda tão precário e informe como estas "ciências do desporto". Qual é, no seu estádio presente, a questão originária do cerne destas ciências a que se aplique a reflexão de Prigogine sobre a nova aliança e a metamorfose da ciência? Que sentido faz transpor para os problemas ainda mal formulados do nosso campo os argumentos epistemológicos que dividiram os defensores da teoria corpuscular

e da teoria ondulatória da luz? Não será pretensioso demais introduzirmos nas nossas pequenas polémicas as considerações críticas que autores como Einstein, Gödel, Bachelard ou Popper teceram a propósito do movimento browniano, da axiomática, da mecânica quântica ou do indutivismo? E em que medida estaremos preparados para participar nesse debate geral sem incorrerem num psitacismo deplorável? A consciência das nossas limitações e fragilidades, a par da delimitação exacta do conteúdo empírico da nossa *démarche* é a maior força a que nos podemos confiar para a mudança de fase que ambicionamos.

Não deixa de ser interessante verificar também que estes psitacistas são geralmente mulheres e homens em cujo *curriculum vitae* não se vislumbra a mínima experiência relevante de investigação e não é raro que, por formação académica, estejam completamente divorciados dos problemas triviais do desporto. São aquilo a que Feyerabend²³ chama, com toda a propriedade, "os roedores da ciência", os que não a praticam, os que ignoram as suas condições de realização mas que ferram os dentes nas teorias e nas hipóteses dos cientistas práticos, discutindo a sua coerência interna e propondo caminhos mais conformes às bitolas do racionalismo, "uma filosofia que se serve da imagem congelada da ciência para aterrorizar as pessoas menos familiarizadas com a sua prática."

Um dos traços marcantes da situação intelectual contemporânea é, como aponta Boaventura de Sousa Santos²⁴, o facto de a reflexão epistemológica ser "levada a cabo predominantemente pelos próprios cientistas, por cientistas que adquiriram uma competência e um interesse filosóficos para problematizar a sua prática científica", completando assim "o conhecimento das coisas com o conhecimento das coisas." Este comentário é de certo o mais adequado para fechar o círculo do raciocínio que pretendi expor acerca da Ciência e da Filosofia e do modo como a prática científica gerada em torno de um fenómeno multiscópico e complexo, o desporto, pode ser mais ou menos original e consistente segundo o sentido e a intensidade que o debate filosófico a seu respeito revestir.

²² Cfr. F. Sobral, *Problemas e Métodos de Investigação em Ciências do Desporto*. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 1993.

²³ Cfr. P. Feyerabend, *Contra o Método*. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.

²⁴ Ob. cit., p.30.

Reitero, por fim, a minha terceira tese cuja mensagem essencial pretende ser a seguinte:

Só a reflexão local, praticada pelos próprios cientistas do desporto, é susceptível de produzir teoria, apesar de todas as vicissitudes e de todas as dependências que enumeramos. Proclamo-a em nome do princípio da autonomia dos factos, um conceito feyerabendiano usado para a confirmação e verificação das teorias mas que tem igualmente implícita a noção de que os factos precedem as teorias e estão portanto disponíveis ao nosso exame. Mas o que é um *facto* em desporto? E quais são os factos que, não sendo objecto da nossa conceptualização e da nossa investigação empírica, se possível através de procedimentos próprios e originais, permanecerão ocultos da curiosidade

geradora do conhecimento rigoroso? Porque se o pensamento complexo que convém à natureza do nosso campo fenomenal implica, como atrás se disse, a esforçada peregrinação entre acções, interacções, retroacções, determinações e acasos, os factos apresentar-se-ão sempre como os referenciais discretos deste *continuum* assim definido no espaço e no tempo.

Aqui chegados, depara-se-nos pois um novo desafio - o da factualidade ou do conteúdo empírico das ciências do desporto. A consciência de que, para enfrentá-lo, teríamos de retomar um novo início leva-nos a supor que talvez este exercício não tenha sido em vão. Uma das características comuns à Ciência e à Filosofia é o carácter circular e sempre inacabado das suas especulações.

SECRETARIAS ESTADUAIS DO CBCE

As Secretarias Estaduais do Colégio exercem importante papel na integração do CBCE e seus associados e no encaminhamento das decisões tomadas nas diferentes instâncias.

Procure a Secretaria do seu Estado e participe das suas atividades.

Em caso de dúvida sobre como entrar em contato com seus representantes regionais, encaminhe correspondência à Direção do CBCE.

AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: um ponto de vista*

Pedro Angelo Pagni**

Os conhecimentos, as teorias e os métodos da historiografia têm sido apropriados e reelaborados ao longo da história da Educação Física no Brasil com o intuito de escrever sobre uma memória das lutas, das discussões e das práticas desenvolvidas pelos seus profissionais. Essa vem sendo, de um modo geral, a principal contribuição da História para a Educação Física.

O que pode ser observado, até os anos 1980, é que a produção desse conhecimento sobre seu passado não foi objeto de maiores discussões. Isto porque o que caracterizou a constituição da Educação Física no Brasil (e, provavelmente, em outros países), no que diz respeito às discussões sobre seus fundamentos, foi a influência de alguns campos das Ciências Biológicas (Anatomia, Fisiologia, Biologia, etc.), de suas especializações (Cinesiologia, Fisiologia do Esforço, Biomecânica, etc.) e das disciplinas de Pedagogia (Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, didática, etc.). A influência da História, nesse sentido, ficou relegada, juntamente com outros campos das Ciências Humanas, a um segundo plano.

Somente no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 esse quadro começa a se alterar. Os fundamentos da Educação Física passam por uma crítica ideológica e, num certo sentido, epistemológica, onde escrever sobre a história da Educação Física no Brasil passa a ser um meio de refletir sobre suas teorias e práticas elaboradas no passado, propondo novas perspectivas para a atuação profissional no presente. O que deu sustentação a essas críticas foi, sobretudo, uma maior aproximação da Pedagogia (em especial daquelas fundadas na teoria social marxista) e de alguns campos das Ciências Humanas, entre eles a História.

Essa aproximação da História ocorreu num momento em que a própria historiografia em geral estava em ebulição. Principalmente a partir dos anos 1970, a historiografia começa a tratar de alguns problemas e objetos que, ao meu ver, atualmente interessam tanto a produção do conhecimento sobre a história da Educação Física quanto o aprofundamento dessas críticas sobre seus fundamentos.

ALGUNS TEMAS DA HISTÓRIA CULTURAL E DA HISTÓRIA SOCIAL

O jogo, o esporte, a ginástica e outras atividades físicas desenvolvidas nos momentos de lazer da população bem como a importância atribuída ao corpo, a saúde e a sexualidade no modo de vida individual e social modernos passam a ser citados como temas da História Social e da História Cultural. O interesse por esses temas deve-se não apenas ao fato de estarem presentes no dia-a-dia do homem contemporâneo, proporcionando um olhar retrospectivo sobre como surgiram e porque se desenvolveram, mas também pelo fato de serem imprescindíveis para a compreensão sobre os códigos, os hábitos e a educação desenvolvida em alguns momentos da história da humanidade. Essas interpretações podem, no meu modo de entender, revelar os valores implícitos ou explícitos na prática dessas atividades, sua utilização como uma expressão da dominação exercida pelo homem sobre os outros homens e sobre si mesmo e suas conseqüências para a cultura moderna, revelando facetas pouco discutidas na história escrita sobre a Educação Física no Brasil.

* Texto apresentado no IX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Vitória/ES em setembro de 1995.

** Professor do Departamento de Educação da UNESP de Pres. Prudente e doutorando pela UNESP de Marília.

Um desses aspectos é entendê-la por aquilo que efetivamente ela tem sido: como uma das formas da educação do corpo. A história escrita até aqui, talvez pelo desprezo característico da própria cultura ocidental, tem esquecido o fato de que a Educação Física se realiza através da prática e do ensino de atividades como o jogo, o esporte, a ginástica, as lutas, a dança que procuram realizar uma modificação do comportamento dos indivíduos com relação às formas de se movimentar, de representar e de controlar o seu corpo. Algumas dessas atividades começaram a ser praticadas muito antes de se falar em Educação Física, como é o caso dos jogos.

Os jogos fazem parte das atividades características da cultura popular da Idade Média e do Renascimento. Analisando a obra de François Rabelais, Mikail Bakhtin vai considerá-los dentro do contexto das festas populares e como atividades que, mais do que um passatempo, são consideradas como ocupações desenvolvidas pelos jovens. Os jogos, nas suas mais diferentes formas (dados, cartas, esportivos, infantis, etc.), realizados no século XVI, têm, segundo esse autor, um caráter universalista que faz o homem desenvolver através deles uma "vida em miniatura" e, ao mesmo tempo, liberá-lo das leis e das regras nas quais viviam, tornando-as mais "densas", "ligeiras" e "alegres"¹. Visto deste modo, não poderiam se submeter às divisões e serem enquadrados na vida privada, abandonando seu universalismo, tal como concebidos posteriormente. Os jogos estariam nesse contexto ligados ao destronamento do "tempo escatológico das concepções medievais de mundo", à sua renovação num plano material e à sua transformação num "tempo bom e alegre"². Fazem parte, portanto, juntamente com outros elementos da cultura popular, de uma resistência aos modelos culturais impostos principalmente pela Igreja Católica durante esse período.

Mesmo analisando o corpo a partir das representações encontradas na literatura, analisando o que denomina "as imagens grotescas do corpo",³ a

forma como Bakhtin concebe os jogos na Idade Média e no Renascimento, permite perceber uma certa convivência entre uma cultura ascética oficial e uma resistência às tentativas de se exercer um controle dos impulsos dos indivíduos subjugando-os às regras sociais e às normas morais dominantes. Esta convivência tenderá a ser eliminada durante os séculos XVII e XVIII, forjando a atitude moderna com relação ao jogo e à vazão da ludicidade implícita na sua prática.

De modo bastante semelhante, Philippe Ariès constata que, por um lado, os jogos eram admitidos por todos e, por outro, uma minoria poderosa e culta de moralistas denunciavam sua imoralidade⁴. Mas sua preocupação é o "sentimento da infância" que aparece entre os séculos XVII e XVIII. Sendo assim, Philippe Ariès, procura mostrar como os jogos antes do século XVII, são praticados conjuntamente entre adultos e crianças, havendo, posteriormente, uma separação. Esta separação representa, segundo ele, uma maior preocupação com a criança, com a preservação de sua moralidade e com sua educação, "proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons."⁵ A preocupação em educar a criança segundo preceitos morais que aparece nesse período, fez com que os jogos que ocupavam um lugar importantíssimo nas sociedades do *Antigo Regime*, graças a sua reprovação pela igreja e pelos "leigos apaixonados pelo rigor e pela ordem", perdessem a paixão que agitava todas as idades e condições, num esforço para "domar uma massa ainda selvagem e para civilizar os costumes ainda primitivos"⁶.

Essa ênfase dada ao controle dos impulsos ou pelo menos em criar situações permitidas socialmente para que seja liberado, atuando como um dos mecanismos da civilização dos costumes, também será almejado pelo desenvolvimento do esporte durante o século XIX e XX.

O esporte desenvolvido na Inglaterra do século XIX, segundo Eric John Hobsbawn, juntamente

¹ Cf. Mikail Bakhtin. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec/UnB, 1987. p.204.

² Cf. idem, ibidem, p.206.

³ Bakhtin vai dedicar um capítulo de seu livro para interpretar as imagens grotescas do corpo que aparecem na literatura de François Rabelais - Cf. idem, ibidem, p. 265-322.

⁴ Cf. Philippe Ariès. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p.104.

⁵ Idem, ibidem.

⁶ Cf. idem, ibidem, p.109.

com a educação formal e com a situação de habitação dos ingleses, consiste em uma das atividades responsáveis pelos "sinais coletivos de reconhecimento" da burguesia que, pelo fato de dispor de um maior tempo livre para sua prática, procura distinguir seus membros do operariado⁷. O esporte seria praticado nos clubes, local onde as famílias mais ricas poderiam se encontrar (estabelecendo relações de amizade e, muitas vezes, casamentos), possibilitando uma maior coesão entre os seus membros, e nas escolas, devido seu papel educativo e as suas nobres origens. Sendo uma atividade da aristocracia que teria sido transformada pelo modo de vida burguês, o esporte seria responsável, com suas normas e códigos, em formar o *gentleman*⁸.

A formação do homem segundo esse modelo, consiste numa das formas de comportamentos civilizados moderno que, por um lado, limitam a prática do esporte a determinados setores da população e, por outro, ao ser praticados por setores ainda imersos numa certa rusticidade, procuram civilizá-los.

A civilização dos costumes e o controle dos impulsos exercidos pelo esporte podem ser entendidos, segundo Norbert Elias, como parte da luta empreendida pela humanidade, especialmente no Ocidente, para fazer com que os indivíduos sejam capazes de controlar os seus impulsos e suas emoções tornando possível a convivência social. Nesse processo, denominado por Norbert Elias de "processo civilizador", o controle externo sobre a vida individual e sobre os impulsos, dado pelo medo e pela ameaça constante do uso da força física, normalmente encontrada em sociedades que não conseguiram uma organização tal que permitisse monopolizá-la, é interiorizado, transformando-se em um autocontrole. Por isso, segundo esse autor, ocorre uma certa "relaxação dos costumes" nas sociedades que monopolizaram o poder da força

física, através da formação do Estado, e onde os indivíduos foram capazes de forjar um autocontrole⁹.

Esse autocontrole tem sido aprendido nas sociedades mais organizadas, especialmente durante a infância e a juventude do ser humano, como forma de moderar seus impulsos e emoções mais animais e de civilizá-los. A constituição do esporte nas sociedades modernas tem possibilitado que os indivíduos, especialmente os mais jovens, apreendam esse autocontrole de uma forma muito particular. Segundo Norbert Elias, o esporte se constitui como uma das atividades praticadas pelos indivíduos durante seus momentos de lazer e como um dos espaços onde a satisfação dos impulsos e a liberação das emoções ainda são toleradas nas sociedades modernas. Essa aparente liberalidade do esporte também consistiria numa forma de aprendizagem dos autocontroles, na medida em que, estariam contidas na sua prática, regras, as técnicas e códigos que, ao serem interiorizados, fariam com que seus praticantes controlassem os seus impulsos, especialmente a agressividade, e também suas emoções¹⁰. Sendo assim, como a aprendizagem dos autocontroles, segundo esse autor, "jamais é um processo inteiramente indolor, e sempre deixa cicatrizes"¹¹, o esporte não poderia ser uma exceção¹².

Este talvez seja um aspecto que mereça maior atenção na compreensão da difusão do esporte em outros países, para outros setores sociais, no processo de produção do conhecimento e de transmissão ao qual foi submetido principalmente a partir do século XX.

Entre os franceses, de acordo com Eugen Weber, os esportes "mais viris" e os " másculos" vêm em primeiro plano, exemplo disso é a esgrima - útil para a disciplina, para a dignidade e responsável por uma prática que expressasse essas atitudes: o

⁷ Cf. Eric John Hobsbawn. *A era dos Impérios: 1875-1914*. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989. p.245-58.

⁸ Cf. idem, *ibidem*.

⁹ Cfr. Norbert Elias. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1990. p.186. v.1.

¹⁰ Norbert Elias expressa isso em vários artigos do livro escrito em conjunto com Eric Dunning - Cf. Norbert Elias & Eric Dunning. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid : Fondo de Cultura Económica, 1993.

¹¹ Norbert Elias. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1993. p.205. V.2.

¹² Um exemplo disso é a violência expressa pelas torcidas de futebol na Inglaterra realizada pelo próprio Norbert Elias nos anos 1960. Norbert Elias. *Un ensayo sobre el deporte y la violencia*. In: Norbert Elias & Eric Dunning. *op. cit.*, p.185-212. Um outro exemplo, na perspectiva da discussão filosófica sobre a educação, Theodor Adorno discute esse papel regressivo que o esporte pode ter na modernidade. Enfatiza que o esporte produz uma "inclinação arcaica a violência" que, segundo ele, deveria ser estudada por uma psicologia social crítica e seus resultados aplicados na própria prática do esporte. Cf. Theodor W. Adorno. *A educação após Auschwitz*. In: *Col. Grandes Cientistas Sociais: Adorno*. São Paulo : Ática, 1985. p.38.

¹³ Cf. Eugen Weber. *França: fin-de-siècle*. São Paulo : Cia das Letras, 1989. p.265.

duelo.¹³ Além disso, os “jogos ao ar livre”, as corridas e os jogos de bola” (o futebol e o tênis, particularmente), pareceriam estranhos para maioria dos franceses ainda por algum tempo, consistiriam numa prerrogativa da elite “que podia se dar ao luxo de praticá-los, e o elitismo seria um elemento crucial do esforço esportivo contemporâneo”¹⁴.

Essa interpretação sobre os esportes na França mostra que as marcas de um certo elitismo permanecem na sua difusão em outros países. O fato de ser uma atividade realizada durante o tempo livre das pessoas, normalmente a tornam, no início do século, uma atividade restrita apenas a uma minoria - a não ser que seja praticada por alguns membros do operariado, como uma atividade profissional. Tal restrição também parece ocorrer a prática da ginástica desenvolvida nesse país durante o final do século XIX e início do XX.

A ginástica, segundo Eugen Weber, desenvolvida nas “sociedades ginásticas”, também é praticada pelas famílias mais abastadas, esperando através dessa atividade “perder peso”, “estabelecer relações úteis nos negócios e na política”, permitir o “bate papo entre as mulheres” e possibilitar que as crianças “admirassem a proeza do pai”¹⁵. Não que os trabalhadores não tivessem suas próprias “sociedades ginásticas”, mas devido a longa jornada de trabalho (onze ou mais horas diárias, seis ou sete dias na semana) teriam pouco tempo e energia para realizarem exercícios¹⁶. O “treinamento físico” também tornar-se-ia obrigatório nas escolas francesas, primeiro no currículo secundário (1853) e depois no primário (1869), sendo a ginástica o principal conteúdo ensinado, gerando muita polêmica - especialmente entre os religiosos¹⁷.

Essa polêmica deve-se principalmente a proximidade que o indivíduo, na prática dessa atividade, começa a ter com seu próprio corpo e a possibilidade da descoberta da sexualidade e do prazer despertado por ela. O saber médico radicaliza essa polêmica, argumentando que sua prática, fundada num conhecimento técnico-científico que lhe confere uma certa universalidade, contribui no enrijecimento físico e moral da juventude, forjando não apenas indivíduos aptos ao combate, mas fundamentalmente livres de boa parte dos problemas

de saúde que assolam a sociedade francesa durante esse período. Além disso, esse saber se estende também sobre o esporte, argumentando que sua prática, desde que seja realizada segundo seus fundamentos, deveria promover a saúde da população e desviá-la dos vícios e dos hábitos promotores de sua degradação física e moral. Procura, assim, romper com um controle social sobre o corpo exercido pelo discurso religioso e dos moralistas leigos.

Transforma-o, todavia, num controle aparentemente técnico, onde os valores sociais e morais, não são colocados em questão ou, por assim dizer, se escondem atrás de uma neutralidade. Sobre as transformações sofridas pelo esporte e pela ginástica a partir desses fundamentos é que se constitui um novo campo de atuação profissional: a Educação Física.

A Educação Física moderna nasce, nesse sentido, com o objetivo de ser um dos principais meios de divulgação da ginástica, do esporte, de outras atividades físicas e do culto ao corpo durante o século XX. Sua institucionalização nas escolas, nos clubes e na criação de um espetáculo que pudesse ser um bom produto no mercado de consumo tiveram seu empenho nessa tarefa. A criação de um especialista para realizar a educação do corpo a partir dessas atividades, afim de torná-las racionais em sua prática e no seu ensino. A Educação Física se constitui, assim, numa das formas de difusão das atividades físicas, mas conferindo à elas uma certa racionalidade não encontrada na sua prática mais ou menos espontânea desenvolvida pela população em geral durante o seu lazer.

Essa racionalidade que a Educação Física confere à prática dessas atividades envolve uma alteração da educação do corpo realizada anteriormente por elas. Essa alteração consiste em controlar os impulsos dos indivíduos a partir de determinadas técnicas de movimentos cujos fins não se esgotam em si mesmos, no prazer da realização da atividade, mas nos fins estéticos, higiênicos, no caso da ginástica, ou de eficiência do movimento nas competições esportivas, no caso do esporte. A liberação dos impulsos possibilitada em atividades como o esporte, seria deste modo retardada por um

¹⁴ Idem, *ibidem*, p.270.

¹⁵ Cf. idem, *ibidem*, p.259-62.

¹⁶ Cf. idem, *ibidem*.

¹⁷ Cf. idem, *ibidem*.

treinamento físico que envolve um certo sofrimento e uma certa capacidade da autosuperação individual. Analisando um momento da entrevista concedida pelo presidente da Comissão Científica da Federação Francesa de Atletismo, onde este associa os esportes e a ginástica com o adestramento de animais, Nicolau Sevckenko, afirma que o objetivo do treinamento realizado por essas atividades "... é agir sobre o inconsciente, fomentando desse modo automatismos no comportamento, percepção e movimentação dos indivíduos, ..., independente de conjecturas reflexivas."¹⁸

A "cultura física", de acordo com Antoine Prost, é uma das práticas sociais que, juntamente com as preocupações com a difusão dos hábitos de alimentação e de higiene pessoal, apareceram como um dos sinais da atenção que o corpo começa a receber na vida privada individual e familiar francesa após os anos 1940. Todavia, a incorporação de alguns hábitos como a prática do esporte, da ginástica e do *jogging*, teriam sido mais difundidas pelas revistas e pela televisão do que pelos profissionais especializados: "... os comerciantes contribuíram mais do que os higienistas para difundir os novos hábitos do corpo."¹⁹

A difusão desses hábitos se constitui durante esse período e principalmente nos anos 1970, segundo Antoine Prost, num dos aspectos mais importantes da vida privada moderna, provocando profundas modificações da relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros²⁰. As práticas dessas atividades, além disso, promoveriam a difusão de uma nova maneira de se vestir e de ser: o "ser esportivo". O contato do indivíduo com o próprio corpo, no banho, no esforço físico, tornar-se-ia no decorrer deste século uma "satisfação narcísica e autocontemplativa", onde não apenas seria assumido como também seria reivindicado e exposto a visão de todos²¹.

A exposição do corpo pelos indivíduos e a mudança do comportamento com relação a ele, são os sintomas de que o corpo passa a ser o lugar onde o homem vai encontrar a sua identidade individual

e social. Como diz Antoine Prost: "..., o corpo se tornou o lugar da identidade pessoal. Sentir vergonha do próprio corpo seria sentir vergonha de si mesmo. As responsabilidades se deslocam: nossos contemporâneos se sentem menos responsáveis do que as gerações anteriores por seus pensamentos, sentimentos, sonhos, ou nostalgias; eles os aceitam como se fossem impostos de fora. Em contraposição, habitam plenamente seus corpos: o corpo é a própria pessoa. Mais do que as identidades sociais, máscaras ou personagens adotadas, mais até mesmo que idéias e convicções, frágeis e manipuladas, o corpo é a própria realidade da pessoa. A verdadeira vida não é mais a vida social do trabalho, dos negócios, da política ou da religião: é a das férias, do corpo livre e realizado."²²

Desta forma, tudo que ameaça o corpo passa a ser visto com maior gravidade. O que motiva esse novo desabrochar do corpo, ainda segundo esse historiador, são os mesmos medos que o ameaçam: a velhice, a doença e a morte. Por isso a moderna preocupação com as políticas públicas de saúde e outros mecanismos do Estado que garantiriam aos indivíduos a amenização de alguns desse medos.²³

Isto implica em pensar na possibilidade da Educação Física, após os anos 1940, não precisar mais de um discurso legitimador para se institucionalizar, pois os meios de comunicação e o interesse pelo corpo, forjado graças aos medos disseminados na sociedade, já teriam permitido que a motivação para a sua prática se incorporassem aos hábitos cotidianos dos indivíduos. Bastaria apenas realizar a manutenção dos discursos que ameaçam o corpo dos indivíduos - como os discursos em torno da prevenção das doenças, do sedentarismo, entre outros - e criar constantemente novas atividades para serem consumidas visando o revigoramento do mercado. As consequências dessa prática seriam o reforçamento da procura da identidade individual no próprio corpo do indivíduo - se é que os processos sociais já não o tenham reificado completamente - e uma perda do sentido social e mesmo subjetivo da ação humana.

¹⁸ Nicolau Sevckenko. *Orfeu extático na metrópole*: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo : Cia das Letras, 1992. p.47-8.

¹⁹ Antoine Prost. *As fronteiras e espaço do privado*. In: Philippe Ariès & Georges Duby (orgs.). *História da vida privada: da primeira guerra a nossos dias*. São Paulo : Editora Schwarcs, 1992. p.98. v.5.

²⁰ Segundo esse autor: "A novidade do final do século XX é a generalização das atividades físicas que têm como fim o próprio corpo: sua aparência, seu bem-estar, sua realização." - Idem, *ibidem*, p.102.

²¹ Cf. idem, *ibidem*, p.103.

²² Idem, *ibidem*, p.105-06.

²³ Cf. idem, *ibidem*, p.106-12.

Com esses fragmentos apropriados da historiografia é possível pensar na formulação de novas hipóteses a respeito da constituição da Educação Física na cultura e nas sociedades ocidentais modernas e buscar refletir de forma um pouco mais detida sobre alguns dos seus problemas teóricos e práticos. Ainda que esse exercício tenha um sentido filosófico, ele traz à tona um aspecto importante na discussão de seus fundamentos: uma maneira diferente de abordar o corpo daquela tradicionalmente desenvolvida na perspectiva das Ciências Biológicas. Mas uma reflexão mais rigorosa sobre essa situação, só será possível com a produção de uma história do corpo que se detenha sobre a realidade brasileira e a partir de uma compreensão da Educação Física que leve em conta o corpo - que, por mais estranho que isso pareça, o havia esquecido.

UMA REFLEXÃO SOBRE O CORPO REALIZADA PELA NOVA HISTÓRIA

A Nova História²⁴ tem estudado o corpo procurando desvendar alguns de seus aspectos mais obscuros, sob o qual tanto a própria historiografia quanto as ciências humanas em geral tem silenciado. Trata-se da compreensão do corpo como um limite da objetividade concebida pelo paradigma da ciência tradicional que o compreende como, literalmente, um objeto natural - um conjunto de órgãos, ossos, músculos e nervos - quantificado pelas estatísticas sobre nascimentos, óbitos e casamentos ou tratado como um reflexo das determinações econômicas ou socioculturais.

Um dos primeiros artigos a abordar o corpo como um objeto de estudos da História aparece num livro que é um dos marcos da Nova História -

o livro *História: novos problemas, novos objetos e novas abordagens de Jacques Le Goff e Pierre Nora*. O artigo escrito por Jacques Revel e Jean-Pierre Peter, entende o corpo como o local do desejo e da infelicidade.²⁵ Para esses historiadores, o corpo seria um "ausente da linguagem", pois esta, enquanto expressão do desejo, ocupa-se logo em enganar e sufocar o que nele seria inquietante, negando-o. Sua negação, argumentam eles, só seria abalada diante da evidência do prazer e da morte que explodem e deslocam o sentido dessa linguagem enganadora, denunciando a "mentira", mas é justamente esse aspecto que todo saber sobre o corpo (religioso, médico, histórico) tenta impedir.²⁶ A linguagem e o saber sobre o corpo, contidos nos documentos e arquivos, tem sido, segundo eles, tomado pelo historiador que estuda as doenças, sem se interrogarem sobre os outros saberes constituídos (os saberes da medicina "popular" por exemplo) e os elementos que trazem à tona o inquietante dessa linguagem - o outro presente no corpo -, sua outra perspectiva que permitiria questionar essa interpretação e explicitar sua contradição. É esse silêncio produzido sobre o corpo, presente nos textos, arquivos e documentos, expresso em discursos menos ordenados, que seria mais próximo do "corpo penosamente vivido", a ser investigado por outra historiografia. A doença, o sofrimento, a dor e também o prazer, estariam registrados nesse corpo constituído no decorrer da história, indicando o seu limite e o da linguagem. A investigação do corpo nessa perspectiva, permitiria pressentir, escrevem os autores, "desta vez uma história dos corpos confusamente vivida e que a censura da linguagem, como a repressão social, encerram. Desde esse momento oscila a interrogação; a patologia urbana cessa de ser uma certeza para tornar-se o objeto da pesquisa - uma pergunta sobre a própria vida."²⁷ Provocaria, com isso, uma

²⁴ A Nova História pode ser caracterizada, segundo Peter Burke, por uma crítica ao "paradigma tradicional" e a formulação de uma nova maneira de pesquisar e escrever a história - que pode ser resumida em alguns pontos: 1) pelo interesse em investigar "toda a atividade humana" (como a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, os gestos, o corpo, a feminilidade, a leitura, a fala, o silêncio), tendo por base a idéia de que a realidade é cultural e socialmente constituída; 2) por uma preocupação em analisar as estruturas, ao invés dos acontecimentos; 3) pela constituição de uma "história vista de baixo"; 4) pela busca da maior variedade de evidências (de outras fontes, e não a restrição ao documento); 5) por uma avaliação da variedade de questionamentos sobre um mesmo fato; 6) por um olhar para o passado de um ponto de vista particular e não pela visão tradicional de que a História é objetiva. Uma de suas conseqüências é, na medida em que procura investigar e escrever sobre "toda atividade humana", encorajar que esses estudos sejam, interdisciplinares. Cf. Peter Burke. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____ (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: EdUNESP, 1992. p.16.

²⁵ Cf. Jacques Revel e Jean-Pierre Peter. O corpo: o homem doente e sua história. In: Jacques Le Goff & Pierre Nora. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1976. p.141.

²⁶ Cf. idem, *ibidem*, p.145-7.

²⁷ Idem, *ibidem*, p.154-55.

inversão fundamental: o que era o objeto torna-se o sujeito mesmo da interrogação. Dizem eles: "Queria-se falar do corpo; ele nos interroga em compensação sobre a colocação de nossa pergunta e sobre sua possibilidade. Pensávamos ouvir os textos; são eles que nos ouvem."²⁸

Essa inversão que ocorre na relação entre sujeito e objeto, permeia também outros temas que, após esse artigo, vieram se aglutinar em torno do que se denomina de história do corpo. Outros temas como a morte, o nascimento, a sexualidade, o medo, a dor, as questões de gênero, passaram a ser estudados pelos historiadores nessa mesma perspectiva. Com esses temas, afirma Roy Porter: "A busca da história do corpo não é, ... , somente uma questão de triturar as estatísticas vitais sobre o físico, nem apenas um conjunto de métodos para a decodificação das 'representações'. É antes um chamado para a compreensão recíproca entre os dois."²⁹ Mas isso, ainda segundo ele, não permite perceber "a maneira como os indivíduos e os grupos sociais experimentavam, controlavam e projetavam seus egos incorporados".³⁰ Para isso, seria necessário a aproximação da Sociologia do corpo, da psico-história, da fenomenologia e da etnometodologia.³¹ Essas abordagens permitiriam, segundo o autor, a compreensão da discussão metafísica sobre a dicotomia entre corpo e mente, a interpretação das formas de vigilância (policiamento) sobre o corpo e sobre as questões referentes ao sexo e ao gênero.³²

Essa historiografia, segundo Mary Lucy Murray Del Priore, além de se perguntar sobre os seus próprios limites bem como a dificuldade da linguagem apreender, todas suas dimensões, reafirma a importância do corpo como um interlocutor da história e a necessidade de se pensar nas aventuras e desventuras de nosso próprio corpo como um território da história.³³ Apresenta, assim, a possibilidade de escrever uma história do corpo que permita aos homens refletirem o corpo como sede dos impulsos e das paixões, como expressão da vida, e também, como sede do sofrimento e da dor causado pela doença ou pelas formas de controle social estabelecido sobre ele. Deste modo, mais do

que um objeto natural e a-histórico, o corpo é o subterrâneo da história, aquele capaz de revelar a constituição da cultura, da moral modernas e também todo o sacrifício humano necessário para forjá-las.

Se a Nova História abalou algumas certezas das Ciências Humanas e se a historiografia produzida sobre o corpo tem provocado interrogações sobre o saber técnico e científico produzido sobre o corpo, a Educação Física, sendo um desses saberes que o subjuga, poderia se inspirar nessa historiografia para refletir sobre as conseqüências que estes vêm produzindo na sua prática pedagógica e talvez desvendar esse outro aspecto da sua constituição: menos previsível e, talvez, mais desolador. Esta parece ser a maior contribuição que a História poderia oferecer para a Educação Física.

ALGUMAS QUESTÕES PARA FINALIZAR

Com as mudanças sofridas na historiografia e com sua aproximação de temas que interessam, de um determinado ponto de vista, a Educação Física, foi possível mostrar como os conhecimentos produzidos pela História, podem contribuir para a compreensão sobre a história da Educação Física na Cultura e na sociedade modernas e sobre a discussão de seus fundamentos. No entanto, é necessário compreender como se deu a sua história no Brasil e como esta se relaciona com uma história do corpo característica de nossa realidade. Somente assim será possível uma reflexão mais rigorosa a respeito da Educação Física no Brasil e lançar novas luzes sobre suas discussões teóricas e sua prática cotidiana.

Escrever sobre a história da Educação Física no Brasil depende da organização de arquivos e da descoberta de novos documentos e de novas fontes, de uma história mais restrita em relação ao seu espaço e tempo, bem como de uma maior aproximação das teorias e dos métodos da História que

²⁸ Idem, *ibidem*, p.155.

²⁹ Roy Porter. *A história do corpo*. In: Peter Burke (org.). op. cit., p.301.

³⁰ Idem, *ibidem*.

³¹ Cf. idem, *ibidem*, p.301-02.

³² Cf. idem, *ibidem*, p.303-20.

³³ Cf. Mary Lucy Murray Del Priore. *A história do corpo e a Nova História: uma autópsia*. In: *Revista USP*. São Paulo : USP, set./out./nov., 1994, n.23, p.55.

podem fornecer elementos preciosos para pesquisá-la e escrevê-la. Refletir sobre seus fundamentos depende de disponibilidade do diálogo com profissionais de outras áreas, com pontos de vista muitas vezes diferentes, especialmente nesse momento em que a Educação Física parece se aproximar mais das Ciências Humanas. Mas será que os programas de pós-graduação que vêm produzindo estudos sobre a história da Educação Física e dos Esportes, os Encontros que vêm discutindo essa

produção, têm manifestado interesse nessa aproximação com a História e na possibilidade de realizar pesquisas em conjunto com os historiadores? Como tem sido a disponibilidade dos profissionais ligados à Educação Física em dialogar entre si e com profissionais de outros campos do saber?

A resposta a essas questões todos já sabem. Basta saber até que ponto elas são perturbadoras...

Calendário de Eventos

✓ 3ª REUNIÃO ESPECIAL DA SBPC

- UFSC/Florianópolis/SC, 1 à 4 de maio/96;
- **Temática:** Ecossistemas Costeiros: do Conhecimento à Gestão;
- Participação do CBCE: Curso: A Educação Física e a Questão do Gênero (Profª. Dra. Eustáquia Salvadora de Souza);
- Informações: Ramal 9969/Ivone.

✓ 48ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC

- PUC/São Paulo/SP, 7 à 12 de junho/96;
- **Temática:** Ciência para o Progresso da Sociedade Brasileira;
- Participação da CBCE: - Curso, mesa/redonda (em estudo), Reunião do Fórum das Secretarias Estaduais;
- Informações: Fone: (011)259-2766.

✓ VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

- UFSC/Florianópolis/SC, de 7 à 9 de maio/96;
- **Temática:** Formação e Profissionalização do Educador;
- Informações: (048) 231-9905 c/MIRELA.

✓ II ENCONTRO REGIONAL SUL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EREEF)

- UFRGS/Porto Alegre/RS, de 8 à 11 de maio/RS

✓ II ENCONTRO REGIONAL SUDESTE II DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EREEF)

- UFRRJ/Rio de Janeiro/RJ, junho/96.

✓ 5ª REUNIÃO OFICIAL ExNEEF 95/96

- UFMG/Belo Horizonte/MG, de 31 de maio à 2 de junho/96.

✓ XVII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ENEEF)

- UFMT/Cuiabá/MT, de 21 à 25 de julho/96.

A CONTRIBUIÇÃO DA EPIDEMIOLOGIA DA ATIVIDADE FÍSICA PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE*

Aguinaldo Gonçalves**

RESUMO: A Epidemiologia, ramo do conhecimento e intervenção humanos que lida com a relação Saúde-Doença no âmbito do coletivo, quando voltada à Atividade Física, traz à visibilidade aspectos básicos a este exercício profissional. Trata-se, por primeiro, da aplicação às Lesões Desportivas, gradualmente mais numerosas e graves, à medida que se intensificam a prática e o interesse por diferentes modalidades. Registra-se, a seguir, seu outro núcleo de contribuição à área, isto é, a revisão das pesquisas dedicadas à investigação da relação do exercício e do condicionamento físicos na estrutura de determinação de relevantes afecções, sobretudo as hipocinéticas e associadas ao sedentarismo, buscando-se medidas profiláticas a serem incentivadas. Este proceder passa, então, a expressar claramente algumas controvérsias, notadamente: no plano ético, a tendência de atribuir às pessoas a responsabilidade por seus estilos de vida; na dimensão sócio-política, os interesses econômicos dos produtores e vendedores de insumos e implementos desportivos; no plano biológico, a gênese de situações como amenorréia, redução da função espermática e impossibilidade de ereção; em termos de desenvolvimento científico, a necessidade de articulação entre os sistemas de Saúde e de Ciências e Tecnologia "Esporte é Saúde"; "Com o apelo da Saúde sob investigação, como fica a legitimidade e o sentido da profissão da Educação Física?"; "Saúde e alta performance são compatíveis ou antagônicos?", eis provocações tematizadas a seguir, desde a ótica epidemiológica, ao se recortarem certos equívocos históricos cometidos. A atividade física como componente da proposta contemporânea de Cidades Saudáveis seria mais um deles?

INTRODUÇÃO

Conceito preciso de Epidemiologia implica em tarefa complexa e controversa, dados os diferentes enfoques com que vem sendo concebida e operacionalizada. O mais corrente consiste em entendê-la como o ramo do conhecimento e da intervenção humana que lida com a relação saúde-doença no plano de coletivo. Importa destacar, portanto, que, embora detenham ambas expressivos laços de interconexão, não se confunde com a Medicina, pois esta se caracteriza essencialmente por lidar com a doença e o individual. Detendo objeto próprio de atuação, têm, em decorrência, desenvolvido procedimentos e teorias de base como prevalência, incidência, modelo preventivista, cálculo de risco, estrutura epidemiológica, epidemia e tantas outras apropriações que constituem seu repertório e que já se teve oportunidade de cuidar detalhadamente (Gonçalves, Gonçalves, 1988).

É grande a tentação do especialista em retomar os marcos significativos das concepções e práticas que demarcaram a evolução desta ciência. Indispensável é expressar suas origens que radicam no pensamento humanista, a forte influência exercida por fatos de natureza biológica e o recente reencontro com o social e o público na centralidade de seus elementos teóricos e aplicados (Ayres, 1995). A partir do dizer de Fleury (1992), "a construção histórica da cidadania, a ampliação progressiva da consciência sanitária, a apropriação do saber médico e o próprio corpo" pelas pessoas, mostram-se tarefas cujas trajetórias não seguem rumo pré-figurado, mas sim decorrem da realidade social subjacente mais ampla. Constata-se, assim, o distanciamento que se procede atualmente do referencial que vê a Epidemiologia como, sobretudo, a metodologia quantitativa da doença e da morte.

* Texto apresentado no IX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Vitória, ES, setembro de 1995.

** Prof. MS V, Coordenador do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física e Chefe do Depto. de Ciências do Esporte, Faculdade de Educação Física, Unicamp.

Na sua relação com a Educação Física-Ciências do Esporte, qualificações precisam ser procedidas, dadas as várias tangências que têm sido exercitadas, pois, embora colaborativas, mantêm especificidades capitais. Distingue-se da Medicina do Esporte, cuja razão de ser decorre do diagnóstico e assistência ao atleta. Igualmente, difere da abordagem dos que trabalham a inserção da atividade física (A. F.) nas práticas de bem-estar e equilíbrio sociais, assim como daqueles que articulam A. F. com Educação para a Saúde, seja em conteúdos educativos institucionais (de 1º, 2º ou 3º graus), seja em programas de mudança de conhecimentos, atitudes e práticas. Trata-se, em síntese, por um lado, de trazer seus agires e pensares para esta área e, por outro, de levar as questões aqui travadas para o referido âmbito da relação saúde-doença (Gonçalves, 1993). A partir deste aporte, pelo menos duas vertentes vêm se desenvolvendo: a Epidemiologia Desportiva e a Epidemiologia da Atividade Física.

Mesmo tendo presentes as limitações de superficialidade que podem advir de revisão de temas tão amplos em condições como no presente, é nesse sentido que se passa a recuperar alguns balizamentos básicos, mesclando-se seu tratamento tanto a partir da literatura técnica internacional pertinente quanto com informações referentes a realidades brasileiras.

Neste caso, recorre-se a investigações levadas a cabo no interior do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física, existente desde 1988, a partir de iniciativa própria, na Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas. Desde então, frutuosamente, foram produzidos 147 textos científicos compondo número per capita de 4 publicações anuais e $1,35 \pm 0,63$ auxílios/Bolsas de pesquisa para cada um de seus componentes. Na realidade, os interesses temáticos têm-se dirigido, além das duas áreas inicialmente mencionadas, a mais três, que, naturalmente, não serão tratadas nesta publicação, quais sejam: i) Pesquisa e Informação em Ciências do Esporte; ii) Saúde e Urgência em Educação Física e Esporte e iii) Estudos Colaborativos (Monteiro et. al., 1994).

Cabe também expressar que, como a maioria das citadas produções se dedicaram a verticalizar aspectos específicos dos temas referidos, a atenção aqui se volta para avaliação de pertinências mais abrangentes.

Praticada sobretudo em alguns centros europeus e norte-americanos, busca entender determinantes e manifestações de dimensões dos esportes, aplicando-lhes modelos de distribuição temporal e espacial, bem como de análises quantitativas próprias, que permitam caracterizar aspectos como ocorrência preferencial, sazonalidade e fatores de riscos. Nessa perspectiva, objeto privilegiado de atuação, vêm se revelando as Lesões Desportivas (L. D.). Em publicação anterior (Gonçalves et. al., 1995), tais aspectos básicos gerais foram considerados a partir da experiência que o Grupo acumulou em projetos de pesquisa voltadas a numerosas modalidades, tais como tênis, natação, voleibol, handebol, basquete, ginástica olímpica e aeróbica. Nesta, especifica-se o procedimento, tomando-se o futebol, esporte tão popular entre nós, como fonte e objeto desse tipo de informação.

Por conseguinte, tratar da Epidemiologia das Lesões Desportivas implica, inicialmente, ter presentes as racionalidades subjacentes a cada um dos termos anteriores, a saber:

- i) A epidemiologia, em relação a qualquer grupo de agravos, busca quantificá-lo, analisá-lo e preveni-lo;
- ii) As lesões Desportivas freqüentemente classificam-se quanto à instalação e evolução, aspectos clínicos e fisiopatológicos e localização anatômica;
- iii) O treinamento de futebol se organiza em periodização, estabelecida em função das preparações física (calcada no desenvolvimento das capacidades resistência, força, velocidade, flexibilidade e coordenação), técnica (consagrada aos fundamentos - controle de bola, condução de bola, passe, cabeceio, cruzamento e chute a gol) e tática (se treino tático, coletivo ou, finalmente, jogo).

Peculiarizando a partir deste último elemento, a periodização, na primeira fase, a preparatória, predomina o treinamento desportivo voltado a maior volume e baixa intensidade. Contrariamente, na segunda, de competição, reduz-se o volume e aumenta-se a intensidade. Em decorrência, naquela, expressa-se o trabalho de base, em oposição do observado na segunda. Portanto, são neste estágio que as lesões traumáticas, advindas principalmente dos choques corpo-a-corpo (mais do que

corpo-solo e corpo-equipamento) (Hoy et. al., 1992), são detectadas em maior frequência. Com efeito, (Engstron et. al., 1991), ainda que estudando especificamente atletas femininas de duas equipes profissionais durante um ano em Estocolmo, observaram que 72% de tais eventos ocorreu exatamente na etapa mencionada. A esse propósito, (Keller et. al., 1987), revisitando "os seis maiores estudos da epidemiologia das lesões desportivas do futebol" concluíram que "em todos os grupos etários, a incidência das mesmas aumenta com a idade".

EPIDEMIOLOGIA DA ATIVIDADE FÍSICA

A nível internacional, ocupa-se de campo abrangente, voltando-se para o conhecimento e análise de associações entre habilidades físicas e condição de vida (Gonçalves et. al., 1994), buscando entender e expressar como diferenças socioeconômicas modulam as articulações entre A. F. e prevenção de contração e recuperação de doenças humanas, sobretudo as crônico-degenerativas.

De fato, na expressão da Federação Internacional de Medicina do Esporte (Fims, 1989), "estudos não têm demonstrado uma relação direta de causa-e-efeito entre a ausência de exercícios físicos e morbidade e mortalidade cardíacas (...), mas sugerem efeitos benéficos sobre a doença coronariana, com contribuições, ademais, no controle da obesidade, diabetes, osteoporose, hipertensão sistêmica, alterações músculo-esqueléticas, doenças respiratórias e depressão." Quanto ao câncer, lembra Sternfeld, (1992) que, em virtude de a A. F. não existir ou operar isolada de outros fatores de risco, pode ser verdade, como já sugerido, que nunca se venha a ter resposta objetiva à questão de qual a influência da atividade física em sua incidência e mortalidade.

Esta questão vem externando variados aspectos. Talvez inicialmente mereça ser lembrado o referente aos equívocos aí existentes. De pronto, cabe ressaltar o entusiasmo exagerado que teria sido criado a partir de dados puramente laboratoriais de que "esporte é saúde", ou que fundamental para aquisição, preservação e recuperação da saúde é a palavra de ordem "Mexa-se!". Na realidade, parece que a A. F. contribui de modo significativo em muitas situações, mas raramente é resolutiva na maioria delas. Com efeito, cada vez

mais se percebe que é muito ampla a gama de fatores envolvidos na estrutura de determinação de tais fatos e a A. F. pode ajudar muito, mas resolver pouco.

Exemplo interessante é o que ocorreu com o sabido sobre a etiogênese do câncer de colo, relatado por Radetsky (1994) sob o sugestivo título de "arrancando a manivela da bomba". Inicialmente foi observada distribuição preferencial da incidência da doença, maior em sedentários do que em ativos. Recorrendo a observações associando elementos de Geografia Médica, pode-se constatar que a relação se dava com a exposição solar que geralmente acompanha a A. F., e não especificamente com esta. Posteriormente, veio a se verificar que as bases metabólicas subjacentes à ocorrência do agravo dependiam, na realidade, da possibilidade de conversão da vitamina D, viabilizada pelos raios actínicos.

De igual sorte, as corridas intensas e duradouras que foram recomendadas por ocasião do surgimento da corpolatria dos anos recentes (Cooper, 1982) estão sendo substituídas por passeios e caminhadas, face ao aumento de lesões desportivas da articulação do joelho que começaram a ser notadas associadamente às iniciativas de "malhação". Mesmo assim, estudos recentes (v. g. Stanford, 1990) têm mostrado que exercícios intensos em avenidas movimentadas, com duração aproximada de trinta minutos, exercem o mesmo efeito danoso de um maço de cigarros, pela inalação de monóxido de carbono a que tais atletas do asfalto são submetidos.

Mais polêmico ainda é outro enfoque que se vê discutido com frequência em alguns âmbitos da cena acadêmica do esporte dito de alto rendimento. Partindo-se do fato, já, amplamente conhecido, de que o atleta é alguém persistentemente em busca de sua própria transcendência, na medida que sua destinação é quebrar recordes e superar marcas, bons preparadores físicos e treinadores têm a função de orientá-lo nessa direção, convocando-lhe o máximo empenho possível. Ocorre que muitas vezes essa meta é incompatível com a Saúde: exercícios pliométricos intensos e repetitivos, por exemplo, são comprovadamente determinantes e agravantes de lesões do joelho (Pontano, 1987), e precisam ser executados para se atingir a distinção em determinadas modalidades, de forma reiterada, chegando mesmo a exaustão. Entre ginastas, também, se admitem as bolhas sangrantes da mão,

causadas pelo atrito constante nos exercícios com barras, como componente integrante do treinamento admitido suficiente; Levin (1993) mostra que, neste patamar considerado, até funções sexuais e reprodutivas estão comprometidas: na mulher, ocorre oligomenorréia e amenorréia e, no homem, redução da função espermática e impossibilidade de ereção. Butler (1992) lembra que, contrariamente ao verificado no mundo do trabalho, as crianças já atletas são submetidas a constrangimentos físicos, contra os quais não contam com a proteção de nenhuma legislação específica. Enfim, por razões como essas e outras, alguns, radicalizando, chegam a verbalizar que esporte e saúde são incompatíveis!

De constatações como estas, tem decorrido certa frustração observada entre os professores de Educação Física: alguns relatam ausência de sentido em sua atuação ao perceberem que a relação Saúde Coletiva-Atividade Física não encontra as evidências de sustentação que, a princípio, julgavam deter. Desde logo, há que se recordar que, se programas coletivos de condicionamento físico não constituem, diretamente, políticas públicas setoriais de Saúde, muito podem auxiliar o bem estar individual, na direção da sociabilização, interação com o lúdico, desenvolvimento de habilidades motoras e abertura para o lazer, isto é, faces extremamente sensíveis da quotidianidade.

Mesmo estritamente no âmbito da Saúde, Simon (1990) pontua a função relevante do professor de Educação Física junto àqueles que estão sob sua orientação no sentido da prevenção de graves afecções relacionadas à prática da A. F., como as neoplasias hepáticas associadas ao uso de esteróides anabólicos, ou o câncer de pele decorrente à exposição solar inadequada.

Tanto entre nós, como no plano internacional (v. g. Tarnopolsky, 1993), tem sido mostrada esta possibilidade de efeitos individuais. Em extensa revisão a respeito, Bohme (1994) destaca a procedência da atuação do professor de Educação Física sobre a aptidão física e, desse modo, sobre a possibilidade de contribuições. Através de exames biométricos periódicos, por exemplo, pode aferir a evolução da gordura corporal e, em decorrência, verificar se a criança está apresentando desenvolvimento físico normal. O fortalecimento muscular e o grau adequado de flexibilidade levam, por outro lado, à diminuição de problemas de degeneração músculo-esquelética e, conseqüentemente, auxiliam

na prevenção de doenças. De sua parte, Barbanti (1986) sintetiza algumas das limitações com que se conta, atualmente, em nosso meio, em relação ao conceito de aptidão: i) escassez de bases educacionais; ii) interesse crescente pela comercialização da idéia e iii) existência de contribuições pseudo-científicas dos veículos de comunicação de massa.

Dimensão complementar que importa reiterar é que a força das evidências empíricas em favor de influências mais decisivas da A. F. sobre a Saúde Coletiva, no contraponto à disponibilidade de informações conclusivas, sugere que esse hiato se deva não a inexistência de associações reais, mas sim ao limitado estágio atual de desenvolvimento científico e tecnológico que possa permitir fundamentações convincentes. Nesse sentido afirmam Berlin, Colditz (1990) no *Jornal Americano de Epidemiologia*: "a ausência de diferença aparente entre grupos de atividade pode significar erro de medida na discriminação da variabilidade da atividade física entre as pessoas". Depreende-se, assim, outra responsabilidade destacada dos especialistas da área, na direção de sua dedicação ao plano da pesquisa, sobretudo no especificamente relacionado à nossa realidade de terceiro mundo. De fato, esta é uma questão complexa, mas que não pode ser ignorada: nos termos da I Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia em Saúde (1994), no Brasil "atualmente é quase inexistente a interação entre o sistema de saúde e o sistema de ciência e tecnologia, o que é mutuamente prejudicial".

Outro aspecto destacado, é que, a partir do referido entusiasmo inicial, registrou-se certa conduta "educativa" de "convencimento" das pessoas na direção de mudarem seus estilos de vida para evitarem hábitos hipocinéticos e prejudiciais. Em outros termos, trata-se de, formulando-se e executando-se prescrições de A. F., mostrar que cabia às pessoas escolherem que tipo de vida apropriariam para si, se "saudável" ou não, isto é, se ativo ou sedentário. Colouhoun (1991) identifica esta conduta como a idéia de "victim blaming ideology of healthism": já é até do domínio do senso comum que o como se vive é fruto de determinações político-econômicas e não apenas de decisões estritamente pessoais. Fumam-se cigarros, charutos, cachimbos, ou não se fuma em absoluto, por exemplo, muito mais a partir de condicionantes culturais e sociais, do que de preferências e opções individuais.

Maior visibilidade se adquire sobre tais fatos quando se recorda, por exemplo, dos vultuosos

interesses financeiros correspondentes. No dizer de Monteiro et. al. (1995) "o mercado de materiais esportivos, especificamente em relação aos itens calções de ginástica, agasalhos de malhas e equipamentos atléticos, registrou, em 1982, consumo de 1,4 milhões de dólares, somente nos Estados Unidos". A gravidade desses equívocos pode ser perspectivada, tendo-se em conta as conseqüências da massiva abrangência do apelo popular aí envolvido: na expressão de Solomon (1991)" atualmente milhares de entusiastas, seduzidos em suas modernas roupas de aquecimento, com as etiquetas do estilista coladas aos corpos suados, correm, dançam, alongam-se, na esperança de terem vida mais longa".

A ATIVIDADE FÍSICA E AS CIDADES SAUDÁVEIS

Esta é uma vertente relativamente recente, resultante da possibilidade de aplicação da Epidemiologia à concepção que desloca o eixo da Saúde Coletiva "do interior do setor de serviços de saúde, que alguns autores denominam de sistema de doenças (...) para um verdadeiro desafio em termos das intervenções em saúde pública que visem produzir um impacto importante nas condições de vida e saúde de seus cidadãos (...) e colaborem efetivamente para a reversão da caótica situação das cidades brasileiras (Ferraz, 1993).

Parte, dentre outros marcos referenciais, exatamente de movimento caracterizado por auto-crítica à educação sanitária calcada nos conceitos psicossociais norte-americanos de mudanças de atitudes individuais. Após mais de quinze anos de amadurecimento, esta proposta se tornou recomendação oficial da Organização Mundial da Saúde e expandiu-se, menciona a referida autora, em 18 redes nacionais de experiências na Europa e no Canadá, destacadamente em Rennes (França), Zagreb (ex-Yugoslávia), Liege (Bélgica), Copenhagem (Dinamarca), Milão (Itália), Quebec e Toronto (Canadá), e tende a se estender pelos países africanos francófonos, como o Senegal, bem como, na América Latina, para nações como a Colômbia e o Brasil.

Definidas como aqueles assentamentos urbanos "(...) que criam e melhoram continuamente o ambiente físico e social e expandem os recursos comunitários para permitir que as pessoas possam

auxiliar umas às outras para realizar funções e desenvolver ao máximo seu potencial" (Rocha, 1991), as cidades saudáveis, ao reconhecerem que o impacto de serviços de saúde para a melhora dos padrões de saúde é bastante limitado, priorizam as ações extrasetoriais, destacadamente a A. F. Seria este mais um equívoco como alguns dos já apresentados? "Esperamos" que não!

AGRADECIMENTOS

Os Professores Marco Antonio Valgi Squarizzi e Edgard Matiello Jr. contribuíram substancialmente para com a formulação do item referente a Epidemiologia Desportiva, bem como a Professora Neusa Nunes da Silva e Gonçalves, no relativo à Epidemiologia da Atividade Física. Élide Gonçalves foi responsável pela dedicada execução mecanográfica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYRES, José Ricardo de C. M. *Epidemiologia e Emancipação*. São Paulo : Hucitec-Abrasco, 1995.
- BARBANTI, Valdir. Aptidão física: conceitos e avaliação. *Rev. Paul. Ed. Fís.*, 1(1):24-32, 1986.
- BERLIN, Jesse. A., COLDITZ, Graham A. *A meta-analysis of physical activity in the prevention of coronary heart disease*. *Amer. J. Epidemiol.* 132(4):612-628, 1990.
- BOHME, Maria Tereza Silveira. Aptidão Física: importância e relações com a Educação Física. *Rev. Min. Educ. Física* 2(1):14-25, 1994.
- BUTLER, Jean. Sport et santé: pour le milleur et sans le pire. *Cinesiologie*, 1(145):238-242, 1992.
- COLOUHOUN, Derek. Health based Physical Education - The Ideology of Healthism and victim blaming. *Phys. Educ. Rev* 14(1):5-13, 1991.
- COOPER, Kenneth. *O programa aeróbico para o bem-estar total*. Rio de Janeiro : Nordica, 1982.
- ENGSTÖM, Björn, JOHANSSON, Christer, TÖRNKVIST, Hans. Soccer injuries among elite female players. *Amer. J. Sports Med.* 19(4):372-375, 1991.

- FERRAZ, Sônia Terra. A pertinência da adoção da filosofia de cidades saudáveis no Brasil. *Saúde em Debate* 41:45-49, 1993.
- FIMS, Physical Exercise - An important factor for Health. *Medic. dello Sport* 42(2):53-54, 1989.
- FLEURY, Sônia. *Saúde Coletiva: questionando a onipotência do social*. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1992.
- GONÇALVES, Aguinaldo. Limitações e possibilidades da produção científica da Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil. *Ciência e Tecnologia*, 2(3):79-84, 1993.
- GONÇALVES, Aguinaldo, GONÇALVES Neusa Nunes da Silva e. Saúde e doença - Conceitos Básicos. *Rev. Bras. Ciênc. Mov* 2(2):48-56, 1988.
- GONÇALVES, Aguinaldo, MONTEIRO, Henrique Luis, GHIROTTTO, Flávia Maria Serra, MATIELLO JR., Edgard. Saúde Coletiva e Atividade Física - Conceitos Básicos. *Horizontes* 59:185-189, 1994.
- GONÇALVES, Aguinaldo, ARAÚJO JR. Braulio; GHIROTTTO, Flávia Maria Serra, FATARELLI, Ismael Fernando, AYRES, Susana Gygo. - Lesões Desportivas - Conceitos Básicos. *Rev. Bras. Ciênc. Esp.* aceito para publicação, 1995.
- HOY, Kristian, LINDBLAD, Bent Erling, TERKELSEN, Carsten Juhl, HELLELAND, Haakon Einar, TERKELNSEN, Christian Juhl. European soccer injuries: a prospective epidemiologic and socioeconomic study. *Amer. J. Sports Med.* 20(3):318-322, 1992.
- KELLER, Cary, NOYES, Frank, BUNCHER, Ralph. The medical aspects of soccer injury epidemiology. *Amer. J. Sports Med.* 15(3):230-237, 1987.
- LEVIN, Susanna. Does exercise enhance sexuality? *Phys Sportsmed* 21(3):199-203, 1993.
- MONTEIRO, Henrique Luis, BORIN, João Paulo, SQUARIZZI, Marco Antonio Vaggi, PINTO, Sergio Souza, ERCOLINI, Renata, GONÇALVES, Aguinaldo. Grupo de Saúde Coletiva/ Epidemiologia e Atividade Física: seis anos de contribuição à área de Educação Física/ Ciências do Esporte. In: CONGRESSO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 9. CONGRESSO CIENTÍFICO DE PÓS-GRADUANDOS, 1, São Carlos, 11 a 14 de Agosto, 1994.
- MONTEIRO, Henrique Luis, GONÇALVES, Aguinaldo, OPROMOLLA, Diltor, PADOVANI, Carlos Roberto, GONÇALVES, Neusa Nunes da Silva, MONTEIRO, Maria Luisa Toledo. Saúde Coletiva/Atividade Física e o padrão epidemiológico de transição. *Interciência* 20(2):94-100, 1995.
- PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM SAÚDE. *Política Nacional de C & T em Saúde*. Rio de Janeiro : Ministério da Saúde, 1994.
- PONTANO, Ottavio. Le tendinopatie. *Atletica Studi*, 18(6):405-413, 1987.
- RADETSKY, Peter. Luz solar, câncer e os irmãos Garland. In: SHORE, W. H. *Mistérios da vida e do universo*. Rio de Janeiro : Campus, 1994.
- ROCHA, Juan Stuardo Y. Cidades saudáveis. *Medicina (Ribeirão Preto)* 24(3): 129-130, 1991.
- SIMON, Harvey. Exercise, immunity, cancer and infection. In: BOUCHARD, Claude, SHEPARD, Roy, STEPHENS, Thomas, SUTTON, John, McPHERSON, Barry. *Exercise, fitness and health*. Champaign, Human Kinetics, 1990.
- SOLOMON, Henry A. *O mito do exercício*. São Paulo : Summus, 1991.
- STERNFELD, Barbara. Cancer and the protective effect on physical activity: the epidemiological evidence. *Med. Sci. Sp. Med.* 24 (11): 1195-1209, 1992.
- STANFORD, Bernard. Exercise and air pollution. *Phys. Sportsmed.* 18(9):153-154, 1990.
- TARNOPOLSKY, Mark A. Protein, caffeine and sports. *Phys Sportsmed.* 21(3):137-149, 1993.

A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E/OU CIÊNCIAS DO ESPORTE*

Paulo Evaldo Fensterseifer**

O título do tema que me foi dado abordar, traz um pressuposto que seguramente não é consensual, primeiro, porque a filosofia, embora seus 2500 anos, sempre enfrentou problemas de legitimação, estando constantemente no banco dos réus, tendo que justificar-se a que veio. Segundo que seu fim, diversas vezes proclamado (Marx, Heidegger), e em alguns casos realizado (experiências totalitárias), está hoje, quem sabe mais do que nunca, na ordem do dia. Refiro-me, e voltarei a este assunto mais adiante, ao fim da filosofia como os gregos e a tradição ocidental a entenderam, ou seja, como afirmação da razão, entendida esta como relação simbólica que se estabelece entre os homens e os insere em uma totalidade discursiva. É esta totalidade que se encontra ameaçada pelos denominados pós-modernos, restando, segundo estes, somente diferentes “jogos de linguagem”, os quais teriam um grau tal de diferenciação entre si que impossibilitaria qualquer forma de interação.

Mas voltemos ao primeiro ponto, afinal quem já não formulou ou ouviu ser formulada a seguinte questão: “para que filosofia?” Marilena Chauí em obra recente (1995), tematiza, como toda obra introdutória à filosofia, esta questão, lembrando que ela não se aplica costumeiramente aos demais campos do saber, sendo aceita com naturalidade no entanto quando se refere a filosofia. Existe inclusive muita ironia quanto ao assunto, basta consultar o imaginário em torno da figura do filósofo, ou a famosa definição de filosofia como uma “ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual”. Em sendo assim não teria sentido em falar da “contribuição da filosofia”. No entanto a ironia, como os gregos já o sabiam, não é gratuita, e neste caso específico ela é muito reveladora, pois eviden-

cia o pragmatismo de uma cultura que acredita existir uma única forma de teoria: a científica, e uma só cientificidade, a das ciências empírico-matemática ou instrumentais. Estas ciências, crenças no absoluto de si, podem deixar transparecer ao público que não necessitam da filosofia, no entanto, como lembra Chauí,

verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes; tudo isso não é ciência, são questões filosóficas. O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a filosofia quem as formula e busca respostas para elas. (1995:13)

Se isso é verdadeiro para as ciências empírico-instrumentais, vale também para as ciências sociais, uma vez que é por intermédio delas que os paradigmas filosóficos agem sobre o ser humano. Referindo-se a essa relação diz Stein:

ainda que a filosofia, hoje, não comanda mais o grande movimento da investigação científica; ainda que a filosofia não seja mais a dona da racionalidade científica nem nas ciências humanas, contudo, nelas a filosofia está presente de uma maneira latente e subliminar (1993:22).

Isto implica em termos muita responsabilidade quando da escolha de determinadas concepções nas ciências humanas, pois por trás delas estão estruturas filosóficas que subrepticamente agem sobre o ser humano. Nietzsche tinha razão quando afirmava que “Não é em torno de criadores de

* Texto apresentado no IX CONBRACE. Vitória/ES, set./95.

**Graduado em Educação Física (UFSM), em Filosofia (UNIJUÍ), Pós-graduação (lato-sensu) em Filosofia Política (UNIJUÍ), doutorando em Filosofia da Educação (UNICAMP), Professor da UNIJUÍ.

novidade barulhenta que o mundo gira, mas sim em torno de criadores de novos valores; ele roda silenciosamente” (Cit. em Boukharaeva:57). É assim que são as revoluções filosóficas, elas

são revoluções silenciosas. O espetacular delas é a radicalidade com que se infiltram em tudo, com que elas teimosamente resistem à sua substituição (...) de um lado, a revolução filosófica leva mais tempo para configurar-se, para estruturar-se e articular-se; de outro, ela leva mais tempo para produzir os seus efeitos, e leva mais tempo também para perder, digamos assim, a sua eficácia histórica. (Stein, 1993:18-19)

É por isso que podemos dizer que somos, em boa medida, gregos, medievos e quem sabe hegemonicamente modernos, por isso da mesma forma, persiste entre nós o dualismo platônico, a “execração da carne” do cristianismo, e sobretudo a noção moderna do corpo-máquina, subproduto do cartesianismo. Entendemos assim porque uma mudança na educação, no direito, etc., é muito mais difícil do que mudar um tratamento médico por exemplo.

Certamente a resposta a pergunta pela utilidade da filosofia não pode ser respondida por um pragmatismo imediatista, que busca na espetacularidade do evento seu impacto transformador. Como responder então a pergunta pela utilidade da filosofia? Esta questão me é colocada a cada semestre, uma vez que trabalho com a disciplina de Introdução à Filosofia nos diferentes cursos de nossa universidade, e sempre achei insatisfatória as respostas, não para mim, mas para os alunos. Neste sentido a resposta dada por Marilena Chauí, me parece das mais convincentes, diz ela:

se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felici-

dade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (Chauí, 1995:18)

Sabemos no entanto, que não é apenas por uma boa justificação que a filosofia assume importância, é preciso elementos contextuais que gerem sua necessidade, e esses elementos florescem normalmente em períodos de crise, foi assim com a filosofia grega (crise da democracia), foi assim com o advento da modernidade (crise da hegemonia católico-feudal), e está sendo assim hoje com a crise da modernidade. Crise dos “sonhos modernos” que se realizaram como “pesadelo”, vemo-nos ameaçados pelo futuro que buscamos com tanta sofreguidão (Cf. Marques, 1993:55). A crença na ciência, nas idéias claras e distintas, no progresso sem limites, na história guiada por uma ontoteologia, esgotou-se.

A modernidade, sua significação e sua contribuição para a antropogênese estão de novo em debate. A crise cultural que vivemos é crise contra a razão, contra a ilustração, numa palavra, contra a modernidade. A crítica da razão instrumental desenvolvida pela modernidade desemboca numa crítica a modernidade enquanto tal, e, em última análise, numa crítica a própria razão, que é vista como instrumento de repressão. (Oliveira, 1989:07)

Estará então esgotado o projeto da modernidade? E com ele a razão? E com ela a filosofia? Pelo menos como os gregos a entenderam, ou seja, como fundamento da vida humana e da realidade, princípio unificador da multiplicidade fática, onde todas as razões particulares encontram seu lugar.

Este é o pano de fundo da crise que nos encontramos inseridos, crise do paradigma moderno de racionalidade, é este o contexto que traz à cena a filosofia, e que coloca de lado, em certa medida, a sociologia com suas pretensões normativas. Vivemos a crise de um tipo de solução que a humanidade, ou parte dela, deu a si, e ao mesmo tempo presenciamos a disputa pela saída desta crise. Vivemos, segundo Stein (1991), entre o “não mais” e o “ainda não”.

A contribuição da filosofia, neste momento da chamada crise da modernidade, não se limita a leitura que ela faz desta crise, o que nos possibilita

rever criticamente o todo já produzido, rompendo a imanência da consciência de rebanho, mas sobretudo nos coloca diante de perspectivas, as quais aparecem implicitamente no esforço hermenêutico desta leitura.

Acredito que é no contexto deste debate que se colocam os elementos que possam vir a contribuir no sentido de que a própria Educação Física construa uma proposta de saída de sua crise. Afinal, quando estávamos em “berço esplêndido” a filosofia nos desinstalou colocando-nos em crise. É este um dos papéis da filosofia, gerar crise, colocar em crise aquilo que está absolutamente seguro de si, por isso ela é banida da pólis (Sócrates, Giordano Bruno, Espinoza, Marx, etc.), dos currículos, etc... Hoje buscamos na filosofia respostas que nos ajudem a superar a crise, para que saíamos deste hiato entre o “não-mais” e o “ainda não”, colocando-nos em um novo “porto seguro”, o qual, se mantivermos a filosofia a bordo, será apenas mais um porto, um “porto de passagem”. A ilusão de que o porto alcançado é o derradeiro, serve de justificação do poder, e quando o poder é colocado no lugar do argumento, a filosofia torna-se serva de uma Razão de Estado, o resultado histórico disso nós já conhecemos suficientemente bem para repudiá-lo.

Mas que perspectivas estão colocadas neste debate? Fundamentalmente duas. De um lado aqueles que acreditam esgotado o projeto da modernidade, identificando na razão a origem de todas as mazelas da civilização (ameaça de aniquilação atômica, fanatismos religiosos e políticos, degradação do meio ambiente, etc.). Estes colocam-se em uma posição de abandono da razão moderna, uma posição *pós-moderna*. De outro aqueles que acreditam ser o projeto da modernidade, um projeto inacabado, que precisa no entanto ser corrigido e completado, direcionando sua crítica não a razão em si, mas a forma como ela tem se apresentado. Para estes a racionalidade moderna sem dúvida merece ser criticada, esta crítica no entanto deve realizar-se em nome da razão. Podemos chamar a esta posição de *neomoderna*. (Cf. Rouanet, 1986)

De acordo com os primeiros, onde aparece Lyotard como figura de grande expressão, os metadiscursos (dialética do espírito, hermenêutica do sentido, emancipação do sujeito racional, etc.) teriam perdido seu poder unificador (Lyotard, 1988:XVI), o mundo tornou-se policêntrico, as diferenças inviabilizaram a comunicabilidade entre os “jogos de linguagem”, e por isso, não podemos mais

falar em uma racionalidade unificadora. O “espelho” quebrou-se e não tem mais concerto, abandona-se a razão una, articuladora de sentido e com pretensões de universalidade, em troca temos o fervilhar de infinitos sentidos sem pretensão alguma de unificação, só nos resta o pequeno, o particular, o múltiplo. (Cf. Oliveira, 1993:13-14). E viva a diferença!

Na perspectiva neomoderna, e aí Habermas é a figura de maior expressão, mantém-se uma pretensão racionalista, embora não mantenha, depois de Marx e Freud, a inocência do racionalismo iluminista, sabendo identificar a des-razão, e assumindo como tarefa o “desmascaramento da razão deturpada”. Nessa tarefa, não podemos, sem cair no irracionalismo, exaltar “faculdades mais altas” que a razão, que dêem acesso a verdades vedadas ao pensamento discursivo”. (Cf. Rouanet, 1987:271-2)

A despedida da modernidade pretendida pelos pós-modernos não coloca-se como factível para Habermas, pois segundo ele é impossível

transformar o racionalismo ocidental num objeto que nos é estranho, passível de ser observado numa atitude de neutralidade, e que, assim, consigamos colocar-nos simplesmente do lado de fora do discurso da modernidade. (Habermas, 1990a:65)

Para Habermas há uma razão que persiste dos gregos à contemporaneidade, esta razão não pode no entanto, ser entendida como razão autônoma, absoluta, hipostasiada, mas uma razão que se manifesta a partir de uma multiplicidade de vozes (diversas áreas do saber), uma razão comunicativa (1990b). O horizonte de totalidade dentro do qual nos pronunciamos não é mais o uno metafísico, mas da linguagem, que é múltipla, mas que no conjunto forma uma unidade possível.

Habermas procura com o conceito de razão comunicativa, resguardar a razão dos ataques que, embora legítimos, devem ser direcionados a razão instrumental, a qual no dizer de Foucault, é a razão do sujeito que “observa, esquadrinha e normatiza”, e que segundo Adorno é a do sujeito que “calcula, classifica e subjuga”. Essa razão,

dominadora e reificante, que Adorno e Foucault criticam com toda justiça, é

uma razão monológica, que se evadiu, no início da modernidade, da matriz mais completa da ação comunicativa e que tende a submeter a totalidade da vida a apenas um dos aspectos da razão comunicativa - a relação cognitiva e instrumental com as coisas - esquecendo-se de que existem outras esferas, a das normas e das vivências subjetivas, que podem ser avaliadas no âmbito dessa relação. (Cf. Rouanet, 1987:15)

É preciso superar os paradigmas que até hoje orientaram a questão do conhecimento, seja ele o ontológico (ou das essências), para o qual conhecer é contemplação e adequação do sujeito ao mundo (objeto), seja o paradigma moderno (da razão dominadora), onde conhecer é o sujeito dominar, manipular o objeto, pois ambos orientam-se pela relação sujeito/objeto, substituindo-os pelo paradigma neomoderno, ou da comunicação, onde conhecer é o entendimento dos sujeitos entre si, sobre algo no mundo. (Cf. Marques, 1993 e 1994)

Este novo paradigma tem seu pano de fundo, nas relações cotidianas estabelecidas entre sujeitos e mediadas lingüisticamente. Dentro dele

a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual de razão: serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que forem validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado, sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contra-provas, de argumentos e contra-argumentos (Rouanet, 1987:13-14).

A utopia comunicativa de Habermas consiste basicamente na possibilidade dos indivíduos entenderem-se entre si, em uma situação ideal de fala (livre de coerções, tanto externas como internas), a respeito dos três contextos (mundo objetivo, social e subjetivo), devendo para isso, as três dimensões da razão (instrumental, prática, estética), subme-

terem-se ao medium universal da linguagem, condição para que se atenda ao critério de conhecimento proposto; a discutibilidade.

Assim, se a educação física é a educação física e pronto, como Napoleão é Napoleão e pronto, ou seja, se o “espelho” se quebrou e a tarefa reconstrutiva é impossível, versão da Pós-Modernidade, então não cabe mais falar a respeito de uma possível contribuição da Filosofia. Esta relação só é possível se acreditarmos que o uno e o múltiplo, a parte e o todo, ainda tem algo a ver, se a articulação entre os fragmentos do “espelho” é possível. Aí sim, o projeto de racionalidade, surgido lá entre os gregos, ainda persiste, e com isso a Filosofia. Mantém-se aberto o diálogo, a filosofia tem a tarefa de zelar por ele, pois é ele o espaço da razão, cabe à educação física participar desde diálogo.

O professor Cirne Lima diz que

É fundamental que os especialistas em educação física, tomem consciência que os princípios de sua especialidade particular, precisam ser avaliados e legitimados através dos princípios gerais que só se encontram na filosofia (Gonçalves, 1990, Parecer Anexo).

Isso, no entanto, só procede se aceitarmos a existência destes “princípios gerais”, os quais só podem ser colocados por uma “razão universal” ou “racionalidade filosófica”. Se acharmos, como os pós-modernos, que esta racionalidade universal findou com a modernidade, este diálogo da educação física com a filosofia, não passa de um diálogo de surdos.

Para que haja o diálogo é preciso, em primeiro lugar, acreditar na existência de uma racionalidade, e em segundo lugar, é preciso haver uma perspectiva de racionalidade que viabilize este diálogo, o que não encontramos na racionalidade instrumental, a qual ignora seus condicionamentos materiais e psíquicos, denunciados por Marx e Freud, e que se reduz ao ajustamento de meios a fins já estabelecidos, como lembra Weber (Cf. Rouanet, 1987:12). Precisamos de uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e isto, se aceitarmos o paradigma da razão comunicativa, é uma tarefa coletiva, já que a produção de sentido se dá não mais por um sujeito privilegiado, orientado teleologicamente, mas pela intersubjetividade, lingüisticamente mediada.

A educação física se não quiser manter-se alheia a este diálogo, parasitando ciências que se auto-proclamam supra-rationais ou que acreditam ser expressão exclusiva da racionalidade, deve ingressar nesse diálogo. Aceito o convite, porém terá ela sua "casa vasculhada", de preferência por seus próprios representantes, imbuídos de espírito filósofo. Descobrirá também, que é tão histórica quanto a racionalidade, tendo o compromisso de auto-justificar-se perante as demais áreas do saber e sobretudo para a sociedade, fundamento de sua própria existência. Construirá assim, sua autonomia, com as obrigações que isto implica, fazer opções e justificá-las.

Esta leitura da crise vivida pela Modernidade, a qual chamei Neomoderno, me permite visualizar, e esta é minha utopia, uma educação física que no esforço coletivo da aprendizagem, possibilite aos seus sujeitos/interlocutores, um domínio coletivo do seu objeto, o qual entendo ser o movimento humano voltado às atividades corporais do esporte e do lazer, compreendendo, por outro lado, a normatividade social que condiciona este objeto, para que com isso possam intervir na construção/reconstrução dessas normas e valores que as orientam. Por fim, que na vivência das referidas atividades, tenham garantido o espaço de manifestação de sua sensibilidade estético-expressivo, condição de afirmação da identidade pessoal dos indivíduos.

Para concluir, provisoriamente, é preciso dizer que neste paradigma que me oriento, da comunicação ou neomoderno, não cabe falar apenas da "contribuição da filosofia para a educação física", mas também da contribuição da educação física para a filosofia, e esta contribuição dar-se-á à medida que a educação física inscreva-se em uma perspectiva neomoderna. Nessa perspectiva, segundo o professor Mario Osorio Marques,

A educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético em que se assegure o domínio da sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais.

Promovendo assim

o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. (Marques, 1994:559-60)

BIBLIOGRAFIA

- BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna. A cultura filosófica da atividade do engenheiro. In: SCHNEIDER, Paulo R. (org.) *Introdução à filosofia*, Ijuí : UNIJUÍ, 1995, pp.52-61.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo : Ática, 1995.
- GONÇALVES, Maria A. S. *A questão dos pressupostos filosóficos da educação física*. Porto Alegre : UFRGS, Faculdade de Educação, 1990. Tese de Doutorado.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1990a.
- _____. *Pensamento Pós-Metafísico; estudos filosóficos*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1990b.
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1988.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí : UNIJUÍ Ed., 1993.
- _____. Os paradigmas da educação. In: Brasil, MEC-INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.73, n.175, p.547-65, set./dez., 1992 (publicado em 1994).
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo : Edições Loyola, 1989.
- _____. *Sobre a fundamentação*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1993.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.
- _____. Do pós-moderno ao neo-moderno. In: *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1986.
- STEIN, Ernildo. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí : UNIJUÍ Ed., 1991.
- _____. Os paradigmas filosóficos no limiar de um novo milênio. In: *Órfãos de Utopia: a melancolia da esquerda*. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1993.

SOCIOLOGIA DAS ATIVIDADES CORPORAIS: Perspectiva a Partir da Vida e Obra de Simone Weil*

Paulo de Salles Oliveira**

INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaria de deixar assinalada a necessidade que encontrei em particularizar o tema que me foi atribuído - a contribuição da Sociologia para a Educação Física - dada a amplitude de aspectos e multiplicidade de desdobramentos a que remete. Não se trata, portanto, de uma reflexão *genérica* sobre sociologia das atividades corporais e, sim, de tentar discutir algumas idéias a partir deste referencial, tomando por base os escritos e a prática de vida da pensadora francesa Simone Weil (1909-1943).

Por que ela? Desde logo, cabe-me dizer que a Autora não se notabiliza por escrever algum texto alusivo às contribuições da Sociologia à Educação Física. No entanto, talvez por ter tido na juventude uma formação que soube incorporar especialmente passeios a pé, corridas, canoagem e visitas à praia, Simone Weil vai desde cedo se inclinando a vivenciar, além de estudar, os desafios que a vida em sociedade lhe oferece. Não seria o caso, também, de imaginar uma esportista aplicada e notável, mas tão simplesmente uma jovem que, movida pela perseverança e por muita força interior, se recusa amiúde a ceder diante do primeiro obstáculo.

Certa vez, Simone Weil se inscreve numa competição de pedestrianismo: "Que impressão daria aos esportistas sua desajeitada figura, seus óculos, seus tombos?" - indaga Ecléa Bosi, para prosseguir adiante a narrativa. "Durante a corrida das competições finais, logo no começo, perde terreno na pista. Perfaz ainda a primeira volta quando os corredores já estão na segunda. O público

assobia, apupa. As risadas e a vaia acompanham. Os outros concorrentes chegam à reta final. Ela ainda está longe, muito longe. Ela continua a correr na pista vazia. O público começa a encorajá-la. Tremendo e de fôlego cortado, atinge a reta de chegada entre urros e aplausos da assistência."¹

QUEM É SIMONE WEIL?

Simone Weil nasce em Paris no ano de 1909. Tem uma educação clássica e, já aos doze anos, toca piano, aprende grego e lê Pascal. Mais tarde, faz o curso de Filosofia, tornando-se discípula de Alain. Forma-se professora, destaca-se no magistério e desenvolve fervorosa militância socialista, atuante nas greves, reivindicações e combates de seu tempo. Junto aos operários, leciona voluntariamente Sociologia, mas isso para ela ainda não é suficiente. Não basta conviver; torna-se ela própria operária, deixando as aulas do liceu para trabalhar como metalúrgica na Renault. Sobre essa passagem, a mesma Simone Weil irá confessar, algum tempo adiante, que "há coisas que eu não teria podido dizer se não as tivesse feito".

Participa como combatente na Guerra Civil Espanhola ao lado dos anarquistas. Acidentada, volta à França, mas, em face da ocupação nazista, é obrigada a retirar-se para os Estados Unidos. Tempo depois, retorna à Europa, vivendo na Inglaterra até seus últimos dias, impossibilitada que estava de voltar a seu país, ainda sob intervenção. Contrai tuberculose e falece em 1943, solitária, no sanatório operário de Ashford.

* Texto apresentado no IX CONBRACE. Vitória/ES, set./95.

** Professor da FEF/UNICAMP.

¹ BOSI, Ecléa. *Simone Weil, a razão dos vencidos*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p.18.

ENFRENTANDO DUALISMOS

A) Teoria e Prática

Vida e obra de Simone Weil parecem indicar para nós a importância da luta por tentar superar dualidades, exercício que tanto em Sociologia quanto em Educação Física podem conduzir a uma percepção menos esquemática do movimento dialético do real. Ao tornar-se operária e produzir um trabalho de reflexão a partir dessa condição, a Autora nos ensina simultaneamente com o gesto e com a palavra. Traz ao pensamento a riqueza da vivência na interioridade da trama das relações sociais e, desta forma, distingue facetas ocultas da opressão. Consta que o opressor nada sente com sua prática; quem a sofre é que experimenta as agruras. Portanto, pouco poderia se aprofundar na inteligência do real quem não se pusesse “entre os oprimidos para sentir com eles”.² A figura de Simone Weil operária marca, assim, a recusa em apenas negar a opressão a partir de uma condição exterior, típica de quem vê de fora. Ensina-nos, também, a relativizar a idéia, até certo ponto confortável, de que a opressão carrega, em si mesma, os ingredientes responsáveis por sua própria destruição. Inclina-se ela a sustentar em 1934 que “um regime inteiramente desumano como é o nosso, em vez de forjar seres capazes de edificar uma sociedade humana, modela à sua imagem todos os que lhe são submissos, tanto oprimidos quanto opressores.”³ Uma tal colocação não poderia ser lida com ares deterministas, pois aponta para a magnitude do desafio e não para a impossibilidade de uma ação transformadora. A preocupação da professora de Sociologia se dirige para necessidade de se preservar a capacidade de pensar, mesmo em face de um contexto que favoreça o embrutecimento. “Diz-se muitas vezes” - afirma ela - “que a força não pode domar o pensamento; mas, para que isso seja verdade é preciso que haja pensamento. Onde as opiniões irracionais tomam o lugar de idéias, a força pode tudo”.⁴ Onde estaria, então, a trilha alentadora? Numa percepção que não fosse exterior à prática, que estivesse alojada na tessitura das relações sociais. Não é essa, todavia, a perspectiva predominante entre os teóricos, em razão de

estarem talvez, como sugere Simone Weil, “mal colocados para tratar deste assunto por não terem estado pessoalmente no número de arruelas duma fábrica”.⁵ Para que teoria e prática não se divorciem, entretanto, outras dualidades necessitam ser superadas, a exemplo daquela que envolve os que sabem e os fazem.

ENFRENTANDO DUALISMOS

B) O Saber e o Fazer

A vida de operária no cotidiano da fábrica é apanhada por nossa Autora com rara densidade. Conta ela que:

*“Cada gesto é simplesmente a execução de uma ordem. Pelo menos para os operadores da máquina. Numa máquina, para uma série de peças, cinco ou seis movimentos simples são indicados, e basta apenas repeti-los a toda velocidade. Até quando? Até que se receba ordem para fazer outra coisa. Quanto tempo durará esta série de peças? Até que o contramestre dê outra série. Quanto tempo ficarei nesta máquina? Até que o encarregado dê ordem de ir para outra. A cada momento estamos na contingência de receber uma ordem. A gente é uma coisa entregue à vontade de outro. Como não é natural para um homem transformar-se em coisa, e como não há coação visível (chicote, cadeias) é preciso dobrar-se a si próprio em direção a esta passividade. Que vontade de largar a alma no cartão de entrada e só retomá-la à saída! Mas não é possível. A alma vai com a gente para a oficina. É preciso o tempo todo fazê-la calar-se. Na saída, muitas vezes não a temos mais porque estamos cansados em excesso. Ou, se a temos ainda, que sofrimento quando chega a noite, reparar no que fomos durante oito horas nesse dia, e que no dia seguinte serão ainda oito horas, e também no dia seguinte do dia seguinte...”*⁶

² Idem, p.89.

³ WEIL, Simone. Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social. In: _____. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Trad. de T. G. G. Langlada. Seleção e apresentação de Ecléa Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.301.

⁴ Idem, p.302.

⁵ WEIL, Simone. A racionalização. In: _____. *Ob. cit.* p.112.

⁶ WEIL, Simone. A vida e a greve dos metalúrgicos. In: _____. *Ob. cit.* p.104.

Vários aspectos ferem corpo e alma dos operários, como a rotina, o automatismo, a repetição, a cadência, a velocidade, as ordens, as contra-ordens (quebrando uma seqüência), as coações invisíveis e visíveis, as reprimendas, as humilhações... a lista se alonga indefinidamente. Entre esses todos está certamente a impossibilidade do exercício de um saber inerente à tarefa que se realiza. A fragmentação de atividades, subordinada a critérios de gestão administrativa que têm por baliza apenas a produtividade, transforma o operário em coisa e faz com que seu sacrifício pareça inútil porque não fica claro na consciência do trabalhador a que necessidade seu fazer responde. E se o trabalho não se realiza enquanto prática pensada, de que adiantaria - pergunta Simone Weil - a redução de horas trabalhadas? Essencialmente, elas continuariam a ser percebidas como horas inúteis porque não teria havido mudança na natureza do trabalho.⁷

Todos esses problemas emergem, pois quem idealiza a máquina nunca pensa em quem irá operá-la e sim na quantidade de produtos que ela seria capaz de fabricar no menor tempo possível. Um exemplo disso está na britadora, "que agita com sacudidas ininterruptas durante oito horas o homem que está agarrado nela", conforme registra nossa autora após tê-la experimentado. Ela percebe, explica Ecléa Bosi, "que essa máquina não é modelada sobre a natureza humana mas sobre a natureza do carvão e do ar comprimido, e os movimentos têm que seguir um ritmo estranho ao ritmo do movimento da vida. A britadora dobra violentamente o corpo humano a seu serviço."⁸ A ruptura entre fazer e saber, além de incorporar relações de poder, comporta ainda relações estreitas com outra dualidade, a que se instaura entre corpo e mente.

ENFRENTANDO DUALISMOS

C) O Corpo e a Mente

Um olhar mais demorado e profundo sobre a figura dos operários é capaz de revelar algo além do que mostra a simples aparência. Decifrar um pouco

mais acerca da vida dessas pessoas, entretanto, requer vivência interior da condição na qual se situam. "Nada é mais difícil de conhecer" - adverte a Autora - "do que a infelicidade; ela é sempre um mistério", uma vez que "cada condição infeliz entre os homens cria uma zona de silêncio dentro da qual os seres humanos ficam encerrados como uma ilha. Quem sai da ilha não volta a cabeça para trás".⁹ Voltar a cabeça é difícil porque traz à mente aquilo que fere, as coisas nebulosas de que se quer esquecer.

Todavia, não é só através da voz que distinguimos as confissões que carregam sofrimento. Se a dor inibe a fala, restringe o campo do pensar e gera introspecção, o corpo se torna eloqüente através dos olhos contraídos, da ruga nos lábios, da testa franzida, do curvar-se dos ombros, da fadiga dos gestos¹⁰ e de tantos outros sinais expressivos. Simone Weil, que se supunha lenta, desajeitada e não muito forte¹¹, vive intensamente esse sofrer e, ao longo da sucessão extenuante de jornadas, se vê tolhida por reações inesperadas:

"(...) O sentimento de dignidade, o respeito por mim mesma, em duas ou três semanas ficaram radicalmente arrasados pelo golpe de uma pressão brutal e cotidiana. E não creio que tenham nascido em mim sentimentos de revolta. Não, muito ao contrário. Veio o que era a última coisa que eu esperava de mim: a docilidade. Uma docilidade de besta de carga resignada. Parecia que eu tinha nascido para esperar, para receber, para executar ordens - que nunca tinha feito senão isso - que nunca mais faria outra coisa. Não tenho orgulho em confessar isso. É uma espécie de sofrimento de que nenhum operário fala; dói demais, só de pensar."¹²

O testemunho de Simone Weil, compartilhando a dor mais íntima e oferecendo visibilidade a mais esta manifestação oculta e real da opressão, remete aos escritos de Walter Benjamin acerca do narrador, aquela personagem "que sabe dar conselhos não para alguns casos, como o provérbio, mas

⁷ WEIL, Simone. Experiência da vida de fábrica. In: _____. Ob. cit. p.140.

⁸ BOSI, Ecléa. Ob. cit. p.25.

⁹ WEIL, Simone. Experiência da vida de fábrica. In: _____. Ob. cit. p.138-139.

¹⁰ Idem, p.139.

¹¹ WEIL, Simone. Carta a uma aluna. In: _____. Ob. cit. p.67.

¹² WEIL, Simone. Carta a Albertine Thévenon. In: _____. Ob. cit. p.65.

para muitos casos, como o sábio. (...) Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira".¹³ Sem esquecer que, também para o narrador, alma, olho e mão - e portanto corpo e mente juntos - integram o universo narrativo.

Não é a toa que Simone Weil sempre esteve buscando um equilíbrio entre corpo e mente e é significativo salientar que tivesse encontrado no esporte o mediador capaz, senão de realizar, ao menos de viabilizar a almejada síntese. O esporte poderia, segundo ela, "dar ao corpo essa flexibilidade e, como diz Hegel, essa fluidez que o torna penetrável ao pensamento e permite que este entre em contato direto com as coisas."¹⁴

SIMONE WEIL E NÓS

É inegável que muita coisa mudou desde que essa pensadora singularíssima formulou seus escritos. A própria capacidade crítica de negar o mundo e formular utopias libertadoras arrefeceu, talvez porque tragicamente tenha decaído também nosso sentimento de responsabilidade pelo destino dos outros e pelo destino do mundo, conforme aponta Hannah Arendt¹⁵. Ainda assim, alguns pontos essenciais do pensamento weiliano persistem diante de nós como desafio, particularmente para todas as reflexões relativas a condição humana e da qual não escapam nem a Sociologia nem a Educação Física. Se o reencontro com perspectivas sociais solidárias é possível - e este congresso é, ao menos em parte, signatário desta esperança - talvez fosse interessante reter algumas práticas da vida e obra de Simone Weil, a partir mesmo dos instantes mais adversos, quando a coisificação da vida na fábrica parecia capaz de impedir a mais tênue alvorada.

Uma destas práticas registra a professora-operária atordoada diante do desfile interminável de operações envolvendo as bobinas de cobre junto à caldeira. "Na minha frente" - diz ela - "um soldador sentado, de óculos azuis, rosto sério, trabalha

minuciosamente; cada vez que a dor vinca o meu rosto, ele me manda um sorriso triste, cheio de simpatia fraterna. Que bem isso me faz!" Outra é aquela em que recebe colaboração espontânea de um colega sensível à sua aflição, quando - afirma ela - "o cansaço e a dor me fizeram perder o controle dos movimentos e não conseguia mais abaixar a tampa do forno. Vendo isso, um dos caldeireiros (gente boa) se precipitou imediatamente para abaixá-la para mim"¹⁶. Em passagens como essas emerge para nós, provavelmente, o ponto central destas extraordinárias lições de prática pensada oferecidas por Simone Weil. Como foi possível a ela uma sensibilidade tão fina? Como logrou obter uma via de superação das dualidades? Arriscaria a dizer que ela o faz cultivando a atenção. Essa categoria adquire em seu pensamento uma conotação especial; refere-se a um olhar diferenciado, aquele que promove, nas palavras de Alfredo Bosi, "o extremo desapego do eu" ou ainda, conforme ele próprio pontua, "o contrário de apropriação."¹⁷ Um exemplo deste proceder está em inverter o foco de luz da coisa produzida para seus criadores, trabalhando os estímulos capazes de vencer o esgotamento; a natureza da organização do trabalho, que procura reduzir ao mínimo a iniciativa, a habilidade e a reflexão dos operários; a dificuldade de se apropriarem pela reflexão do sentimento de pertencer a um grupo de produtores que opera em conjunto; a urgência vital de saber a que necessidades sociais seu fazer corresponde; a premência de não ver divorciados trabalho e vida.¹⁸ Essa exemplificação permite tanto situar melhor o sentido que Simone Weil quis atribuir à atenção quanto fornece um valioso roteiro inicial para que suas inquietações possam ser retomadas por nós. E se, para ela, o esporte também pode sintetizar a feliz mediação entre corpo e mente, o roteiro quem sabe se prestaria também à Educação Física para que a prática corporal, pensada com a fluidez que lhe desenhou Hegel, pudesse construir relações marcadas pela expressividade e pela solidariedade, selando um compromisso para com os homens e para com o mundo.

¹³ BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas*. 3.ed. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.221.

¹⁴ WEIL, Simone. Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social. In: _____. *Ob. cit.* p.291.

¹⁵ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2.ed. Trad. de M. V. B. Almeida. São Paulo: Perspetiva, 1988. p.239 e ss.

¹⁶ WEIL, Simone. Carta a Albertine Thévenon. In: _____. *Ob. cit.* p.64.

¹⁷ BOSI, Alfredo. O olhar moderno e a atenção. Comunicação apresentada no simpósio *Simone Weil 80 anos*, no Centro Cultural São Paulo. São Paulo, 8-8-1989.

¹⁸ WEIL, Simone. O desenraizamento operário. In: _____. *Ob. cit.* p.356.

PARA UNIFICAÇÃO EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

Katia Brandão Cavalcanti*

INTRODUÇÃO

Há, aproximadamente trinta anos, os estudiosos da Educação Física têm procurado, a nível internacional, uma nova identidade profissional e científica para a área da atividade física, do movimento humano, da motricidade humana. Como o desenvolvimento das práticas corporais de natureza esportiva, lúdica, expressiva e recreativa, foi-se tornando necessária uma nova estrutura conceitual que acolhesse toda essa diversidade de manifestações do movimento humano, estabelecendo as inter-relações essenciais que configurassem a respectiva unidade.

A literatura especializada já é abundante no que se refere à problemática do termo Educação Física para definir o estudo da motricidade humana em toda a sua abrangência. Entretanto, as propostas alternativas de unificação epistemológica ainda são poucas e, mesmo assim, parecem não encontrar o desejado eco entre os estudiosos da área. Talvez a própria complexidade do objeto de estudo, exigindo abordagens também complexas e globais, seja a grande dificuldade para o pensamento científico dominante, habituado aos "reducionismos" do ambiente esportivo e competitivo.

A perspectiva de uma *Ciência da Motricidade Humana* como uma nova ciência do homem faz surgir duas importantes ausências. A primeira ausência é a de uma "linguagem específica minimamente satisfatória e compartilhada". A segunda ausência é de "uma comunidade científica que se constitua na razão elucidativa deste campo teórico". Assim, destacava Anna Maria Feitosa, na sua

tese sobre a contribuição de Thomas Kuhn para a epistemologia da motricidade humana¹. Argumenta a autora que apesar da crise em que a Educação Física está mergulhada, a possibilidade de um novo paradigma revela que o processo revolucionário já foi iniciado, vislumbrando-se um novo caminho. Cabe, portanto, aos profissionais da área "reunir as condições para construí-lo e trilhá-lo".²

Assim, torna-se necessário que seja criada uma determinada estrutura epistemológica que possa integrar numa totalidade o conhecimento já produzido até o momento sobre a motricidade humana, abrindo espaços para que o novo possa ser deliberadamente buscado e incorporado a essa nova ciência do homem. Portanto, é preciso concentrar esforços na perspectiva de unificação da *Ciência da Motricidade Humana*, tendo em vista propiciar um novo impulso para uma ordenação do seu desenvolvimento com maior objetividade e harmonia entre a teoria e a prática.

OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO

O objetivo do presente estudo foi elaborar e apresentar uma matriz teórica para a *Ciência da Motricidade Humana*, na qual são explicitadas as inter-relações da estrutura epistemológica proposta como um corpo integrado de conhecimentos e suas respectivas aplicações profissionais.

O objetivo central desta investigação permitiu formular algumas questões que se buscou responder ao longo do processo de construção da matriz teórica sobre a motricidade humana. Questionou-se portanto: 1) Qual a natureza material e

* Professora do Departamento de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal/RN.

¹ FEITOSA, Anna M. *Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa : Instituto Piaget, 1993. p.228.

² FEITOSA, Anna M. op. cit., 1993, p.230.

não material da motricidade humana? 2) Como pode ser observada e interpretada a motricidade humana? 3) Como integrar as diferentes abordagens científicas sobre o fenômeno da motricidade humana num campo teórico unificado? 4) Quais as formas de interação da *Ciência da Motricidade Humana* com as demais disciplinas que compartilham aspectos do mesmo objeto de estudo? 5) Quais as categorias da *Ciência da Motricidade Humana* que especificam os campos de investigação científica e os campos de aplicação profissional?

IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A construção de uma matriz teórica unificada para a *Ciência da Motricidade Humana*, pode ser considerada de extrema relevância para o atual momento da *Educação Física* e das *Ciências do Esporte*, a nível internacional. Os apelos têm sido constantes através de diferentes Sociedades Científicas que temem a fragmentação total do campo da motricidade humana em diversas subdisciplinas, pela ausência de uma significativa conexão epistemológica que permita a necessária estrutura de sustentação disciplinar e interdisciplinar.

Verifica-se em diferentes disciplinas científicas que a busca de uma compreensão global está emergindo para alcançar uma nova fase, e isto exprime-se na pesquisa de teorias unificadas em Física, Cosmologia, Matemática, na emergência das "Ciências da Complexidade" e na transformação de diversas disciplinas biológicas, sociais e humanas (Ervin Laszlo). Para o autor, "os horizontes que se abrem à síntese do conhecimento científico são vastos e surpreendentes".³

Portanto, a busca de uma matriz teórica unificadora para a *Ciência da Motricidade Humana*, insere-se no contexto científico mais amplo, no qual muitas outras ciências também estão à procura das teorias unificadas que possam fornecer uma compreensão mais global do Universo, da Natureza, da Sociedade e do Homem.

PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS

Uma tarefa de unificação certamente não é fácil, devido à sua complexidade, mas também não

é impossível, devido à sua dificuldade. A história da busca da unificação é uma crônica de ensaios e erros. Há lições importantes que precisam ser assimiladas e que poderão permitir o fluir de uma determinada caminhada nessa direção.

Ervin Laszlo, filósofo das ciências, em seu mais recente trabalho epistemológico, propondo uma teoria unificada sobre a natureza do homem e do universo, apóia-se noutro filósofo das ciências Errol Harris que sugere alguns pressupostos básicos para se empreender qualquer tarefa unificadora, tendo em vista uma verdadeira "cosmologia global". Propõe então o autor, que uma abordagem unificadora deva:

"1) ter em conta que o Universo é um todo, um conjunto indivisível feito de partes distintas, mas ligadas de forma indissociável; 2) fornecer um princípio de organização que seja universal para todo o sistema, um princípio imanente contido em todas as partes do Universo, exprimindo e ilustrando cada um deles; 3) oferecer uma escala hierárquica de diferenciações que estratifique todas as partes numa progressão de níveis de complexidade crescente, de maneira que uma parte após a outra exprima e manifeste esse princípio mais e melhor do que as anteriores; 4) colocar em evidência uma rede complexa de interdependências em que todos os elementos sejam reciprocamente ajustadas uns com os outros no plano da estrutura e da função".⁴

A construção de uma matriz teórica unificadora para a *Ciência da Motricidade Humana* como uma nova ciência do homem, sem dúvida, exige que se tenha como referência mais ampla uma verdadeira cosmologia global. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento deste estudo epistemológico, alguns pressupostos conceituais nortearam o processo de investigação: 1) O fenômeno partícula/onda é inerente a toda a matéria manifesta e não-manifesta no Universo. 2) O holomovimento é a realidade da totalidade-não-dividida da existência do Universo, da Natureza, da Sociedade e do Homem. 3) A motricidade humana é um aspecto do holomovimento que se manifesta no oceano de energia chamado Universo, atra-

³ LASZLO, Ervin. *Nas raízes do universo*. Lisboa : Instituto Piaget, 1993. p.13.

⁴ LASZLO, Ervin. op. cit., 1993. p.89.

vés do homem, de sua corporeidade. 4) A corporeidade está estruturada num campo multidimensional seguindo uma ordem implicada de inter-relações, na qual o fenômeno parte/todo revela-se indissociável. 5) A sincronicidade, como um padrão fundamental do Universo implicado na matéria, explica o significado de determinados movimentos aparentemente acasais. 6) Desenvolvimento humano é evolução, e evolução é autorrealização através da autotranscendência.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para se conseguir observar um determinado fenômeno depende da teoria que se usa: "é a teoria que decide o que se pode ser observado" (Einstein, citado por Heisenberg).⁵ Sobre sua própria filosofia de investigação científica, declarava Heisenberg: "*devemos tentar manter-nos em contato com todos os desenvolvimentos, em todas as experiências relevantes, de modo a termos sempre uma imagem completa na mente antes de tentarmos fixar uma teoria em linguagem matemática ou noutra*".⁶

David Bohn e David Peat, analisando as relações entre ciência, ordem e criatividade, afirmam que "a verdadeira compreensão científica aparenta ser totalmente incompatível com atitude fragmentária perante a realidade"⁷. Para os autores, é preciso explorar de modo criativo uma nova noção de ciência apropriada ao tempo presente. Ao discutir as relações entre fragmentação e totalidade, David Bohn esclarece que "*é a totalidade que é real, e que a fragmentação é a resposta desta totalidade à ação do homem, guiado por uma percepção ilusória e deformada por um pensamento fragmentado*".⁸ É precisamente porque a realidade é um todo, e o homem com seu modo fragmentado de abordá-la, encontrará inevitavelmente a correspondente resposta fragmentada. Um dos aspectos obstaculizadores para o desenvolvimento de um modo global de abordagem científica é o "predomí-

nio do espírito competitivo, que por natureza divide e fragmenta"⁹. Para uma nova abordagem em ciência é necessário que haja "*boa vontade e estima, virtudes que parecem escassear hoje entre os cientistas, como entre a população em geral*". Assim, pois, a aproximação do homem à realidade deve ser total, assim como a resposta dessa realidade será também total.

Para se quebrar com os modos de pensamento habituais e comumente aceites, durante gerações, é preciso "*muita coragem, energia e paixão*".¹⁰ Para se criar uma nova teoria, um novo conceito científico, é preciso romper com velhos padrões de pensamento. Bohn e Peat sugerem a utilização de metáforas como uma forma de estimular a criatividade científica. A metáfora envolve simultaneamente a igualação e a negação de idéias, conceitos e objetos. O passo seguinte, consiste em transpor a metáfora revelada para uma linguagem matemática, tornando assim mais explícitas as semelhanças e analogias. Para os autores, "*a percepção metafórica é, na verdade, fundamental em toda a ciência e explica o relacionamento por vias radicalmente novas, de idéias incompatíveis*".¹¹

Essencialmente, toda a ciência é uma busca de unidade. Para Paul Davies, "*o método científico deve o seu grande êxito ao talento que o cientista tem de reunir conhecimentos fragmentados e levá-los a formar um todo. Estabelecer ligações é uma das tarefas mais fundamentais e mais gratificantes da ciência*".¹² A utilização de metáforas como elemento fundamental do método científico "*pode ter, por vezes, uma força extraordinária, não só por alargar os processos do pensamento na ciência, como também por penetrar em domínios ainda desconhecidos da realidade, de certo modo implícitos na metáfora*".¹³

Para o desenvolvimento da *Ciência da Motricidade Humana*, a tarefa de unificar tornou-se imprescindível. O objetivo de construir uma matriz teórica unificadora para essa nova ciência, observando as exigências de uma abordagem glo-

⁵ HEISENBERG, Werner. Teoria, crítica e uma filosofia. In: ABDUS SALAN. *Em busca da unificação*. Lisboa: Gradiva, 1991. p.88.

⁶ HEISENBERG, Werner. op. cit., 1991. p.106.

⁷ BOHN, David, PEAT, David. *Ciência, ordem e criatividade*. Lisboa: Gradiva, 1989. p.28.

⁸ BOHN, David. *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós, 1988. p.27.

⁹ BOHN, David, PEAT, David. op. cit., 1989, p.25.

¹⁰ BOHN, David, PEAT, David. op. cit., 1989, p.49.

¹¹ BOHN, David, PEAT, David. op. cit., 1989, p.54.

¹² DAVIES, Paul. *Superforça, em busca de uma teoria unificada da natureza*. Lisboa: Gradiva, 1988. p.150.

¹³ BOHN, David, PEAT, David. op. cit., 1989, p.61.

bal e criativa, fez com que se recorresse a uma metáfora como recurso metodológico. Portanto, o processo de investigação adotado para a criação da estrutura epistemológica que unifica num só corpo teórico o conhecimento presente e futuro sobre a motricidade humana, considerou a seguinte metáfora: *motricidade é corporeidade; corporeidade é motricidade*.

Se para explorar uma metáfora científica é necessário uma teoria científica que estabeleça um ponto de contato com a realidade concreta, os pressupostos teóricos apresentados podem oferecer o suporte lógico no qual novas inter-relações sobre o fenômeno observado poderão ser reveladas.

BASES CIENTÍFICAS PARA A UNIFICAÇÃO EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

Tornar a *motricidade* equivalente a *corporeidade* significa inserir o fenômeno no contexto das leis mais gerais que procuram explicar o Universo como um todo. O ponto de partida para uma análise global do fenômeno da motricidade humana é o princípio de equivalência entre a matéria e a energia demonstrada pela teoria da relatividade e a dualidade partícula/onda demonstrada pela teoria quântica.

Ao primeiro contato com os conceitos de *motricidade* e *corporeidade*, pode-se indagar o que há de comum entre eles. Logo, observa-se que há um mesmo elemento lingüístico na composição do termo: *idade*, relativo a temporalidade. Se a motricidade é a capacidade para o homem *mover-se* no mundo (temporalmente...) a corporeidade é o modo do homem *estar* no mundo (temporalmente...); e, sendo o movimento a propriedade fundamental da matéria-energia que existe no espaço-tempo, têm-se, então, implícito na motricidade e na corporeidade, o *movimento*. Se o universo é um todo de matéria-energia e sua essência é o movimento, chega-se então ao conceito de *holomovimento* como totalidade universal.

Motricidade é, portanto, energia ontológica no tempo. Assim, a corporeidade é a materialização dessa energia no espaço-tempo. A temporalidade da motricidade é infinita. A temporalidade da corporeidade é finita. A motricidade existe em dimensões espaciais ocultas. A corporeidade existe

no espaço tridimensional da experiência humana. Motricidade e corporeidade são, portanto, modos complementares da existência do SER: corporal-espiritual.

A perspectiva de explicitação de uma ordem para a *Ciência da Motricidade Humana* surge na esteira das novas convergências em ciência, onde se admite a existência de "variáveis ocultas", "princípios da não-localização", "potencial superquântico", "superforça", entre outros novos conceitos.

Contextualizar o fenômeno motricidade-corporeidade na dinâmica do domínio implicado, holográfico, pressupõe que se considere a reciprocidade entre o não manifesto da motricidade e o manifesto da corporeidade. O que está envolvido, implicado na motricidade, mostra-se na corporeidade. A energia ontológica que está implicada, "dobrada" na motricidade, "desdobra-se" e revela-se na corporeidade. Por outro lado, a matéria ontológica ao interagir com diferentes campos energéticos da natureza e da sociedade modifica-se, modificando também a energia humana fundamental.

Situar o fenômeno da motricidade-corporeidade no âmbito da sincronicidade é buscar compreender as relações entre o corpo e a consciência, as inter-relações entre o corporal e o espiritual que se apresentam ao mundo manifesto de modo acausal.

Abordar o fenômeno motricidade-corporeidade como um fenômeno complexo no sentido de compreender suas causalidades e suas sincronidades, é tarefa para uma ciência que deve transcender os limites disciplinares existentes. Estabelecer relações entre as conexões locais e conexões não-locais. Identificar as simetrias fundamentais da natureza da motricidade que se materializam na corporeidade.

Compreender o profundo significado ontológico das simetrias que constituem o modo de ser do homem no mundo deve ser, portanto, a tarefa de uma ciência emergente que surge de modo fundamentalmente sistêmico, holístico, transdisciplinar: *Ciência da Motricidade Humana*.

O fenômeno motricidade-corporeidade como totalidade ontológica implica processos superiores do desenvolvimento humano como a autorrealização e a autotranscendência. Através da corporeidade, o homem materializa o seu potencial para

autorrealizar-se e autotranscender-se. Como decifrar o código da autorrealização humana implicado na corporeidade? Como compreender o processo de unicidade entre o corporal, o espiritual e o cósmico? De que modo a *Ciência da Motricidade Humana* pode participar dessa decodificação ontológica pessoal e transpessoal?

O caminho para a evolução é a autotranscendência. Humanizar-se é identificar-se com a humanidade, é transcender o individual para se unir à totalidade. É desmaterializar-se para se converter em energia que ilumina... Os homens verdadeiramente iluminados sempre consideravam que a sua missão era se colocar a serviço da humanidade.¹⁴

Sendo a motricidade humana a energia ontológica para a autotranscendência, a corporeidade torna esta realização possível no plano da existência humana. Cabe, portanto, à *Ciência da Motricidade Humana* desvendar as sutilezas das inter-relações pessoais e transpessoais entre o corpo, o espírito e o cosmo que perspectivam essa Unidade Suprema.

A NECESSIDADE DE UMA MATRIZ DISCIPLINAR

O desejo manifesto de grande parte dos profissionais da área da motricidade humana para que seja criada uma estrutura disciplinar que integre a produção de conhecimento num todo unificado, não é suficiente para que qualquer proposta matricial possa ser viabilizada de forma a promover um real desenvolvimento da *Ciência da Motricidade Humana*, dos cientistas, de todas as práticas sociais que correspondem aos diferentes campos de especialidade científica e de todos os profissionais que estão envolvidos direta e indiretamente com a motricidade humana. É preciso que se compreenda o verdadeiro significado de uma *matriz disciplinar* e de uma *comunidade científica* para o desenvolvimento de uma determinada ciência. É fundamental que se reconheça a reciprocidade desta relação. Não há matriz disciplinar sem a comunidade científica. Não há comunidade cientí-

fica sem matriz disciplinar. Uma construção epistemológica é uma construção social. Uma construção epistemológica não é uma construção pessoal, pois transcende os limites dos interesses individuais de cada cientista. É necessário conjugar a produção pessoal com o interesse social. É imprescindível que se queira compartilhar problemas e descobertas científicas, no sentido de ampliar o sistema de sustentação epistemológica para permitir avançar no conhecimento.

Thomas Kuhn explica o significado de matriz disciplinar da seguinte forma: "*matriz* porque se compõe de elementos ordenados de vários gêneros, cada um exigindo especificações ulteriores; e *disciplinar*, porque é possessão comum dos praticantes de uma disciplina profissional"¹⁵. O autor apresenta três elementos constitutivos de uma matriz disciplinar que considera centrais para a operação cognitiva do grupo científico: *generalizações simbólicas*, *modelos* e *exemplares*. Ressalta ainda que para se compreender como funciona uma comunidade científica enquanto produtora e avaliadora de conhecimento sólido, deve-se compreender, pelo menos, a operação destes três componentes da matriz disciplinar.

A adoção de uma nova matriz disciplinar por uma comunidade científica é um processo bastante complexo e problemático não somente do ponto de vista epistemológico, mas sobretudo com relação aos aspectos psicológicos envolvidos na mudança. Explica Kuhn que quando um determinado tipo de mudança de referentes acompanha uma mudança de lei ou de teoria, o desenvolvimento científico não pode ser completamente cumulativo. Enfatiza o autor: "*não se pode passar do velho ao novo mediante uma simples adição ao que já era conhecido. Nem tão pouco se pode descrever completamente o novo no vocabulário do velho e vice-versa*"¹⁶

Para assumir uma nova matriz disciplinar, uma comunidade necessita assumir uma nova dinâmica interna e externa. Esta é uma mudança radical que também pressupõe uma mudança radical no modo de se perceber os fenômenos e na forma de se comunicar os problemas e as descobertas científicas.

A proposta de uma matriz teórica unificadora para a *Ciência da Motricidade Humana*, exige

¹⁴ WHITE, John. *Qué es la iluminación, exploraciones en la senda espiritual*. Barcelona : Kairós, 1992. p.25.

¹⁵ KUHN, Thomas. *A tensão essencial*. Lisboa : Edições 70, 1989a. p.12.

¹⁶ KUHN, Thomas. *¿Que son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona : Paidós/Universidad Autónoma de Barcelona, 1989b. p.60.

uma mudança na concepção de mundo dos profissionais e cientistas envolvidos com o fenômeno da motricidade humana. Mudança esta que não ocorrerá para a grande maioria por um simples acréscimo de novos conceitos e de novas generalizações, pois será necessário abandonar velhos conceitos e velhas generalizações que se tornarão incompatíveis com a nova matriz disciplinar. Nesse ponto, o projeto institucional será fundamental para explicitar à comunidade as implicações filosóficas e sociais do novo projeto epistemológico.

A MOTRICIDADE HUMANA E A ORDEM TRANSDISCIPLINAR

Modelos, analogias, metáforas constituem elementos essenciais de uma matriz disciplinar. Ao considerar a equivalência entre motricidade e corporeidade utilizando como analogia a relação matéria-energia, e inseri-la num universo de movimento onde prevalece a ordem implicada, torna-se necessário explicitar o modelo representacional que revela as múltiplas relações para a compreensão do fenômeno, enquanto totalidade ontológica.

Na confluência das novas descobertas científicas e da busca de teorias unificadas do universo, surge uma nova visão de mundo, em que:

*“o espaço é primário e os corpos secundários, em que os organismos estão, constantemente informados pela sua espécie e também pela cultura e o seu envolvimento, em que a consciência humana está impregnada de idéias e de imagens que transcendem os limites do tempo e do espaço”.*¹⁷

Comentando sobre esta nova visão, ressalta Ervin Laszlo que o mundo sugerido por esta perspectiva constitui uma totalidade que se cria a si mesma: “as suas partes não estão radicalmente separadas, são os elementos que se revelam como partes integrantes do todo. Cada acontecimento é em si mesmo o resultado de todos os outros acontecimentos”.¹⁸

A ciência está redescobrando a integridade do cosmos. Os conceitos de campo tomados em seu

conjunto tornaram-se fundamentais na Física, onde o estado de uma partícula é considerado como o produto do conjunto em que está inserido, abrangendo todas as outras partículas do espaço-tempo. Nas ciências físicas, a compreensão do conjunto tornou-se assim condição prévia à compreensão dos seus componentes. Num universo sem fronteiras, “*tudo é co-determinado por tudo*”, não existem causas simples ou efeitos isolados, pois a realidade é constituída por interações mútuas.

Na sua investigação epistemológica em busca de uma teoria unificada para o universo, Ervin Laszlo, concluiu com otimismo: “finalmente, somos capazes de redescobrir a unidade do mundo, bem como a unidade do homem com o mundo; podemos reencontrar através das novas ciências o patrimônio mais inestimável da civilização humana.”¹⁹

A *Ciência da Motricidade Humana* surge, portanto, num momento de profundas reformulações científicas e filosóficas. A expectativa é grande para que as novas teorias e novas ciências da natureza, do homem, da sociedade, do universo possam dar respostas mais globais como, de fato, a realidade é.

O fenômeno motricidade-corporeidade está inserido numa ordem implicada de complexidade hierárquica, na qual há interação de diferentes campos de energia. No vai-e-vem do holomovimento universal, esses campos de energia dobram-se e desdobram-se. Cada campo superior transcende e inclui o campo anterior, numa dança de inter-relações múltiplas. A corporeidade mostra-se no campo físico do holomovimento, estando envolvida por campos sucessivos de energia cada vez mais sutis. Para se compreender o fenômeno da motricidade-corporeidade em sua totalidade ontológica, torna-se necessário estabelecer as relações locais e não-locais entre os campos físico, biológico, social, psicológico, espiritual e cósmico (Figura 1)

A *Ciência da Motricidade Humana* como uma ciência do homem que tem como objeto de estudo o movimentar-se do homem em toda a sua complexidade, surge transcendendo os limites das estruturas disciplinares existentes, uma vez que a abordagem global do fenômeno motricidade-corporeidade evolui transversalmente às demais áreas do conhecimento...

¹⁷ LASZLO, Ervin. op. cit., 1993. p.181.

¹⁸ LASZLO, Ervin. op. cit., 1993. p.181.

¹⁹ LASZLO, Ervin. op. cit., 1993. p.188.

EM BUSCA DE UM LOGOS UNIFICADOR

A *Ciência da Motricidade Humana*, como uma ciência emergente da complexidade, pressupõe um processo complexo de estruturação de seu corpo de conhecimento e de sua comunidade científica. Unificar a sua base epistemológica de modo que a diversidade possa coexistir em harmonia, mantendo-se a integridade matricial, é uma tarefa para a comunidade científica realizar. Há propostas isoladas que precisam ser debatidas, no sentido de emergirem pontos comuns de unificação e estratégias para o seu desenvolvimento.

A compreensão da totalidade matéria-consciência tem sido procurada por novas ciências da chamada complexidade emergente. A nova visão da realidade como totalidade-não dividida tem impulsionado o nascimento de várias disciplinas científicas que procuram responder de forma não fragmentada à real complexidade dos sistemas da natureza, da sociedade e do universo. Heinz Pagels analisando a emergência da ciência da complexidade ressalta:

"A ciência explorou o microcosmo e o macrocosmo; temos um bom sentido da geografia do mundo. A grande fronteira inexplorada é a complexidade [...] Alguns destes sistemas podem ser simulados em computadores e facilmente modelados com bastante exatidão; outros não podem ser modelados por nada mais simples que o próprio sistema [...] Ninguém pode dizer para onde caminham todos estes novos desenvolvimentos. Mas eles anunciam uma nova síntese da ciência que irá alterar a nossa maneira de organizar a realidade".²⁰

Transversalidade e transcendência caracterizam a essência das novas ciências do homem que emergem da complexidade dos sistemas de interação existentes no universo. Essas novas ciências têm sido denominadas como transdisciplinares, uma vez que a nova visão da realidade material pressupõe a transcendência dos limites anteriormente estabelecidos por diferentes disciplinas cien-

tíficas, como também integra no seu corpo de conhecimentos específicas informações provenientes da metodologia científica ocidental e da sabedoria oriental.

A *Ciência da Motricidade Humana* tendo a sua base material no campo físico e sua base energética no campo cósmico, seu objeto de estudo estrutura-se verticalmente formando um *continuum* de interações recíprocas locais e não-locais, perpassando campos de energia que se definem de acordo com o processo de evolução do homem. Ao transcender os diferentes níveis de complexidade da organização do sistema ontológico, a *Ciência da Motricidade Humana* interage com outras formas de conhecimento sistematizado, assimilando informações específicas e atribuindo-lhes significado próprio ao contexto de investigação do fenômeno motricidade-corporeidade.

Nos estudos realizados sobre a unificação na área da motricidade humana, observa-se que duas expressões poderiam servir de ponto de partida para uma real unificação de uma "taxionomia disciplinar" e sua conseqüente terminologia específica (Quadro 1). Os termos *Cinantropologia* e *Cinesiologia*, qualquer um deles, teria potencialidades para sustentar uma determinada diversificação terminológica própria de um corpo de conhecimentos estruturado. Teoricamente, é possível utilizar qualquer um deles, mas há implicações sociais que favorecem a escolha de um só deles no momento. Epistemologicamente, talvez a melhor composição semântica seja a expressão *Cinantropologia: Ciência do Homem em Movimento*.²¹ Entretanto, socialmente, configurar-se-ia como uma área da Antropologia, o que poderia trazer muitos problemas institucionais, num momento em que a comunidade científica precisa solucionar outros problemas essenciais à sua existência como tal.

A expressão *Cinesiologia*, já caracterizada como estudo do movimento humano, poderia ser o suporte semântico para se configurar o *Logos da Ciência da Motricidade Humana*. A expressão *Cinesiologia* já é patrimônio da comunidade científica que se ocupa com as diferentes manifestações

²⁰ PAGELS, Heinz. *Os sonhos da razão. O computador e a emergência das ciências da complexidade*. Lisboa : Gradiva, 1990. p.12.

²¹ RENSON, Roland. Homo movens: in search of paradigms for the study of humans in movement. *The Academy Papers. New Possibilities, New Paradigms?* 24, 100-114. Champaign : Human Kinetics, 1990.

da motricidade humana. Portanto, o termo Cinesiologia pode-se constituir na via semântica de unificação do corpo de conhecimentos que se refere à motricidade humana.

A discussão epistemológica a nível internacional levou a Academia Americana de Educação Física a mudar o nome a partir de janeiro de 1993 para *Academia Americana de Cinesiologia e Educação Física*.²² O curso de graduação em Cinesiologia da Universidade de Illinois, Estados Unidos, abrange diferentes manifestações da motricidade humana, incluindo aplicações em artes, educação, saúde, indústria, exercício, esporte entre outras, e já se usam adjetivações para a Cinesiologia como *Cinesiologia Terapêutica* e *Cinesiologia Pedagógica*.

O termo Cinesiologia parece, no momento, o mais viável para se estabelecer uma taxionomia para a *Ciência da Motricidade Humana*, de modo a se ter autonomia para se reestruturar a comunidade científica em torno de um objeto comum. Trata-se de adotar um termo com significação etimológica adequada e propor a sua ampliação através de adjetivações próprias da teoria e da prática. Portanto, conforme os principais níveis de organização da matéria, da corporeidade, a *Ciência da Motricidade Humana* ou *Cinesiologia* teria, então, as suas principais áreas de investigação: Cinesiologia Física, Cinesiologia Biológica, Cinesiologia Social, Cinesiologia Psicológica, Cinesiologia Espiritual e Cinesiologia Cósmica. Por sua vez, cada uma dessas áreas seria constituída por outras sub-áreas. De acordo com os campos específicos de investigação científica e os campos correspondentes às aplicações profissionais, as adjetivações para a *Cinesiologia* poderão ser formuladas à medida do seu desenvolvimento como ciência e como prática profissional (Quadro 2).

CONCLUSÕES

Tendo em vista o objetivo principal desta investigação epistemológica e seu respectivo desdobramento em questões mais específicas, apresentam-se as seguintes conclusões: 1) A matriz teórica unificadora para a *Ciência da Motricidade Humana*, deve ter como base epistemológica a relação matéria/energia, reconhecendo a equivalência motricidade/corporeidade. 2) O fenômeno da motricidade humana manifesta-se através da corporeidade como um aspecto do holomovimento, enquanto realidade da totalidade-não-dividida do universo, da natureza, da sociedade e do homem. 3) A corporeidade está estruturada segundo uma ordem implicada de campos de energia hierárquicos, que se inter-relacionam, revelando a indissociabilidade do fenômeno parte/todo. 4) A motricidade humana enquanto totalidade ontológica pode ser abordada através de diferentes níveis de complexidade como ênfase teórica, de modo que cada nível mantenha uma posição relativa aos demais, implicando-os e sendo envolvido pelos mais complexos. 5) A motricidade-corporeidade está envolvida por diferentes campos de energia que participam da dança do holomovimento ao nível cósmico, espiritual, social, biológico e físico. 6) A *Ciência da Motricidade Humana* pode ser denominada de *Cinesiologia*, pois o termo tem uma significação etimológica adequada ao objeto de estudo em questão e, sendo patrimônio da respectiva comunidade científica, torna viável a elaboração de uma taxionomia epistemológica unificadora. 7) Uma matriz disciplinar para a *Ciência da Motricidade Humana* só se concretizará, à medida que a sua comunidade científica assumir os novos sistemas de generalizações, os novos modelos, analogias ou metáforas, e os novos exemplares que constituem a essência de uma matriz disciplinar.

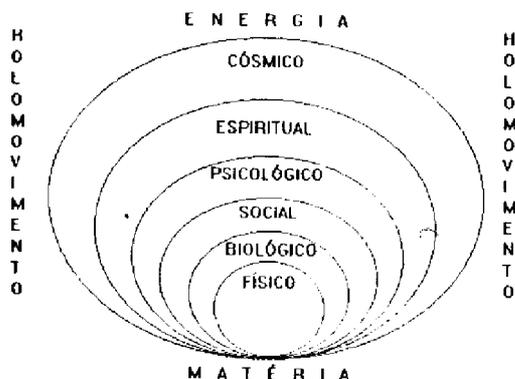
²² QUEST. *The Academy Papers*. 45, 1. Champaign : Human Kinetics, 1993.

²³ ROBERTS, Glyn C. *Graduate education in Kinesiology: a cross-disciplinary approach*. The Academy Papers. New Possibilities. New Paradigms? 24, 146-153. Champaign : Human Kinetics, 1991.

**QUADRO 1 -- COMPARATIVO DA TERMINOLOGIA UNIFICADORA
EM MOTRICIDADE HUMANA**

PAÍS	AUTOR	TERMINOLOGIA
EUA	LAWSON e MORFORD, 1979	CINESIOLOGIA E ESTUDOS DO ESPORTE
CANADÁ	ZEIGLER, 1985	ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA
	MEYNARD, 1966	CINANTROPOLOGIA
FRANÇA	BOUCHARD, 1974	CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA
	LE BOULCH	PSICOCINÉTICA
ALEMANHA	PARLEBAS, 1981	CIÊNCIA DA AÇÃO MOTORA
	ERBACH, 1964, 1966	CIÊNCIA DO ESPORTE
	SCHMITZ, 1966	CIÊNCIA DO ESPORTE
	WILLIMCZIK, 1968, 1980, 1985	CIÊNCIA DO ESPORTE
	GRUPE, 1971	CIÊNCIA DO ESPORTE
INGLATERRA	HAAG, 1979	CIÊNCIA DO ESPORTE
	WILLIMCZIK, 1974	CIÊNCIA DO ESPORTE
	BROOKE e WHITING, 1973	ESTUDOS DO MOVIMENTO HUMANO
	CURL, 1973; RENSHAW, 1973, 1975	ESTUDOS DO MOVIMENTO HUMANO
	WHITING, 1982	CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO
HOLANDA	REILLY, 1983	CIÊNCIAS DO ESPORTE
	RIJSDORP, 1971, 1974	GIMNOLOGIA
BÉLGICA	RENSON, 1975, 1980	CINANTROPOLOGIA
ESPANHA	CAGICAL, 1972	CINANTROPOLOGIA
PORTUGAL	SÉRGIO, 1974	CINANTROPOLOGIA
	MELO BARREIROS, 1980	CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA
BRASIL	SÉRGIO, 1987	CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA
	MARINHO, 1970	CINANTROPOLOGIA
	CAVALCANTI, 1987	CINANTROPOLOGIA
	FEITOSA, 1989	CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA
	FREIRE, 1989	CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA
	BASSOLI, 1989	CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO

MOTRICIDADE HUMANA



QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DA CINESIOLOGIA

1. CINESIOLOGIA FÍSICA

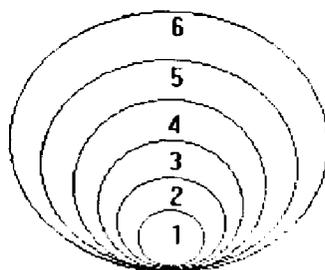
Mecânica
Eletromagnética

2. CINESIOLOGIA BIOLÓGICA

Fisiológica ou Funcional
Estrutural
Desenvolvimentista
Energética
Neurológica
Ergonômica
Evolucionista
Sexual

3. CINESIOLOGIA SOCIAL

Sociológica
Cultural
Política
Jurídica
Econômica
Histórica
Filosófica
Pedagógica
Artística
Lúdica
Esportiva
Recreativa
Diferencial



4. CINESIOLOGIA PSICOLÓGICA

Comportamental
Cognitiva
Simbólica
Relacional
Existencial
da Personalidade
da Aprendizagem

5. CINESIOLOGIA ESPIRITUAL

Meditativa
Zen
Yogui
Taoísta
Transpessoal
Teológica

6. CINESIOLOGIA CÓSMICA

Parapsicológica
Retroprojeiológica

ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS Uma Possível História

Prof. Ms. Victor Andrade de Melo

*UNITERMOS: História da educação física;
Formação de professores.*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar as principais discussões desenvolvidas na dissertação de mestrado 'Escola Nacional de Educação Física e Desportos - uma possível história', apresentada na Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Procurei apresentar um resumo dos tópicos abordados de acordo como foram apresentados nos capítulos da dissertação, procurando também apresentar os caminhos metodológicos. Penso assim possibilitar uma compreensão do sentido geral do estudo e de suas constatações básicas: a) os momentos que antecederam a criação da Escola; b) a similaridade de sua criação com outras escolas e cursos de formação de professores; c) o papel central dos militares; d) o auge de sua atuação; e) o papel de destaque dos estudantes; f) a conquista de espaço por parte dos profissionais de educação física; g) sua perda de "status" e prestígio; h) sua importância para a educação física.

Não seria possível apresentar em poucas páginas, com a profundidade desejada, todas as discussões estabelecidas no interior dessa pesquisa, uma dissertação de mestrado recém apresentada na Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Assim, optei por apontar algumas das discussões que considero mais importantes para a compreensão do sentido geral do estudo; um resumo dos principais tópicos abordados.

Introdutoriamente gostaria de esclarecer que essa pesquisa nasceu de algumas das reflexões que venho nos últimos anos tentando sistematizar acerca dos estudos históricos na educação física brasileira¹. O desenrolar dessas reflexões foi duplamente importante para esse estudo. Primeiro, foi a partir delas que tracei os parâmetros e pressupostos básicos que permearam seu desenvolvimento: a) a busca de redimensionamento das críticas ao caráter documental-factual dos estudos históricos na educação física brasileira, tão em voga na década de 80; b) a utilização de fontes de natureza diversa a fonte documental tradicional; c) a busca de explicações históricas que procurem um caminho original não a priori confundido com a ideolo-

gia. Objetivei fugir de uma visão histórica linear, pautada numa compreensão simplista causa-consequência. Obviamente esses parâmetros também se constituíram a partir e sob influência do referencial teórico adotado, onde as reflexões dos teóricos ligados a História Nova e História Cultural tiveram influência central.

Essas reflexões também foram importantes no delinear do problema e no traçar do objetivo do estudo: recuperar e escrever uma das possíveis histórias da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), primeira escola brasileira de educação física ligada a uma Universidade - a Universidade do Brasil (UB), não só a partir de fontes escritas, mas também fazendo uso de depoimentos de pessoas ligadas ao seu cotidiano, procurando refletir criticamente sobre essa história e percebendo possíveis contribuições no sentido de repensar a trajetória da educação física brasileira.

Ao tentar escrever uma história da ENEFD pretendi primordialmente discutir alguns aspectos de seu cotidiano. No período histórico selecionado para a abordagem, inúmeros acontecimentos de grande importância, de diversas ordens, foram

¹ Ver MELO, Victor Andrade de. História da História da Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volume 16, n.2, jan./1995 e _____. Possíveis reflexões sobre a História da Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volume 17, número 1, set./95.

observáveis no cenário histórico nacional². É importante esclarecer que não estive a desconsiderar esses acontecimentos, mas também não pretendi privilegiá-los em minha análise, a não ser aqueles reflexos e impactos, de diferentes naturezas, que por ventura fossem perceptíveis e relevantes para a compreensão do cotidiano da ENEFD. Minha preocupação básica se deslocou para o desvendar das lógicas internas que se estabeleceram nesse cotidiano.

Optei por não elencar uma hipótese central, procurando traçar um quadro estrutural geral do objeto de estudo. Acredito, entretanto, que o estudo tenha tido um argumento fulcral de investigação: a perda de *status* da outrora a mais prestigiosa escola de formação de professores de educação física do Brasil como consequência de uma conjunção de fatores.

Para alcance do objetivo, embora fizesse uso de documentos das mais diversas naturezas (livros, periódicos, leis e mesmo iconografias), central foi a utilização da História Oral, encarada como método-técnica-fonte que privilegia a realização de entrevistas para se aproximar do objeto de estudo (ALBERTI, 1989). Procurei promover o debate entre as idéias dos entrevistados, utilizando-as como eixo central de discussão. Os entrevistados foram escolhidos segundo a sua qualidade na participação no cotidiano da ENEFD, sem a preocupação estatística de estabelecer determinado número de participações. A análise das entrevistas é qualitativa e suas posições são criticadas a partir da visão do historiador.

Ao discutir uma história da ENEFD tentei respeitar as posições encontradas entre depoimentos e documentos, mas em momento algum me furtei de tecer considerações próprias, a partir de meus pontos de vista; observações essas inspiradas em um processo de interpretação que de forma alguma exclui minha visão de mundo. Em nenhum momento tive a pretensão de escrever uma história definitiva. Tenho clareza da possibilidade (e da necessidade) de estudos que discutam tal história em sentidos diversos. Tenho, no entanto, a pretensão de ter procedido a uma discussão adequada dentro das características adotadas: uma possível interpretação histórica traçada a partir das fontes elencadas para tal.

A apresentação do estudo se inicia com uma introdução, '*Escola Nacional de Educação Física e Desportos - um estudo histórico*'. O capítulo 1, '*Escolas e cursos de formação de professores na Educação Física brasileira - uma compreensão histórica*', teve por objetivos: a) identificar relações entre a criação de uma *escola nacional* destinada a formação de professores e os movimentos anteriores de desenvolvimento e fundação de escolas e cursos de formação de docentes no âmbito da educação física brasileira; b) a partir daí discutir o papel central dos militares nos primeiros momentos dessa *escola nacional*. O capítulo está dividido em quatro partes.

Na primeira parte tento tecer breves considerações sobre a prática dos profissionais que atuavam nos primórdios da nossa educação física, antes das primeiras iniciativas de formação profissional específica. Procuro destacar possíveis características desses primeiros momentos de uma '*prática docente*': a ação fundamental dos militares na difusão de doutrinas importadas de realidades diversas a nossa e que atendia diretamente a seus interesses e visões ligados a civismo, patriotismo e '*corpo saudável*'; a dissociação entre teoria e prática, que muitas vezes ocasionava níveis distintos e estanques de apreensão do conhecimento; a dificuldade de uma conceituação única, que leva a utilização das mais diversas nomenclaturas ou a utilização de uma mesma nomenclatura para os mais diversos objetos de estudo; a falta de uma formação profissional estruturada e adequada.

Na segunda parte, tentei identificar possíveis especificidades que permearam, no Brasil, o desenvolvimento e a criação de cursos e escolas de formação de professores na educação física. Na verdade, uma pequena contribuição histórica ao estudo da formação profissional na área. Nesse momento, identifiquei que médicos e militares estiveram juntos no desenvolvimento do processo de formação. Os médicos forneceram a argumentação '*científica*', conferindo um *status* elevado para o campo de conhecimento, enquanto os militares estavam mais presentes e inseridos, não só no nível dos altos escalões governamentais, como também nos da sociedade civil, onde atuavam como instrutores.

² Entre outros: a Revolução de 1930; o governo ditatorial de Getúlio Vargas; a mudança da capital da República para Brasília; a mobilização e ascensão dos movimentos sociais, inclusive dos estudantes; o golpe militar de 1964; a Reforma Universitária de 1968, a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara.

Na terceira parte, identifiquei em que medida a criação da ENEFD destoa ou se aproxima dessas especificidades, identificando também motivos e interesses que estariam por trás dessas aproximações. O quadro de correlação de forças em torno da criação da ENEFD é bem explícito. Alguns grupos começavam a se articular em torno de projetos de uma educação física nacional, que aliás estava diretamente ligada aos interesses do governo de exceção em decurso. A educação física mais do que uma disciplina escolar estava ligada a um projeto de segurança nacional. Os militares possuíam certa ascendência, possivelmente devido ao lugar que ocupavam no cenário político nacional, mas também devido a seu precoce interesse para com a área e com a formação do profissional que nela atuaria. Os militares estabeleciam ligações e articulações com médicos, muitas vezes também militares, que vinham estudando a área de conhecimento, a parte 'científica' da educação física, antes mesmo de preocupações com a formação profissional.

Os movimentos mais ligados à área educacional, movimentos do *meio civil*, começaram a participar mais tardiamente dessas discussões, mas suas influências, embora numericamente menores, não podem ser desconsideradas. Sua influência, por exemplo, pode ter sido fundamental na articulação das primeiras grades curriculares e na determinação do caráter 'civil' da ENEFD. Não se pode esquecer também que é possível que entre alguns desses intelectuais, por existirem dúvidas e/ou preconceitos para com a educação física ou por estarem de pleno acordo com o projeto do Estado Novo, houvesse uma apreensão da necessidade de um desenvolvimento destacado do conjunto geral da educação.

Enfim, embora as articulações em redor da criação de uma *escola nacional padrão* de educação física tenham sido mais complexas, seu processo de criação não se diferenciou substancialmente do processo geral de criação de escolas e cursos de formação de professores, principalmente no que se refere ao papel central dos militares, a associação desses aos médicos e a rígida divisão entre cadeiras *teóricas e práticas*.

Ao fim desse capítulo, procurei identificar as peculiaridades e a natureza dos primeiros momentos de existência da ENEFD, percebendo o papel central dos militares. A pergunta básica era se a ENEFD era mesmo uma *escola civil*. Não só dirigindo-a desde a fundação até 1948, mas também cedendo grande parte do corpo docente, além de determinar sua estrutura inicial, a ENEFD deu seus primeiros passos sob os auspícios e égide dos militares. Era marcante a estrutura militar da Escola nesses primeiros momentos, refletida, inclusive, na rotina diária e na presença cativa nos desfiles e paradas cívicas. Parecia existir uma preocupação maior com a formação de um cidadão adequado aos parâmetros do projeto do Estado Novo, do que com a formação profissional em si. Ou uma identificação entre a formação profissional e a formação de um cidadão segundo esses parâmetros³.

Com todos os problemas e críticas que se possam fazer à fundação da ENEFD e a sua atuação nesses primeiros instantes⁴, inegavelmente essa instituição teve grande importância para a educação física nacional na época. Sua criação foi fundamental por favorecer a possibilidade de reconhecimento da educação física enquanto disciplina acadêmica. Além disso, a ascendente influência do ambiente universitário foi de grande importância para um futuro redimensionamento de suas ações. Embora essa aproximação fosse inicialmente tímida, esse processo se acirrou e cada vez mais a ENEFD buscava se afirmar enquanto uma instituição que fazia parte da estrutura da UB. Paulatinamente substanciais modificações ocorreram e seu papel sensivelmente se modificou a partir da ação central e crescente influência dos médicos.

No capítulo 2, '*Escola Nacional de Educação Física e Desportos: o auge de sua atuação e o papel central dos médicos*', objetivei abordar o período em que médicos assumem a direção da ENEFD e passam mais diretamente a influenciar os seus rumos. Argumenta-se que a partir dessa ação a Escola muda completamente seu foco de atuação e suas preocupações, sendo também o período em que atingiu o auge de sua atuação no cenário da educação física nacional.

³ É importante reconhecer que a estrutura da Escola era potencialmente diferente de outras escolas/faculdades da UB. Seus cursos, por exemplo, eram realizados em apenas um ou dois anos, ao contrário dos demais, realizados em no mínimo três. Também somente era exigido para ingresso o curso *secundário fundamental*, enquanto para as outras escolas/faculdades, o *secundário complementar* se fazia necessário para ingresso.

⁴ Como a centralização nacional da formação profissional a partir de um modelo único; a sua desvinculação das outras licenciaturas, aglutinadas em torno da Faculdade Nacional de Filosofia; ao caráter eminentemente técnico da formação, em detrimento à preocupação com a formação do professor; entre outras.

Embora os médicos possam ser considerados elementos centrais e uma marca nesse processo de mudança, penso que não se pode considerá-los estritamente como agentes da ruptura. Percebem-se, fundamentalmente, maiores preocupações com o embasamento científico e com a qualidade da formação profissional do que as anteriores preocupações com os desfiles cívicos e demonstrações militarizadas de *'civismo e amor a pátria'*. Mas isso não quer dizer que instantaneamente se tenham percebido posturas filosóficas completamente diferentes. A grande mudança com os médicos se deu com o surgimento de preocupações maiores no sentido de efetivar a ENEFD como a *escola padrão*, responsável por desenvolver, direcionar e uniformizar a formação na educação física no Brasil.

Entre as diversas mudanças algumas são destacáveis. Com maior frequência passa a oferecer ou co-patrocinar cursos de especialização e extensão, estágios técnicos-pedagógicos, além de congressos científicos. Tais eventos, muitos realizados em convênio com órgãos governamentais, contavam com a participação de professores de todo o país, aumentando a influência e inserção da Escola no nível nacional. Alguns cursos eram também ministrados, em parte ou completamente, por seus professores, cada vez mais presentes como palestrantes e conferencistas. Os professores também começaram a comparecer em maior afluxo em eventos científicos e desportivos, inclusive realizados no exterior.

O aumento dessa participação teve grande influência no aumento do número de pesquisas no interior da Escola. A publicação dos 'Arquivos da ENEFD', periódico oficial de divulgação das pesquisas realizadas, foi de grande importância no estímulo a esses momentos iniciais de uma produção científica mais sistematizada. Com isso não estou a dizer que anteriormente não existissem iniciativas no sentido de desenvolver estudos e pesquisas em nossa área, mas que a partir de então observa-se uma preocupação metodológica maior, uma estruturação e organização que embora ainda inicial, mais se aproxima do que hoje costumamos cobrar e esperar de uma pesquisa científica.

O aumento na qualidade das pesquisas tornou os 'Arquivos' um periódico de natureza diferente aos de então, fazendo-o ocupar lugar de

destaque e de grande importância, destacando-se por ter um caráter *'científico'* mais aprofundado e elaborado. Os 'Arquivos' tornaram-se uma das mais importantes fontes de consulta na área. Outros aspectos importantes foram a entrada de novos professores através de concursos e a primordial conquista da sede própria, já que anteriormente as aulas se realizavam em locais emprestados fora da Universidade. Essa série de mudanças contribuiu para o aumento da inserção da ENEFD na UB. Isso se deve fundamentalmente aos espaços que foi ocupando e a efetividade crescente de sua atuação; o reconhecimento de sua importância.

Nesse contexto, as relações que se estabeleciam entre as diversas categorias (alunos, professores, funcionários) iam paulatinamente sofrendo mudanças e distensões. A ENEFD sempre conviveu com uma estrutura hierárquica muito marcada. Interessantes relações (ou rivalidades) que não podem ser desconsideradas eram as que se estabeleciam entre médicos/professores de educação física e entre professores das cadeiras teóricas/práticas. Os professores de educação física e/ou os ligados as cadeiras práticas ocupavam menor espaço e gozavam de menor prestígio na estrutura da ENEFD. Embora o clima fosse relativamente amistoso, não havia igualdade no tratamento para com esses professores⁶.

Com o tempo, no entanto, aumentaram o número de professores não médicos e/ou militares, ou melhor, aqueles formados especificamente em educação física e a situação de desprestígio foi se revertendo pela própria atuação e conquista de espaço por parte desses professores. Nesse processo os estudantes ocuparam um papel fundamental. Os estudantes constituíram a categoria que mais conquistou espaço dentro da Escola e suas ações não só não podem ser desconsideradas, como devem ser levadas em conta como fundamentais na própria reorientação dos caminhos da ENEFD. Foram os estudantes também que deram os passos mais efetivos no sentido de contribuir para a afirmação do professor de educação física no interior de uma Escola que embora estivesse a ele ligada, tinha sido até então dirigida por profissionais de outras áreas. No estudo, resolvi dar ênfase à atuação da representação estudantil por ver aí um forte eixo condutor, mas também por crer que a conside-

⁶ A suposta rivalidade não significava abandono ou desconsideração para com a formação profissional e, de fato, muitos professores estiveram a alertar para a necessidade de um trabalho conjunto entre médicos e professores de educação física.

ração desse grupo acrescentaria importantes informações, por fugir dos padrões de consideração histórica em nossa área, onde os estudantes são um grupo raramente abordado.

A dissertação encerra-se com a conclusão, 'A importância da Escola Nacional de Educação Física no cenário da educação física nacional', onde procuro apresentar reflexões sobre a perda de status da ENEFD e sua importância no cenário da educação física nacional. Curiosamente a Escola perceptivelmente apresenta sinais de perda de status quando os professores de educação física efetivam o processo de conquista de espaço. A partir da direção da professora Maria Lenk rapidamente seus rumos se alterariam substancialmente. Uma das razões dessa mudança é a Reforma Universitária de 1968. Com tal reforma, a UB passaria a ser a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a ENEFD passaria a ser a Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ.

A perda de status, entretanto, não pode ser somente atribuída à Reforma, mas deve ser entendida como um processo paulatino e complexo. Possivelmente, esse processo terá tido início, em nível macro, com a mudança do Distrito Federal para Brasília. Essa mudança abalou toda a estrutura de uma cidade acostumada a viver como sede dos poderes e das decisões. Assim, o Rio de Janeiro deixou de ser o centro das decisões políticas, o lugar que abrigava a Presidência da República, para se tornar um Estado: a Guanabara. Futuramente, seria unificado com o Estado do Rio de Janeiro, em um processo político para desarticular a tradição de luta e oposição da cidade/estado. Todas as instituições localizadas na cidade foram abaladas por esse processo, e a ENEFD por ele não passou incólume.

Outro problema interno parece também ter abalado muito a ENEFD: a demorada renovação de seu quadro docente, que claramente significou perda de qualidade. A diferença entre os titulares que saíam e os que assumiam era marcante. A passagem de professores bastante experientes, para outros opostamente muito novos e inexperientes na docência superior, sem haver um intermédio nessa passagem, influiu nos aspectos qualitativos. Além disso a ENEFD teve que assistir ao crescimento/desenvolvimento da profissão e da formação profissional, com o surgimento, no Rio de Janeiro e no Brasil, de várias outras escolas, algumas até mais bem estruturadas. Enfim, a outrora ENEFD não conseguiu manter a posição central de destaque que ocupara nas décadas anteriores.

Concluindo, alguns pontos podem ser ressaltados para explicitar a importância da atuação da ENEFD. Dentre as principais contribuições a educação física brasileira temos as pesquisas realizadas em seu interior e divulgadas através dos 'Arquivos' e dos inúmeros cursos e congressos que sediava e/ou ajudava a organizar, facilitando o acesso a informações mais recentes e teoricamente mais aprofundadas. Outra grande contribuição foi lutar para que as Escolas de Educação Física de outros Estados fossem aceitas no âmbito das Universidades, através de ações de seu diretor e corpo docente. Foi também responsável por formar gerações de profissionais competentes em todos os ramos, muitos dos quais, enquanto bolsistas, voltavam aos seus estados e divulgavam o conhecimento adquirido e/ou auxiliavam na organização da educação física em seu estado.

Enfim, a ENEFD teve uma importância fundamental no desenvolvimento da educação física nacional. E sua história, ou uma de suas possíveis histórias, lança luz em muitos de nossos fatos contemporâneos. A citação de João Peregrino Júnior, embora se refira diretamente aos 'Arquivos', sintetiza bem seu significado para a educação física nacional:

"...procurando difundir, em todo o território nacional, os conhecimentos relativos a educação física e aos desportos, assim como o resultado das pesquisas, dos estudos, das experiências que pacientemente adquirimos no plano da ciência, da pedagogia, da aplicação prática dos conhecimentos aqui ensinados... Criando uma tradição de cultura que deve ser mantida,... representam, também, o elo que correlaciona, de modo permanente e eficaz, a vida interna da Escola - seu trabalho e seu pensamento, sua doutrina, sua experiência - com o mundo exterior, isto é, com todos aqueles que lá fora, no país e no estrangeiro, se devotam com o mesmo ideal que nos anima"(1954:5).

Com certeza, a educação física no Rio de Janeiro sentiu muito o declínio da ENEFD, entrando em um paulatino processo de perda de prestígio e de importância no cenário nacional. Hodiernamente podemos perceber que esse processo de perda de status chega a seu auge, não tendo mais o Rio de Janeiro o mesmo destaque que outrora ocupou devido a importante atuação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- ARQUIVOS DA ENEFD. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1945-1961.
- BOLETIM DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: DEF/MES, 1941-1954.
- BURKE, Peter (org.). *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992.
- EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1936-1942.
- FARIA Júnior. Alfredo Gomes de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de; FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de (orgs.). *Fundamentos Pedagógicos da Educação Física -2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1994.
- HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PEREGRINO JÚNIOR, João . Editorial - 15 anos de labor e luta. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.7, jan. 1954, p.5-6.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: A Noite/MES, 1945-1947
- REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: EsEFEEx, 1936-1942.

KEYBOARDS: *Physical education história; teachers'training.*

ABSTRACT: *The purpose of this article is to present the principals discussions of the master's degree's work 'National School of Physical Education and Sport - a possible history'. I wanted to present the basics topics like their were showed in the chapters. I also present a methodological approach. I think to possibility understanding of the general direction of this study: a) the moments before the creation of the School; b) the process of creation was similar to that of other teachers' training schools; c) the importance of the militaries; d) the most well-renowned period ,e) the importance of the students; f) the action of the physical education teachers; g) the decadence of the School h) the importance of the School to the Brazilian physical education.*

EDUCAÇÃO FÍSICA: As Aparências Não Enganam Mais*

Marcelo Tavares**

RESUMO: O texto trata de evidenciar e denunciar, a partir de jornais de circulação Estadual, a realidade que vivem as crianças e os jovens no Nordeste do Brasil, apontando dificuldades e proposições pedagógicas para a área de Educação Física e Esporte dentro e fora da Escola.

Para identificar os problemas que enfrentam crianças e jovens nas aulas de Educação Física e Esporte, dentro e fora das escolas do Nordeste deste País, não precisamos ir muito longe, basta-nos olhar e refletir sobre algumas reportagens publicadas em jornais de Circulação no Estado de Pernambuco:

"ESTADO TEM 500 ESCOLAS DEPRIDADAS: A recuperação dos estabelecimentos vai custar 5 milhões de reais. As escolas também devem contas de água e luz" - "MENORES DE RUA TERA O 1 MILHÃO DE DÓLARES: O dinheiro liberado pelos Estados Unidos vai beneficiar crianças envolvidas com drogas e prostituição" - "PNDU DENUNCIA ABUSOS CONTRA MENORES: Além da questão da criança, o estudo avalia também a situação da mulher" - "OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Entre os 32 milhões de indigentes do país existem 15 milhões na faixa infanto-juvenil" - "FALTA DE EXERCÍCIO PREJUDICA RECIFENSE: Um estudo aponta baixo consumo de oxigênio dos moradores da cidade".

A Educação Física em nossas escolas não pode e não deve ser mais a mesma. Os profissionais da área precisam analisar que, na sua prática pedagógica, as questões sócio-políticas estão presentes e

que precisam tomar posições teórico-metodológicas frente ao quadro de miséria que se encontra, principalmente, no Nordeste do Brasil.

Se as escolas públicas, hoje, se encontram em situação precária, com telhados caídos, portas quebradas, banheiros sem funcionar e bancas depredadas, imaginem o estado da sala de aula do professor de Educação Física (a quadra) a qual, na maioria das vezes, durante as construções destas escolas, por decisões de gabinete, não é considerada, ficando a prioridade para as salas de aula das outras disciplinas. Às vezes, nesta escola, o professor não tem o direito nem de utilizar os espaços livres porque alegam que ele atrapalha as outras salas de aula.

Este quadro de miséria não se encontra só nas escolas públicas, mas também fora delas, na medida em que grande parte das nossas crianças e jovens não conseguem nem entrar nelas, vivendo em estado de calamidade à espera de ajuda financeira de entidades estrangeiras. Como viver nestas condições desumanas e degradantes para o ser humano? *"É no Nordeste que se concentra o maior número de crianças e adolescentes que sobrevivem em condições de miséria"* (Bierrenbach, 1994).

No estado de Pernambuco, representantes de várias entidades governamentais e não governamentais reúnem-se, sistematicamente, para discutir estratégias de ação para tirar os meninos da

* Este texto foi apresentado e discutido junto aos professores e acadêmicos, em conferência, no Encontro Baiano de Educação Física - maio 1995, como também no Curso de Especialização em Metodologia do ensino da Educação Física Escolar. Belém - maio, 1995.

** Mestre em Educação pela U.F.PE. Professor de Educação Física do Colégio de Aplicação da U.F.PE. Membro pesquisador do LOEDEFE - U.F.PE. Secretário Estadual - PE do CBCE.

rua. É importante deixar claro que há aproximadamente 300 entidades preocupadas com o menor carente no Estado. Precisamos compreender como os representantes destas entidades viabilizam e concretizam as estratégias, no que concerne à distribuição dos recursos financeiros (doação). Qual a política adotada para esta distribuição? Esta questão merece esclarecimentos porque se amplia, a cada ano, o número de crianças e jovens mendigando nas ruas, em decorrência da elevada taxa de pobreza no Nordeste do Brasil.

"Os problemas mais agudos estão nos Países em desenvolvimento, onde mais de 1/3 das pessoas vive abaixo dos limites da pobreza, e milhões de pessoas sobrevivem com um rendimento diário inferior a 1 dólar... No Brasil mais de 200 mil crianças passam a vida na rua" (Praxedes, 1995:15).

Estas taxas só ratificam o estado de miséria em que vive uma parcela da população. Neste contexto, as crianças são as que mais sofrem violências, em função de políticas públicas gestadas pelo Estado capitalista, razão da evasão escolar que tem preocupado especialistas e pesquisadores na área de Educação. Pesquisas recentes têm mostrado que o Brasil é o sexto pior no mundo em evasão escolar, pois, do total de crianças matriculadas na primeira série, somente 39% atingem a quinta série (Ano 86-92 - dados da Unicef).

O trabalho infantil e o desinteresse das crianças e jovens de irem à escola têm contribuído para ampliar a taxa de evasão nestas Instituições de ensino.

Para combater a exploração do trabalho infantil no mundo, organizações operárias vinculadas à IV Internacional, após debates na conferência operária independente de BANSKA BYSTRICA - na Polônia, realizada recentemente, apontaram caminhos:

"1. Buscar os verdadeiros autores responsáveis pelo trabalho infantil; 2. Coletar informações, fatos e depoimentos no mundo inteiro; 3. Associar os sindicatos independentes e as personalidades ao trabalho do tribunal e montar o processo dos reais responsáveis do trabalho infantil; 4. Denunciar estes operadores ao mundo; 5. Publicar o dossiê e a sentença final" (Hussain, 1995:38).

A fome tem sido um outro agravante na formação das crianças e dos jovens do Nordeste, acarretando problema no crescimento, como demonstram pesquisas realizadas, desde a década de 60, por pesquisadores da área de Nutrição:

"Há várias formas de nanismo: Os anões de origem genética ou devido à deficiência de nutrientes na vida embrionária e durante a infância. É o nanismo da fome crônica, durante décadas ou séculos. Na zona da Mata Sul de Pernambuco, a desnutrição crônica secular vem determinando diminuição da estatura. Em 1963, observamos em Catende homens com 1,47cm, e recentemente foi observada estatura média nos homens entre 1,61cm e 1,63cm; e, na mulher, 1,50cm e 1,51cm. Ora, a estatura do pigmeu da África é 1,48cm. É uma marcha para o nanismo por fome. Malaquias Batista e Maria Ferraz observaram nanismo Nutricional em crianças no interior de Pernambuco, no Recife e em São Luis. Mulheres adultas da Zona da Mata apresentam físico de adolescentes e imaturidade sexual... Essas mulheres têm tendências a partos anormais e a gerar crianças imaturas que nascem com peso inferior a 2.500g, predispostas à deficiência física e mental. Segundo Scrimshaw, nascem anualmente no mundo pobre 22 milhões de crianças imaturas. Vejam bem, 22 milhões!" (Chaves, 1993:125).

Este retrato representa a estrutura de uma sociedade fragilizada, explorada, sacrificada e menosprezada. E são eles, os mais miseráveis (os pobres economicamente), que têm que pagar com sangue e suor o pouco tempo que lhes resta de vida. O que fazem aqueles que detêm o poder? E o futuro de nossas crianças as quais, além de serem acometidas pela desnutrição que dificulta o seu crescimento, morrem antes de aprender a andar, de aprender as primeiras letras, de aprender a jogar...

"... Taxas expressivas de mortalidade infantil no interior de Pernambuco colocam à mostra a fragilidade das condições de vida da população. A mortalidade infantil está aumentando em proporções estarrecedoras nas seguintes regiões: Agreste Meridional (137,8 crianças mortas para cada 1000 nascimento); Zona da Mata Úmida (137,7); Vale do

Ipojuca (124,7); e Zona da Mata Seca (108,5). Essas taxas de mortalidade infantil colocam o Estado numa posição descon-fortável: a de segundo colocão no Ranking de crianças mortas no País. Por falta de Infra-estrutura básica, baixo poder aquisitivo e nível Educacional da população, milhares de crianças mal chegam a completar um ano nas cidades do interior do Estado" (Campos, 1995:5).

As nossas crianças e jovens precisam ter direito à vida e não à morte; para tanto, faz-se necessário que sejam garantidas políticas sociais básicas de Saúde e Educação, priorizando desde os atendimentos mais simples até as especificidades.

"Faz-se fundamental que a sociedade tome conhecimento, e os governos que ora se instalam atentem para as recomendações indicativas da primeira Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, patrocinada pelo Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), realizada em Brasília, em novembro de 1994... Assegurar os direitos da criança e do adolescente é absoluta prioridade do Estado, da sociedade e da família... A criança brasileira tem direitos e impõe-se respeitá-los, sob pena de responsabilização prevista no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) pelas violações cometidas por ação ou omissão do Estado, da sociedade e da família. É urgente assentarmos os alicerces de uma era de direitos e cidadania da criança e do jovem deste imenso país" (Bierrenbach, 1994).

Diante da miséria instalada, socialmente, violando os direitos da criança e do adolescente, em relação a sua saúde, a educação, ao lazer..., deparamo-nos com pesquisas realizadas nas universidades, que, simplesmente, desconsideram a realidade de vida estampada nos corpos da maioria das crianças e dos jovens da população Nordestina:

"Um estudo aponta baixo consumo de oxigênio dos moradores da cidade... A população Recifense está mal fisicamente. Para chegar a essa conclusão, o Departamento de Educação Física da UFPE realizou uma pesquisa com 471 pessoas, no Shopping Center Recife, quando atestou o baixo consumo de oxigênio da população local que não pratica esporte" (Jornal do Commercio, 1995:9).

Até quando a Universidade continuará a pesquisar o OBVIO, o que já foi observado, medido e comprovado?

Manuel Sérgio (s/d:150) em seu recente livro "Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente" retoma esta questão afirmando: "Sempre que bem alimentado, saudável, culto, bem semeado e rodeado de boas condições de vida - ele - o Homo Ludens - tem lazer e, por isso, tem desporto". A Universidade não pode continuar a desconsiderar a maioria da população que está fora dos shopping, que se encontra nas favelas, em estado de excessiva miséria: a miséria do desemprego, a miséria da fome, a miséria da falta de moradia, a miséria dos hospitais públicos, a miséria das escolas públicas e a miséria das aulas de Educação Física nas escolas Públicas. A produção do conhecimento deve reger-se sob referências éticas que respondam aos desafios históricos do Nordeste Brasileiro. As Universidades do Nordeste precisam liquidar a "miséria informacional" uma vez que representa, segundo Edgar Morin (1986) "o pensamento europeu doente" evidenciado em pesquisas importadas, as quais já não mais atendem às reais necessidades básicas e aos anseios da maioria da população. As Universidades do Nordeste não podem mais continuar importando o que já é obsoleto nos países de primeiro mundo.

A partir destas reflexões sobre dados da realidade, podemos questionar a área de Educação Física e esporte no Nordeste deste País. "As aparências não enganam mais". No momento em que se aproxima o século XXI, os envolvidos nesta prática social e de conhecimento, ao tentarem mudança, poderão ter sua prática pedagógica subsidiada pelos indicadores socioeconômicos e culturais anteriormente mencionados. Neste sentido, a ação pedagógica do professor, dentro e fora da escola, ao tratar qualquer conteúdo da referida área de conhecimento, não pode desconsiderar a história do nosso País, a história de luta do nosso povo, o baixo salário dos professores, as altas taxas de mortalidade infantil pela fome, o desemprego, a violência nos campos e nas grandes cidades, as discriminações de raça, de cor, de sexo... Relacionar esta problemática com o conteúdo específico da Educação Física e Esporte é de extrema importância, na medida em que a ação pedagógica - relação professor-alunos esteja articulada com a vida. É nesta relação dialética escola-rua que os conhecimentos passam a ser evidenciados, vivenciados, trocados e extrapolados com prazer e alegria.

Comungando desta luta, encontramos profissionais, principalmente no Nordeste do Brasil, que não querem apenas mudar as aparências, pois, como sabemos, as aparências enganam. Eles nunca ficaram de braços cruzados, muito pelo contrário, têm firmado contribuições Nacionais para alteração do quadro de miséria em que se encontra a Educação Física. Destacamos:

01. As reivindicações dos professores da cidade de Sergipe, recentemente defendidas e divulgadas para o Brasil através da Carta de Sergipe. Esta teve por objetivo:

“Levar ao conhecimento das autoridades competentes, responsáveis pela elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas na área de Educação Física & Esporte, bem como da população em geral, reivindicações pautadas no reconhecimento da problemática e na identificação de possibilidades concretas para o desenvolvimento científico & tecnológico da área retro-citada, a serem construídas por ações coletivas responsáveis, desencadeadas por sujeitos que se reconhecem enquanto cidadãos políticos comprometidos com a melhoria da qualidade de vida no Nordeste do Brasil” (Carta de Sergipe apud boletim informativo CBCE-PE, n.2, 1995:6).

02. Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos junto a grupos de Professores, pesquisadores e acadêmicos como, por exemplo, os que vêm ocorrendo no Estado de Pernambuco, no LOEDEFE (Laboratório de observação e estudos descritivos em Educação Física & Esportes - 1994 - Departamento de Educação Física da UFPE). O laboratório tem como objetivo: produzir conhecimento científico no âmbito da Educação Física & Esporte e contribuir, assim, para a formação acadêmica de qualidade na graduação, na pós-graduação e na extensão, pela via da produção teórica do conhecimento científico. As experiências desenvolvidas por seus pesquisadores têm sido divulgadas não apenas no Estado, como também em nível de Brasil e Exterior através da participação em cursos, Congressos, seminários, publicações e via encaminhamento de reivindicações e exigências perante o Estado. Neste sentido, é importante destacar a carta da coordenadora do LOEDEFE (professora Dra. Celi N. Taffarel) ao ministro Extraordi-

nário dos Esportes, “Edson Arantes do Nascimento - Pelé”, cujo conteúdo consistia numa análise do fenômeno Esporte na sociedade moderna, no trato que o mesmo vem recebendo em diferentes âmbitos, corroborando o embrutecimento do ser humano ao transformá-lo em mero consumidor dos sub produtos da indústria cultural esportiva de massa, além de propor encaminhamentos que possam viabilizar a construção de uma política séria para o desenvolvimento deste setor. Diz a referida professora:

“... o século XX chega ao seu término deixando evidente que a hegemonia do capitalismo no Planeta não concretizou para todos as suas possibilidades de manifestação enquanto labor-TRABALHO, enquanto meio para preservar e manter a saúde, meio recreacional e de lazer, meio de Educação, meio de prazer. O que prevalece é o esporte de altos rendimentos para poucos, o esporte espetáculo, com o qual nos relacionamos de maneira virtual, consumindo seus subprodutos, adorando seus deuses-imagens, revistas, figurinhas, marcas, logotipos etc. etc... Não nos podemos admitir no próximo milênio como meros consumidores de subprodutos da indústria cultural esportiva de massa... O ESPORTE enquanto um bem, historicamente construído, a ser criticamente observado, criativamente ensinado, ludicamente exercitado por todos, deverá estar presente no cotidiano de todas as nossas crianças e jovens, principalmente de maneira pedagógica, no interior da escola, nos espaços públicos, o que até hoje não acontece no Brasil” (Taffarel apud boletim informativo CBCE-PE, 1995:5).

O LOEDEFE tem evidenciado outras contribuições em nível nacional, por ocasião da participação de seus membros tanto apresentando trabalhos em Encontros e Congressos quanto realizando intercâmbios científicos com outros Estados. Importante faz-se ainda ressaltar o envolvimento dos seus pesquisadores na 47ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e no IX Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE).

Propor alterações no ensino da Educação Física na escola constitui um desafio e representa uma

possibilidade de inserção concreta na construção de novas relações sociais de produção, em nosso caso, de um bem cultural que tem valor de uso, como o é a prática social nas aulas de Educação Física.

Não temos a ilusão pedagógica de que somente com as alterações pedagógicas, durante as aulas de Educação Física, vamos alterar substancialmente a qualidade da Educação para todos em nosso país. Temos clareza de que esforços múltiplos e radicais, tanto exercidos no interior da escola, quanto na sociedade em geral, deverão estar presentes para que possamos construir um ENSINO DE QUALIDADE PARA TODOS, que se contraponha às propostas neoliberais e suas expressões neotecnistas na escola.

Perspectivando uma Educação Física na escola enveredada numa ação transformadora, pesquisadores desta área de conhecimento no Brasil, na década de 90, como Bracht, Taffarel, Kunz, Tavares, entre outros, apontam contribuições para a Prática Pedagógica:

Bracht (1992), em estudo de doutorado, evidencia a importância de esta área de conhecimento estar incluída no contexto mais amplo da Educação, para com isso se pensar na concretização de uma sociedade mais justa e livre. Neste sentido, ele corrobora a posição de Saviani (1984) de que caminhos para a contribuição da Educação, neste processo de transformação da sociedade, estão na busca da superação das teorias acrílicas e crítico-reprodutivistas, através de uma teoria crítica.

Para ele, o professor de Educação Física deve assumir compromisso político com a transformação da sociedade, na perspectiva de colocar a sua prática pedagógica a serviço de um projeto social superador do projeto capitalista.

Na busca de contribuições para subsidiar um ensino transformador, ratificamos o ponto de partida considerado por Bracht (1992) quando, em suas reflexões sobre o estudo de uma pedagogia crítica para a Educação Física, deixa claro o seu compromisso com a classe oprimida. Ele afirma ainda que os professores de Educação Física incorporaram posturas inovadoras em sua prática pedagógica: a visão positivista deve ser superada - o homem é um ser social.

"A motricidade já não é mais biológica e, sim, histórica e social" (Rouyer apud Bracht, 1992).

Taffarel (1993), também em estudo de doutorado, apresenta contribuições teórico-metodológicas para a Prática Pedagógica dos professores de Educação Física:

01. As disciplinas curriculares devem estar integradas/o conhecimento deve ser tratado articuladamente/permite ao aluno CONTATAR, INTERPRETAR, COMPREENDER e EXPLICAR a realidade social;
02. A objetivação do ser humano para a elaboração da cultura deve intervir nos elementos estruturadores da sociedade moderna: O TRABALHO, O PODER e a LINGUAGEM - para a sobrevivência do processo civilizatório;
03. O conteúdo de ensino nos ciclos está articulado com os eixos curriculares - Amplia-se de forma espiralada - Parte de dados da realidade para interpretá-los, compreendê-los e explicá-los;
04. A teoria do conhecimento privilegiada tem como critério a apreensão do mundo pela via da práxis - Unidade teoria-prática - Materializada na ação-reflexão-ação.

Kunz (1994), em seu estudo de doutorado, defende uma pedagogia Crítico-emancipatória e didático-comunicativa. Para tanto, ele fundamenta a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. Uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. A Educação é sempre um processo em que se desenvolvem ações comunicativas. O aluno deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.

Com o intuito de superar a visão biologicista nesta área de conhecimento, Tavares (1994), em estudo de dissertação, defende uma proposição pedagógica, na qual constatou que:

01. Os alunos podem ter a sua aprendizagem enriquecida, quando o professor opta por trabalhar durante as aulas com o PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO professor-aluno; com a PESQUISA ESCOLAR - investigar conhecimentos úteis para a vida dos alunos; e com a AVALIAÇÃO INTERATIVA-PRODUTIVA.

02. Durante a prática pedagógica, esses componentes não estarão isolados, pois haverá sempre, entre eles, uma interação e uma integração orgânicas. O DIÁLOGO professor-alunos deve ser um procedimento constante nas aulas, para que as trocas das experiências consolidem um planejamento voltado para a realidade.

03. O professor deve problematizar, ou seja, estabelecer os nexos entre os problemas, relacionando-os historicamente, durante o diálogo com os alunos. Problemas que possam ser investigados dentro e fora da escola.

Estas contribuições são possibilidades que apontam para a consideração de questões referentes à essência da Educação Física, e não lidam somente com as aparências. Distanciam-se da influência comportamentalista, corroborando uma ação transformadora na escola. Para tanto, o professor de Educação Física deve assumir compromisso político e ter competências éticas, técnicas, pedagógicas e científicas para colocar a sua prática pedagógica a serviço da construção de um projeto de sociedade superador do capitalismo, a fim de que, num futuro próximo, a miséria humana seja apenas uma lembrança em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIERRENBACH, Maria Inez. Os direitos da criança e do adolescente. *Folha de São Paulo*, São Paulo (Presidente da Comissão Teotônio Vilela de Direitos Humanos).
- BOLETIM INFORMATIVO. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife : Secretaria Estadual de Pernambuco, a.1. n.2, março/abril, 1995.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.
- CAMPOS, Vanessa. Mortalidade infantil. *Jornal do Comércio*. Recife, 08 de abril de 1995.
- CHAVES, Nelson. Nanismo Nutricional. In: *Alimentação e nutrição no nordeste: coletânea*. Recife : CJC, 1983.
- FALTA de exercícios prejudica recifense. *Jornal do Comércio*, Recife, 15 de Janeiro de 1995.
- HUSSAIN, Taffazul. Informe da comissão sobre trabalho infantil. In: *Decisões da Conferência Operária Independente de Banska Bystrica*. Banska Bystrica, 1995.
- MORIM, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí : UNIJUÍ, 1994.
- PRAXEDES, Cleber. PNDU denuncia abusos contra menores. *Jornal do Comércio*, Recife, 22 de Janeiro, 1995.
- SÉRGIO, Manuel. *Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa : Instituto Piaget, s/d.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física*. Campinas, 1993, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO-TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA [FREIRE, João Batista. São Paulo : Scipione, 1989]

*Autores: Ranah Manezenco Rodrigues, Fernando Gonzalez,
Marcelo Guina Ferreira, Rosicler Goedert e Valter Bracht*

O livro em questão se apresenta como uma proposta de "Teoria e Prática da Educação Física" (conforme subtítulo), para crianças da pré-escola à 4ª série do 1º grau. Resenhando, trataremos, primeiramente, de destacar os pontos que consideramos relevantes e como o autor os fundamenta.

João Batista Freire inicia seu trabalho, expondo a sua maneira de compreender o que seja uma criança e evidencia sua insatisfação com relação ao sistema escolar, educação institucionalizada, traduzindo-a em duas críticas: 1) a escola submete a criança à uma imobilidade excessiva, que desrespeita sua "marca característica", qual seja, a intensidade da atividade motora; 2) a escola não deve apenas mobilizar a mente, mas também o corpo, pois "*corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola*" (:13). A partir dessas críticas, o autor coloca sua proposta como Educação de Corpo Inteiro, buscando a superação do dualismo corpo e mente presente na escola.

J. B. Freire, em sua argumentação, destaca que a criança nessa idade, a partir do surgimento da linguagem, já faz uso do símbolo, representações mentais, sendo função da escola promover o *fazer juntamente com o compreender*. Fundamentando-se em Piaget, o autor afirma que "*a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito*" (:81). Nessa perspectiva, o autor coloca que a criança precisa, primeiramente, encontrar na escola um espaço para agir com liberdade, podendo viver concretamente e corporalmente todas as relações e interações de seu corpo com outros corpos e objetos no espaço e no tempo. Dessa maneira, J. B. Freire entende que as experiências corporais que a criança necessita vivenciar para compreender o mundo, precisam estar presentes na escola e serem significativas para ela, ou seja, devem ser experiências

que façam parte da sua realidade. Para o autor, é possível transformar o mundo da escola de 1º grau em "*um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança*" (:81), resgatando a "cultura infantil", brincadeiras e jogos das crianças, e introduzindo esses na escola como conteúdo, com o devido tratamento pedagógico.

Para J. B. Freire, uma vez que o significado das coisas, nessa primeira fase da vida da criança, depende, acima de tudo, da ação corporal, o jogo e a atividade física tornam-se um importante recurso pedagógico para ser utilizado pela escola. É a partir daí que J. B. Freire elege a Educação Física como a disciplina do currículo escolar que tem a responsabilidade de trabalhar pedagogicamente a cultura infantil, aproximando a realidade da escola com a realidade da criança. Segundo o autor, esse fazer pedagógico, que leve em consideração o conhecimento que a criança já possui, garante o seu interesse e a sua motivação para aprender.

Em sua proposta, J. B. Freire deixa explícito que discorda da existência de padrões de movimento, pois essa idéia trabalha com uma concepção isolada do ato motor, enfatizando o desenvolvimento de habilidades motoras, a partir daquilo que se supõe existir internamente em cada indivíduo. Assim, ele adota, também de Piaget, a concepção de esquema motor, que parte da construção de movimentos, única ao sujeito, sendo determinada tanto por aspectos internos como externos a ele, em cada situação específica a ser experimentada. Para ele, à criança deve ser permitido descobrir sua própria forma de se movimentar, de estar no mundo.

Encontramos ainda, no trabalho de J. B. Freire, outros temas que também são discutidos, inclusive a sugestão de diversas atividades para serem trabalhadas com as crianças, seguidas de uma discussão sobre como elas podem contribuir para o desenvolvimento infantil. Porém, não tivemos a pretensão de abrangê-los todos, dando destaque apenas

aos pontos que consideramos fundamentais na elaboração de sua proposta, os quais se encontram principalmente nos dois primeiros capítulos.

Tendo em vista os pontos acima destacados da proposta em questão, inicialmente situamos a crítica que J. B. Freire faz ao sistema educacional. Na perspectiva do autor, o que tem faltado à escola é visão e competência para aproveitar as características das crianças, dando-lhes melhores condições de aprendizagem. Tal crítica nos parece, no mínimo ingênua, uma vez que até mesmo o autor reconhece *“as péssimas condições em que vivem nossos irmãos brasileiros...miséria é o que não falta”* (:18). Sem as condições essenciais de sobrevivência não temos as pré-condições para a aprendizagem de qualquer conteúdo. Ainda que ciente dessa situação, não identificamos, ao longo do trabalho do autor, a preocupação em abordar a relação escola/sociedade.

A “escola”, a qual o autor se refere, aparece isolada do seu contexto social e de seus componentes políticos, sendo que as críticas dirigidas ao sistema educacional não contemplam esses aspectos. Quanto à sociedade, o autor se limita a citá-la como “sociedade burocrática”. Ao designá-la dessa forma *“...os existentes defeitos da vida política e social são separados de qualquer conexão com o presente modo de organização econômica (o capitalismo) e vinculados tão somente à uma suposta tendência estatizante e burocratizante em seu modo de organização política”* (Silva, prelo). Considerando que o autor se propõe a elaborar uma proposta pedagógica, esta não poderia aparecer desvinculada de um projeto de sociedade, concebido o ato pedagógico enquanto ato político.

J. B. Freire, da mesma forma que não discute os fatores histórico-políticos na relação escola/sociedade, ao tratar do desenvolvimento infantil, tendo como referencial Piaget, limita-se a considerar a importância desses aspectos, que condicionam esse processo, sem contudo abordá-los de forma consistente. Novamente, em se tratando de uma proposta pedagógica, *“não é suficiente afirmar, a título de defesa - de forma simplista - que...leva em conta os fatores sociais. De qualquer forma, está-se falando, neste caso, dos determinantes sociais do comportamento individual. O que importa, ao contrário, é destacar a existência de um aparato social e político como é a educação institucionalizada e as implicações disso”* (Silva, 1993). Dentro dessa perspectiva, não só a escola, mas também a criança, estão sujeitas aos aspectos econômicos, políticos e de ordem histórica, os quais lhe são determinantes.

Não obstante, consideramos pertinente a preocupação de J. B. Freire com a educação nas séries iniciais do 1º Grau e as perspectivas de um trabalho com a educação física. Como também é relevante a sua observação quanto à distância que existe entre a realidade da criança e a realidade da escola, a qual, em sua maioria, não tem considerado o conhecimento que a criança já possui quando da elaboração do seu projeto educacional. Com esse diagnóstico, o autor afirma que é possível aproximar esses dois contextos, fazendo com que a aprendizagem da criança seja significativa. A solução apresentada por ele, em síntese, é a introdução da “cultura infantil”, de jogos e brincadeiras, que *“...têm exercido ao longo da história importante papel no desenvolvimento da criança”* (:24).

Compartilhamos com J. B. Freire a idéia de que o conhecimento que a criança dispõe, em termos de experiências corporais, não pode ser desprezado pela escola. Entretanto, quando o autor remete à educação física, enquanto disciplina, a responsabilidade de trabalhar pedagogicamente esse conteúdo, a fim de realizar a aproximação do mundo da escola com o mundo da criança, entendemos que é preciso considerar alguns pontos.

Em princípio, no que diz respeito ao período escolar em questão, não cabe apenas à educação física promover essa necessária aproximação, sendo que essa tarefa diz respeito a todas as áreas do conhecimento que serão trabalhadas na escola. Com relação a se considerar como conteúdo da disciplina educação física a cultura infantil, trata-se de uma afirmação muito genérica, faltando o autor explicitar o quê da cultura infantil é específico da educação física. Além disso, é nosso entendimento que à educação institucionalizada, à escola, cabe transmitir um saber elaborado, um conteúdo sistematizado, o qual a criança não poderá ter acesso fora dela. Isso se dá no âmbito de todas as disciplinas, logo, será que a educação física, enquanto componente do currículo, não detém um saber específico, além daquele que a criança já possui, para transmitir na escola? Se à educação física compete trabalhar exclusivamente um conhecimento já assimilado pela criança, sua presença na instituição escola não se justifica.

Efetivamente, não dispomos de uma discussão acumulada sobre propostas curriculares elaboradas para esse período da escolarização que estabeleçam uma relação específica com a educação física. Assim sendo, de nossa parte não há clareza

quanto à necessidade e às possibilidades de se incluir a educação física enquanto disciplina componente desses currículos. Como também entendemos que, nesse trabalho, mesmo considerando o empenho de J. B. Freire, essa lacuna permanece.

J. B. Freire busca o suporte teórico necessário para sua proposta em Piaget, que, sem dúvida, apresenta muitas contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, principalmente do ponto de vista da cognição. Mas, vale destacar que, ao introduzir os conhecimentos dessa teoria e procurar estabelecer relações com uma proposta para a educação física, o autor deveria ter claro que seria preciso enfrentar uma questão fundamental: o fato de que Piaget ao considerar a relevância das ações corporais, o faz enquanto estas influenciam no desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, perguntamos: em atrelando-se à essa teoria como fundamento, não se estabelecem restrições para a elaboração de uma proposta pedagógica para a educação física?

Sobre essa questão, temos clareza que teorias do desenvolvimento, além de se aplicarem a todas as áreas do conhecimento, não contém todos os elementos necessários que compõem uma proposta pedagógica e, por si só, não servem para justificar a presença dessa ou daquela disciplina, desse ou daquele conteúdo na escola. A mesma lógica se aplica à educação física, pois permitir que a criança tenha um bom desenvolvimento cognitivo, não é suficiente para determinar que ela é necessária na escola. Ou será essa então a função da educação física escolar? Não existem outras possibilidades para o movimento?

Torna-se importante, também, explicitar a ambigüidade que se observa no trabalho de J. B. Freire quanto ao termo Educação Física, que ora se apresenta como uma pedagogia do movimento e ora como uma disciplina. Do que decorre outra indefinição, esta de maneira mais ampla, no que se refere à "proposta". Isso porque, no decorrer do livro, não é possível identificar, claramente, se o que o autor apresenta é uma pedagogia do movimento para a escola como um todo, ou se o que ele reivindica é um espaço pedagógico específico para a educação física.

J. B. Freire, sugere uma pedagogia do movimento para a primeira infância e outra para a segunda infância, a partir das diferenças que a criança apresenta nesses dois momentos. Na primeira infância, a criança se ocupa em formar estruturas motoras, afetivas, sociais e cognitivas que lhe

permitem o *fazer* e o *compreender*. Já na segunda infância, a criança deixa de ser o centro de tudo e pode se ajustar melhor à realidade exterior, passando da fantasia para uma interação com o mundo, através de representações simbólicas, mais próximas da realidade. Embora destacada essa diferença fundamental a ser considerada no trabalho com a criança, o autor não se manifesta acerca de como o movimento deve ser trabalhado no decorrer das outras séries do 1º Grau, e se isso deve se dar no âmbito da disciplina educação física. Em consequência disso, não se pode vislumbrar a perspectiva de uma continuidade no currículo, a partir do que ele propõe como conteúdo a ser desenvolvido.

Atentamos ainda para o fato de que J. B. Freire rompe com a idéia de padrões de movimento, optando pela concepção de esquemas motores. Percebemos possibilidades de se avançar, a partir dessa postura, contudo o autor não se aprofunda nessa discussão.

Finalizando, gostaríamos de salientar que na proposta de J. B. Freire algumas decorrências do trabalho a ser realizado com as crianças, no que se refere à sua inserção e intervenção na sociedade, entendida a educação física enquanto prática social, fica a cargo do espontaneísmo, como por exemplo, quando o autor afirma que, desde que a educação motora da criança seja eficiente, ela terá "*a capacidade de agir na prática, transformando a realidade*" (:40). Estando em questão a elaboração de uma proposta pedagógica para a educação física escolar, não podemos concebê-la sem uma perspectiva política claramente definida, esperando que tal definição se dará espontaneamente. Uma postura assim revela-se ingênua, desprovida de um conhecimento mais aprofundado da dimensão política do fazer pedagógico ou, o que é mais frequente, define-se politicamente conservadora.

BIBLIOGRAFIA

SILVA, T. T. da. A "*Nova*" Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. In: GENTILLI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. São Paulo, Vozes (Prelo).

_____. *Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 18 (2):3-10. jul/dez. 1993.

COMPARAÇÃO DO VO₂ MÁXIMO ESTIMADO, TEMPO DE CORRIDA DE 50 METROS E CARGA PSÍQUICA DE JOGADORES DE FUTEBOL DE POSIÇÕES DIFERENTES, DE EQUIPES DA CATEGORIA JÚNIOR, DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE - MINAS GERAIS*

*Guillermo de Ávila Gonçalves***

Os jogadores de futebol atuam em posições diferentes no campo de jogo, sendo que cada posição requer do futebolista que a ocupa o desempenho de funções táticas específicas, que submetem os atletas a diferentes exigências de esforço durante um jogo oficial. Os objetivos desta pesquisa foram os de analisar e comparar o VO₂ máximo estimado, o tempo de corrida de 50 metros e a carga psíquica de jogadores de futebol, de posições diferentes, da categoria júnior, da região metropolitana de Belo Horizonte - Minas Gerais. Estas variáveis foram medidas, respectivamente, pelos seguintes testes: de BRUCE na esteira rolante, de corrida de 50 metros e de carga psíquica de FRESTER. A amostra foi constituída por 57 jogadores de duas das melhores equipes de futebol júnior do estado de Minas Gerais, divididos em quatro grupos distintos, de acordo com suas posições no campo de jogo: 1 - goleiro, 2 - laterais e pontas, 3 - zagueiros e centro-avantes e 4 - meio-campistas. Os atletas possuíam, à época da coleta de dados, idade média de 18,51 anos, peso médio de 69,3 kg, estatura média de 1,75m, e percentual de gordura médio de 11,9%. Foram encontradas diferenças significativas de VO₂ máximo, quan-

do o grupo de goleiros foi comparado aos grupos de laterais e pontas, e de meio-campistas. O VO₂ máximo dos laterais, pontas e meio-campistas, associados, foi significativamente superior ao dos goleiros, zagueiros e centro-avantes, também associados. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, quanto ao tempo de corrida de 50 metros. A carga psíquica dos atletas não variou, de modo significativo, de acordo com as suas posições. No entanto, para o comportamento da totalidade dos atletas, os fatores mais motivadores foram: os “espectadores” e “pensar constantemente no cumprimento das metas desejadas”; enquanto os fatores mais estressantes foram: “sensação de debilidade física” e “dormir mal na noite antes da competição”. Finalizando o trabalho, são apresentadas recomendações para os treinadores e preparadores físicos das equipes de futebol júnior, entre elas: a adoção de treinamentos aeróbicos diferenciados por posições; e a aplicação de treinamentos psicológicos, formalmente estruturados, voltados para o controle do estresse e para a otimização dos efeitos dos fatores motivadores sobre o comportamento dos futebolistas na competição.

* Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado em Ciências do Esporte, da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais em 1993. Área de concentração: Ciências do Esporte. Sub-área: Treinamento Esportivo. Orientador: Prof. Dr. Dietmar Samulski.

** Professor da Universidade Católica de Goiás, Escola Superior de Educação Física de Goiás e Escola Técnica Federal de Goiás.

A ESTRUTURA DA IMAGEM CORPORAL: Uma Análise na Pré-Escola

Pierre Normando Gomes da Silva*

46
23
17
20
76

A estrutura da imagem corporal na pré-escola se constituiu numa investigação do desenvolvimento psicomotor das crianças em pré-escolas de João Pessoa-PB (1994). Objetiva identificar o nível de formação da estrutura psíquica, "imagem corporal", através da análise das seguintes praxias psicomotoras: coordenação motora global e óculo-manual; expressão gestual e verbal; equilíbrio; lateralidade; percepção espacial, temporal e das formas geométricas; ritmo e domínio do grafismo. A estruturação da imagem corporal corresponde a forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Esta estruturação, que ocorre entre 3 a 6 anos de idade, é imprescindível para o desenvolvimento perceptual, relacional e gestual do ser humano. A fundamentação teórica do trabalho foi pautada na teoria psicocinética de Jean Le Boulch. A realização desta pesquisa de natureza exploratória abordou o fenômeno (imagem cor-

poral) através do método estruturalista, explicando a totalidade do objeto a partir das relações de seus elementos (praxias psicomotoras). O instrumento de coleta de dados se constituiu um teste psicomotor, sob forma lúdica, que verificava o desempenho da criança nas onze praxias supra citadas, classificando-a em três níveis de acordo com a realização da tarefa. A aplicação dos testes se efetuou com uma população amostra em turmas do pré-escolar do Colégio Pio X e Escola Estadual de 1º grau José Vieira. Os resultados dos testes foram tratados estatisticamente e interpretados pela teoria psicocinética. Os índices denunciaram que a Escola José Vieira, por não ter uma Educação Física que contemple a formação psicomotora, tem negado as condições necessárias para aquisição do desenvolvimento contínuo dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.

* Professor do Departamento de Educação Física/CCS/UEPB. Dissertação defendida em 28/09/1994 ao V CEPED/Mestrado em Educação/CE/UEPB. Orientador: Prof. Dr. Roberto Jarry Richardson.

RAZÃO E CORPOREIDADE: Elementos para a Compreensão da Cultura Corporal na Modernidade*

Alexandre Fernandez Vaz

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver uma reflexão a respeito de alguns elementos da cultura corporal na Modernidade. Para tanto, foi dividido em quatro capítulos. O tema da corporeidade, em várias faces, perpassa todo o texto. O primeiro capítulo busca entender a Modernidade sob a luz dos escritos de Walter Benjamin. A Modernidade é vista, essencialmente, pelo signo do encolhimento da Experiência, e pela produção de um sujeito que se depara com novas configurações dadas pelo surgimento da metrópole. O segundo procura discutir o conceito moderno de racionalidade, pela via da relação Ser Humano & Natureza, de onde são trabalhadas as categorias *Sujeito*, *História* e

Revolução em Marx, Gramsci, Adorno & Horkheimer e Walter Benjamin. O terceiro capítulo discute o tema da *Mimesis*, como conhecimento/representação e como engano/imitação, nos pensamentos de Platão, Adorno & Horkheimer e Walter Benjamin. O último capítulo discute rapidamente, e de forma exploratória, algumas condições de racionalidade na cultura esportiva, com ênfase no declínio da Experiência no esporte moderno e na relação Ser Humano & Natureza no Treinamento Esportivo. Por fim, são indicadas algumas bases que tornariam possível, a partir da cultura esportiva, um relacionamento não autoritário, mas tampouco irracionalista, entre Ser Humano e Natureza.

* Resumo de Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada no CED/UFSC, aprovada em 14/8/95. Orientador: Prof. Dr. Selvino José Assmann (FIL/CFH/UFSC)

INTERESSES FÍSICOS NO LAZER:

A Influência do Esporte de Alto Rendimento para a Criança na Relação Lazer-Escola-Processo Educativo*

*Alfredo Feres Neto***

Alguns estudos apontam para o fato do esporte de alto rendimento servir como modelo de atividade para as demais manifestações esportivas, para crianças e adultos, tanto no lazer como na educação física escolar. Assim, o objetivo deste trabalho foi verificar o processo pelo qual o esporte de alto rendimento se tornou o modelo de atividade física para a criança, nas duas esferas anteriormente citadas. Um dos pressupostos que orientaram a investigação é que este modelo esportivo, que direciona a vivência deste conteúdo cultural pela criança, se encaixa em uma racionalidade que privilegia a sua preparação para a vida adulta em detrimento à vivência do seu momento presente, visando a manutenção e a reprodução da ordem vigente, contribuindo assim para o furto cada vez mais precoce do lúdico na sua cultura.

A metodologia utilizada se constituiu de pesquisa bibliográfica, que combina método de procedimento comparativo e histórico. Esta opção se justifica por um número razoavelmente grande de estudos sobre as mudanças que se verificaram na transição da "sociedade tradicional" para a "sociedade moderna", principalmente no que se refere à perda do elemento lúdico da cultura, responsável pelo atual pragmatismo que ocorre na vivência do esporte pelas pessoas em geral e pelas crianças em particular.

Através da abordagem histórico-comparativa, foi possível verificar uma forte inter-relação entre o surgimento do sentimento de infância, o processo de moralização dos costumes que marca a transição entre a sociedade "tradicional" e a "moderna" e a especialização esportiva precoce. Como consequência, à criança resta a vivência do esporte, no lazer, apenas em uma perspectiva de preparação para o futuro, principalmente enquanto consumidor de mais um produto da Indústria Cultural. O mesmo se verifica na Educação Física escolar, que já traz embutida dentro de si a perspectiva de formação de talentos para o esporte de alto rendimento ou espetáculo. Tanto no lazer como na escola verificamos uma estrutura piramidal, onde na base larga entram a totalidade das crianças em idade escolar, ou melhor, aquelas que se encontram nesta faixa etária e que podem frequentar a escola, e no seu topo sairão apenas aquelas que atingirem uma performance de altíssimo nível.

A partir da elaboração deste estudo, verifiquei a necessidade da construção de uma nova pedagogia esportiva, que esteja amalgamada no tripé lazer-escola-processo educativo, e que possa, a partir de sua vivência, embasar mudanças na ordem vigente, em uma perspectiva "contra-hegemônica".

* Dissertação de Mestrado. Área de concentração: estudos do lazer. FEF-UNICAMP, 1994. Orientador: Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino.

** Professor das disciplinas "Introdução a Recreação e Lazer" e "Esportes Comunitários" da União para Formação Educação e Cultura - S. C. do Sul.

estande (livros recebidos)

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte, a partir deste número, redefine a seção destinada a divulgação de livros da nossa área. Além da alteração do nome, que passa a se chamar Estande (Livros Recebidos), pretendemos publicar apenas resumos ou apresentações de livros que sejam enviados à nossa Editoria. Esta decisão atende a críticas e sugestões que temos recebido, decorrente do fato de, involuntariamente, estarmos privilegiado as grandes editoras, que possuem esquemas de distribuição comercial, em detrimento das obras de autores independentes, pequenas editoras e editoras universitárias, cujo acesso nem sempre nos é possível. Assim, estamos solicitando aos nossos associados que desejem ter seus livros divulgados neste espaço, para que nos enviem um exemplar (que fará parte do arquivo da entidade), a fim de que possamos proceder a sua inclusão nos próximos números.

Reiteramos, ainda, que pretendemos incentivar a seção RESENHAS, para o que solicitamos contribuições de nossos associados, especialmente aqueles ligados a Cursos de Pós-Graduação, onde esta é uma estratégia de ensino bastante utilizada.

SILVA, João Bosco da. Educação Física, Esporte e Lazer: aprender a aprender fazendo. Londrina, Lido, 1995. [Pedidos: Lido Editora. Rua Piauí, 105, CEP 86010-390, Londrina/PR]

Este ensaio teve início a partir do momento em que o autor sentiu que, recentemente, a Educação Física foi pensada dentro dos estreitos limites de uma disciplina escolar. E como disciplina escolar não foi além de uma obrigação legal, na medida em que, contrariando a sua própria natureza, limitou-se a reproduzir o modelo eugênico ou higienista determinado pelas classes dominantes. Consequência: a maioria da população é sedentária, tem vergonha de utilizar livremente as suas horas de ócio e desconhece as influências do Lazer na melhoria de sua qualidade de vida. A análise da realidade concreta estimulou a formulação de algumas perguntas que provocaram crises e deram origem a investigação: Por que muitos (as) jovens saem da escola sem adquirir o hábito da prática esportiva? Por que os (as) jovens não aprendem na escola a viver o lúdico, o prazer da prática esportiva, fatores essenciais na melhoria da qualidade de vida do homem, da mulher? Por que a ação da Educação Física, prática "obrigatória" no sistema educacional, não consegue se tornar um momento de descontração, de consciência corporal, um ato político? Será que a neutralidade e a participação profissional é uma questão política? Será que é compensador reduzir o homem, a mulher a uma realidade orgânica, apenas para que a Educação Física ganhe o "status" de ciência? Por que a Educação Física não consegue levar o homem, a mulher, a descobrir o seu corpo lúdico, que na sua origem é espontâneo, cria, brinca, sente e vive o prazer? Por que as pessoas ao sair da escola tornam-se sedentárias, passando a procurar atividades físicas apenas por motivo terapêutico, estético ou de reeducação?

FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana Vilodre et BRACHT, Valter (Orgs.). As Ciências do Esporte no Brasil. Campinas, Autores Associados

/ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1995. [Pedidos: CEFD/UFES, Av. Fernando Ferrari, s/n, Bairro Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29060-900 ou Ed. Autores Associados, Cx. Postal 6164, CEP 130081-970/Campinas/SP].

É com satisfação que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte apresenta, no IX CONBRACE (Vitória/ES, setembro/95) sua primeira publicação na forma de livro. Esta publicação objetiva, fundamentalmente, fornecer um panorama geral do desenvolvimento desta "área do conhecimento" no Brasil, discutir seus principais desdobramentos, impasses teóricos e perspectivas. Abrem o livro, compondo a primeira parte, o texto do professor Silvino Santin, falando sobre a Ética e as Ciências do Esporte e o do professor Valter Bracht, que avalia a produção do conhecimento da área, problematizando seu desenvolvimento e suas perspectivas. Compõem a segunda parte, textos de autores convidados pelo Conselho Editorial, autores estes que começam a se destacar no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Os convidados tiveram a incumbência de apresentar e discutir o desenvolvimento das diferentes "subdisciplinas" ou "sub-áreas" nas Ciências do Esporte. Ao publicar este volume junto com o CBCE, a Editora Autores Associados dá início à série Educação Física e Esportes, expandindo assim o enfoque de sua linha, tradicionalmente voltada para os temas da Educação Geral. Esta ampliação visa apoiar todos aqueles profissionais que buscam maior aproximação da chamada Educação Geral com a Educação Física, numa complementariedade extremamente benéfica para o ser em formação. É expectativa do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, com mais esta iniciativa, estar contribuindo sobremaneira para uma avaliação crítica da produção do conhecimento nesta área, para estimular o debate em torno de seus impasses e problemas, tanto de ordem geral, enquanto área do conhecimento, quanto os de ordem específica, das diferentes "subdisciplinas", e para a socialização/democratização do saber.

CARTA DE VITÓRIA

O Fórum das Secretarias Estaduais do CBCE, em reunião anual por ocasião do IX CONBRACE, em Vitória-ES de 03 a 08/09/95, decidiu, a partir de uma análise de conjuntura desta Entidade, elaborar o seguinte documento como indicativo da necessidade de se debater esta entidade em fóruns específicos: seja no âmbito dos seus associados nos estados, através das secretarias, nos fóruns das secretarias estaduais e inclusive no âmbito da direção nacional.

Desta forma reconhecemos como pontos prioritários a serem urgentemente revistos:

I - Quanto a caracterização do CBCE:

- Considerando que colegiado reunido no CBCE sente dificuldades quanto ao entendimento do papel e função da Entidade;
- Considerando ainda, que no próprio Fórum das Secretarias, há muitas divergências de entendimento quanto a estas características.

Propõe:

1. **Que seja implementado um amplo debate através das Secretarias Estaduais em conjunto com a Diretoria Nacional, sobre o papel desta Entidade Científica, bem como de sua relevância para a sociedade brasileira.**

II - Quanto a conjuntura política do CBCE:

- Considerando as dificuldades crescentes para articulação de chapas para disputar as eleições do CBCE;
- Considerando ainda, que tal fato agrava-se em 1995, com a ausência de chapas que viessem a disputar o pleito para gestão 95/97;
- Visualizando como elemento fundamental, para tal fato, a carência do debate político no interior desta entidade que propiciasse, entre outras coisas, a formação de novos quadros dirigentes comprometidos com a administração do CBCE;

- Visualizando ainda, que reflete em nós o *mau estar* instaurado na sociedade, em escala planetária, no âmbito político da construção de projetos coletivos contribuindo para que muitos dos membros do CBCE, por exemplo, priorizem seus projetos individuais (mestrados, doutorados, etc.) em detrimento da militância.

Propõe:

1. **No sentido de potencializar o trabalho coletivo na administração nacional do CBCE, recomendamos que, quando da constituição da Diretoria Nacional, se busque a concentração geográfica dos seus membros, objetivando facilitar a operacionalização e efetivação do seu Projeto Político Administrativo.**
2. **Recomendamos que as próximas gestões busquem efetivar um endereço fixo para a secretaria nacional.**
3. **Que a Direção Nacional implemente um Projeto de Instrumentalização Teórica que tenha como objetivo a formação de quadros políticos e administrativos, no âmbito das Secretarias Estaduais, viabilizado através de recursos destinados a realização de seminários anuais do Fórum das Secretarias, no sentido de incrementar a participação de seus sócios para além de produtores ou receptores do conhecimento veiculado pelo CBCE.**

III - Quanto ao papel das Secretarias:

- Considerando que desde a criação das Secretarias Estaduais, não se conseguiu desenvolver uma ação mais efetiva junto às reais necessidades desta Entidade Científica;
- Considerando que não existe no Fórum das Secretarias Estaduais uma política de atuação;

- Considerando que o processo de despolitização também atinge as Secretarias Estaduais, reduzindo-as em meras executoras de tarefas;
 - Considerando que a relação Direção Nacional/ Secretarias Estaduais, tem sido permeada por problemas estruturais, gerando um certo imobilismo no que tange ao desenvolvimento das atividades das mesmas;
 - Considerando que as Secretarias Estaduais não dispõem de condições materiais mínimas para realização de um trabalho ampliado junto aos seus associados, tampouco de manter intercâmbio com as demais Secretarias de outros Estados.
 - Considerando, por fim, que não existe uma sistematização quanto ao processo de reuniões das Secretarias Estaduais, bem como quanto aos participantes no que tange ao direito de voz e voto.
2. **Que as Secretarias Estaduais sejam instrumentalizadas materialmente a partir de um plano definido no Fórum das mesmas, plano este viabilizado com recursos oriundos da Direção Nacional.**
 3. **Que o Fórum das Secretarias seja viabilizado enquanto Conselho Deliberativo do CBCE.**
 4. **Que através do Projeto de Instrumentalização Teórica, seja implementado um plano de ação que venha dar unidade ao Projeto Político Administrativo Científico e Metodológico das Secretarias Estaduais.**
 5. **Que a Direção Nacional, a partir da gestão 95/97, tenha uma coordenação nacional das Secretarias Estaduais.**

Propõe:

1. **Que o regimento interno seja analisado e caso necessário, reelaborado e convalidado, de fato, pela próxima assembléia.**

Vitória-ES, 07 de setembro de 1995

*Fórum das Secretarias Estaduais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- Carta de Vitória*

MENSAGEM PARA A CARTA DE VITÓRIA

NOTA DA EDITORIA

Uma síntese da CARTA DE VITÓRIA já havia sido publicada no Boletim Informativo 95(3).

Com a sua publicação, agora na íntegra, amplia-se a discussão a respeito de suas considerações e propostas, cabendo ao coletivo dos associados, liderados pela Direção Nacional e Secretarias Estaduais, buscar alternativas para implementá-las.

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte e o Boletim Informativo do CBCE devem ser os veículos deste debate e, para tanto, estão à disposição dos sócios e Secretarias para a divulgação de opiniões, críticas e sugestões a respeito.

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;
- relatos de processos de definição de políticas públicas nas áreas de Educação Física/Lazer/Esportes, nos âmbitos institucional e comunitário.

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/Esportes 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 inéditos, redigidos em português, não devendo ser apresentados simultaneamente a outro periódico.

- 3 - Os textos devem ser encaminhados para publicação em três (03) vias impressas ou fotocopiadas, digitadas em editor de texto Word for Windows ou compatível, fonte Times New Roman, tamanho 12, em disquete de 3½, não excedendo a 12 laudas.

O texto deverá 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 e inglês (abstract), acompanhado de unitermos nas duas línguas;

- 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.

Apoio financeiro

