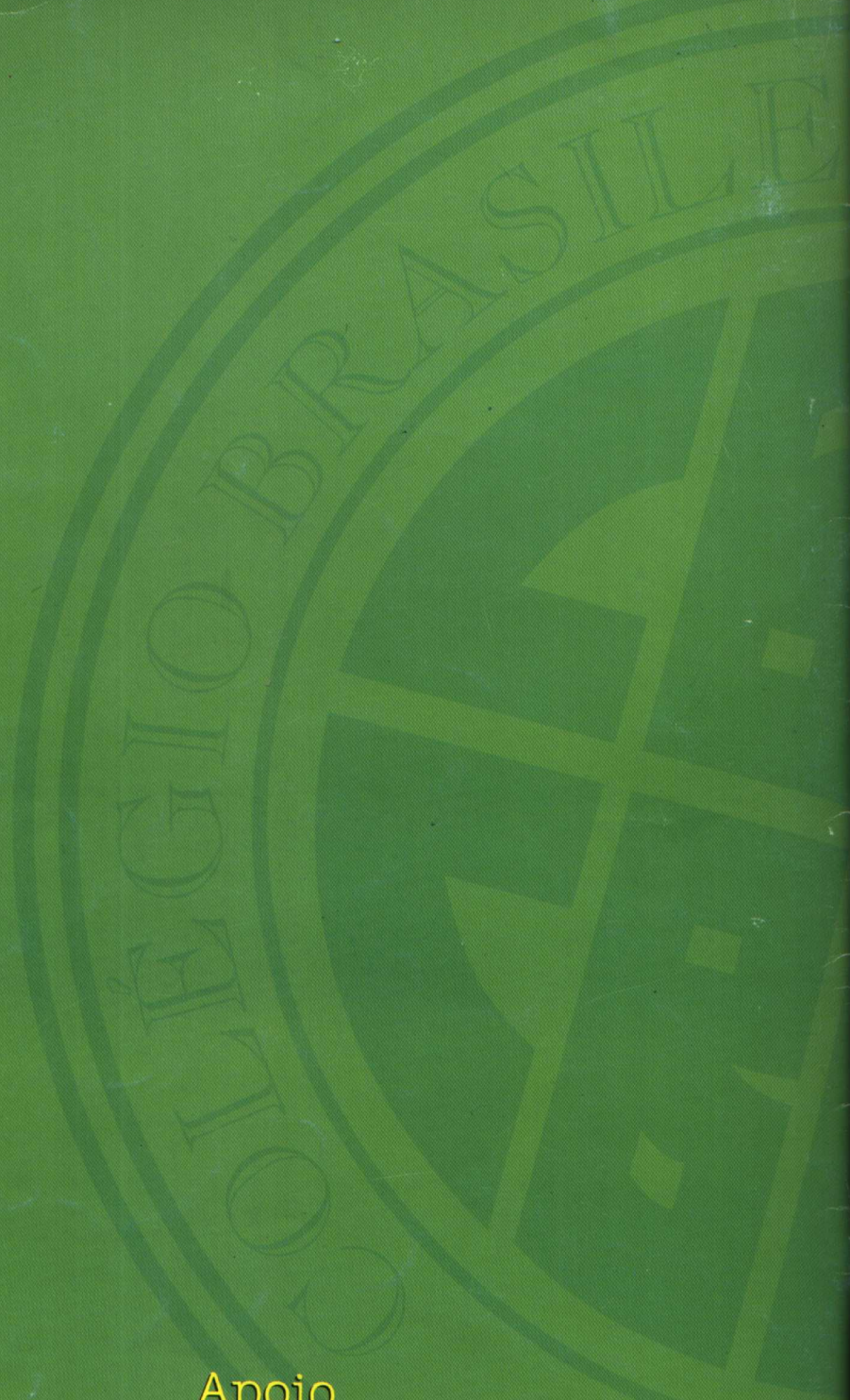


REVISTA BRASILEIRA DE
CIÊNCIAS do
esporte

Volume
20
Número
1

Setembro /1998
ISSN 0101.3289



Apoio

Instituto Nacional
de Desenvolvimento
do Desporto

INDESP

Ministério
da Educação
e do Desporto

1978

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
Volume 20 - Número 1 - Setembro/98 - ISSN 0101.3289

Órgão quadrimestral de divulgação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE

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

E-mail: cbce@cds.ufsc.br

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	EDITORIAL	3
DIRETORIA Biênio 98/99	ARTIGOS	
PRESIDENTE Prof. Elenor Kunz	PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA DA ESEF-UFRGS	4
VICE-PRESIDENTE Prof. Tarcísio Mauro Vago	Vicente Molina Neto	
DIRETORA ADMINISTRATIVA Iara Regina Damiani de Oliveira	PÓS-GRADUAÇÕES E EDUCAÇÃO FÍSICA: PARADOXOS, TENSÕES E DIÁLOGOS	11
DIRETOR FINANCEIRO Prof. Paulo Ricardo do C. Capela	Hugo Lovísolo	
DIRETORA CIENTÍFICA Prof. Carmen Lúcia Soares	A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CONSELHOS PROFISSIONAIS	22
DIRETOR DE DIVULGAÇÃO Prof. Osni Jacó da Silva	Jorge Steinhilber	
REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO: THE DAY AFTER "2"	32
EDITORIA NEPEF/UFSC	Lino Castellani Filho	
EDITOR EXECUTIVO Osni Jacó da Silva osni@cds.ufsc.br	NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Justificativas - Proposições - Argumentações	37
CONSELHO EDITORIAL Aguinaldo Gonçalves Apolônio Abadio do Carmo Celi N. Z. Taffarel Edio L. Petroski Edson Claro Elaine Romero Eustáquia Salvadora de Souza Francisco da Rosa Neto Go Tani Luiz Osório Cruz Portela Maria Gláucia Costa Markus Vinicius Nahas Mauro Betti Nelson Carvalho Marcellino Ricardo D. Petersen Rossana Valéria de Souza e Silva Sebastião Iberes Suraya Darido Valter Bracht Vicente Molina Neto Vitor Marinho de Oliveira	Elenor Kunz Emerson Silami Helder Guerra de Resende Iran Junqueira de Castro Wagner Wey Moreira	
APOIO ADMINISTRATIVO CENTRO DE DESPORTOS/UFSC	PONTO DE VISTA	
Telefones: (048) 331-9980 (CBCE) (048) 331-9366 (DEF) Fax (CDS): 331-9927 E-Mail: cbce@cds.ufsc.br	VERIFICAÇÕES EMPÍRICAS DA AUTONOMIA CURRICULAR DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES COM A PÓS-GRADUAÇÃO	49
APOIO FINANCEIRO - CNPq	Lamartine P. da Costa	
COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO SEDIGRAF - Serviços de Editoração e Gráfica / Ijuí - RS	ALGUNS OLHARES SOBRE APLICAÇÕES DO CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA EM EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE	54
	Giovani de Lorenzi Pires Edgard Matiello Jr Aguinaldo Gonçalves	
	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ..	58
	Suraya Cristina Darido	
	RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES	
	FUTEBOL E SOCIEDADE: AS MANIFESTAÇÕES DA TORCIDA	67
	Heloisa Helena Baldy dos Reis	
	O PENSAMENTO ANTROPOLÓGICO DE MARCEL MAUSS: UMA LEITURA DAS "TÉCNICAS CORPORAIS"	68
	Rogério Rodrigues	
	PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: DAS CONTROVÉRSIAS ACERCA DO ESTATUTO CIENTÍFICO	69
	Homero Luiz Alves de Lima	
	EDUCAÇÃO FÍSICA E RACIONALIDADE: CONTRAPOSIÇÕES NA MODERNIDADE	71
	Maristela da Silva Souza	
	EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: O VIVIDO E O PENSADO NA ESEF-PA	72
	Pedro Paulo Maneschy	
	GINÁSTICA: EM BUSCA DE SUA IDENTIFICAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR	73
	Albertina Bonetti	
	ESTANDE	74
	CARTAAO EDITOR	75
	NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	77

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA DA ESEF-UFRGS

Vicente Molina Neto¹

Confesso que tecer considerações e lançar um olhar crítico com profundidade sobre a pós-graduação em Educação Física / Ciências do Esporte é uma tarefa que se reveste de grande dificuldade, por vários motivos. Cito dois.

Em primeiro lugar, abordo a amplitude da temática e suas implicações no que se refere à formação dos professores e pesquisadores, sua possível relação com o desenvolvimento econômico e social do país, bem como sua intencionalidade manifesta de resolver problemas existentes em uma área de conhecimento multifacetada e com fronteiras epistemológicas bastante tênues e permeáveis.

De outra parte, a publicação de recentes trabalhos² mostra que muitos aspectos do campo problemático já estão abordados com competência e são bastante explicativos para a sua compreensão.

Entretanto, dado o meu aprendizado no "Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte: Funções, Tendências e Propostas para a Educação Física Escolar", realizado pelo Centro de Educação Física e Desportos da UFSM onde, em um painel que reuniu coordenadores brasileiros de pós-graduação em Educação Física, procuramos responder aos presentes sobre que contribuições os programas de pós-graduação dessa área podem oferecer para a Educação Física Escolar; somado à emissão da autorização de funcionamento do doutorado em Ciências do Movimento Humano na ESEF da UFRGS, depois de 10 anos de funcionamento em nível de mestrado, estimo-me a escrever sobre este assunto, não com a abrangência do

conjunto de textos que referi antes, mas algo pontual sobre alguns aspectos específicos que nos desafiam e estimulam a discutir no interior da comissão de pós-graduação que integro.

O ENSINAMENTO DOS TEXTOS

Penso que, para entender o estágio atual da pós-graduação em Educação Física e Ciências do Esporte e sua participação na produção de conhecimento da área, é necessário examinar sua perspectiva histórica. Para não ser repetitivo, destaco o trabalho de Silva (1998). Essa autora apresenta uma análise sobre o processo de configuração histórica da pós-graduação brasileira no âmbito da educação física e ciências do esporte, sua interface com as políticas públicas de pós-graduação no Brasil e as influências do contexto econômico, político e social. Também sistematiza essa "evolução" em 4 períodos: a) Período de Emergência; b) Período de Institucionalização; c) Período de Expansão e d) Período de Crítica e Crise³.

Essa periodização nos permite compreender a organização dos cursos de mestrado e doutorado que se consolidaram nestes últimos vinte anos, a produção de conhecimento nessa área e as abordagens metodológicas mais utilizadas pela comunidade de investigadores. Relatando as pesquisas em termos percentuais, a autora distribui as pesquisas em três paradigmas caracterizados por Faria Jr. (1992): empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético e emite esta sentença ao final:

¹ Coordenador do Programa de Pós-Graduação "Strictu Sensu" em Ciências do Movimento Humano da ESEF-UFRGS.

² Refiro-me ao conjunto de textos publicados na Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, n° especial de 20 anos do CBCE.

³ Os termos utilizados são de minha responsabilidade, resultado de minha interpretação do texto citado.

"A tendência da abordagem empírico-analítica, dominante em todos os cursos analisados, demonstra o quanto concepções e princípios conservadores continuam se mantendo e seguem orientando os rumos da pós-graduação nessa área." (Silva, 1998, p. 64)

Apesar de crítica, a autora parece otimista e esperançosa, ao acreditar que a pós-graduação brasileira pode ter grande valor na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, no momento em que explicitarmos seus limites e potencialidades. É nessa esperança, embora com certo ceticismo, que incluo o caso da ESEF da UFRGS.

PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO: ASPECTOS INTERNOS DO PROGRAMA

Em 1989, a ESEF – UFRGS, seguindo o exemplo de outras Universidades e inspirando-se no modelo da USP e da UFSM, implantou seu curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano⁴. Vários fatores contribuíram para tal feito, entre eles sublinho: a) uma tradição de êxitos em cursos de especialização no âmbito da fisiologia e medicina do exercício, como também no campo das técnicas desportivas. Estes cursos iniciaram nos anos 70 e eram destinados a qualificar professores da rede estadual de ensino que, nessa época, consolidava um plano de carreira para o magistério estadual⁵; b) a ação do Laboratório de Pesquisa do Exercício.

A contribuição do LAPEX, da ESEF – UFRGS, é inegável. Desde 1973, época de sua implementação, o trabalho ali desenvolvido vem se constituindo em pólo importante na formação de investigadores, através de estágios e cursos de especialização. Investigadores que hoje são responsáveis por expressivo número de linhas de pesquisa e pela orientação de alunos do programa de pós-gradua-

ção em Ciências do Movimento Humano. Em minha avaliação, se por um lado esse organismo teve significativa participação na produção de conhecimento da área, também contribuiu para a sua hipertrofia biologicista empírico-analítica. Fato que é facilmente identificável na produção de conhecimento dos programas de pós-graduação em Educação Física e ciências do esporte brasileiros, o que coincide com os dados apresentados no estudo de Silva (1998).

Nessa perspectiva, nestes 10 anos de existência, o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano já formou 53 mestres e conta com 51 mestrandos, sendo que 12 destes estão matriculados através de um convênio interinstitucional com a Universidade de Caxias do Sul. Contudo, observo, nos trabalhos de conclusão dos mestres formados, um tênue redirecionamento das abordagens de pesquisa.

No último ano, houve uma migração dos trabalhos empírico-analíticos para trabalhos com decisões metodológicas inspiradas em outras abordagens, em torno de 9%. Até outubro de 1998, quando apresentei dados estatísticos sobre as dissertações produzidas em nosso programa de pós-graduação no Seminário Brasileiro de Pedagogia da Universidade de Santa Maria (Molina Neto, 1998), haviam sido defendidas 40 dissertações. Desses trabalhos, 65% estavam sob a égide da abordagem empírico-analítica e 35% utilizavam outras abordagens de pesquisa. Considerando estes e outros dados, naquela ocasião, afirmei categoricamente que, da maneira como estava estruturado o nosso programa, pouca contribuição poderia dar aos problemas cotidianos que enfrentam os professores nas escolas de educação básica, apesar de oferecer à comunidade acadêmica trabalhos relevantes. Atualmente, dos 53 trabalhos de dissertação concluídos, verifica-se que 56% deles estão orientados pela concepção empírico-analítica e 44% têm por base outras abordagens de pesquisa.

Interpreto essa migração como efeito do trabalho dos professores orientadores do programa que, iniciados na pesquisa científica em outros

⁴ A USP iniciou seu mestrado em 1977 e consolidou seu doutorado em 1989. A seguir, a UFSM iniciou o mestrado em 1979 e o doutorado em 1991. Em 1980, a UFRJ iniciou seu mestrado; em 1985, a Gama Filho implantou o seu, para, em 1994, começar o doutorado. A Unicamp começou o mestrado em 1988 e o doutorado em 1993. Seguiram-se a estas, os cursos de mestrado da UFRGS e UFMG, em 1989; Rio Claro, em 1991 e São Carlos, em 1996.

⁵ Vale registrar que em 1976 houve uma tentativa frustrada de iniciar o mestrado na ESEF-UFRGS, através do desenvolvimento de um curso denominado Curso de Especialização em Educação Física, Saúde Escolar e Recreação, cuja finalidade era efetivar o nivelamento de um grupo de professores dessa escola e alunos de outras instituições para o mestrado a ser implantado na sequência do curso.

ambientes onde ela pode acontecer e com formação acadêmica em outras áreas do conhecimento, ofereceram novas possibilidades metodológicas aos mestrandos. Esta ação se rentabiliza nas dissertações de mestrado que, agora, são concluídas e nos encaminham para uma situação de equilíbrio a ser obtida em médio prazo.

Foi com essa expectativa, considerando a formação diferenciada de seus recém-doutores, sem ignorar a tradição de pesquisa da instituição e buscando aproximar a pós-graduação dos problemas concretos da atividade profissional daqueles que se dedicam ao cotidiano da Educação Física e das práticas esportivas, escolares e não escolares, que o Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF - UFRGS construiu, coletivamente, seu projeto de doutorado, cuja aprovação e funcionamento foram autorizados⁶, depois de passar por todas as instâncias necessárias deliberativas desta Universidade.

O PROJETO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

O projeto de doutorado, parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF - UFRGS⁷, foi estruturado visando contemplar a demanda social de formação de recursos humanos para a investigação científica qualificada e instrumentalizar professores de todos os níveis de ensino escolar e não-escolar, como também a atender aos interesses e necessidades de uma massa crítica multidisciplinar. O princípio inspirador foi, sobretudo, possibilitar aos egressos competências para uma ação qualificada na realidade sociocultural, através de sua leitura crítica. Nesse sentido, a organização da produção de conhecimento, bem como suas atividades de ensino, foi distribuída em duas áreas de concentração que, articuladas entre si através de problemas de investigação, dão ao movimento humano objetividade científica e relevância social.

A primeira área de concentração, *Movimento Humano, Cultura e Educação*, abriga os estudos provenientes do amplo leque de problemas de in-

vestigação que emerge das representações sociais e significados culturais que os grupos e segmentos sociais constroem nas relações mantidas entre si e com a natureza, para acessar aos bens culturais produzidos e participar das pautas e processos de socialização de seu tempo histórico.

A outra área de concentração, *Movimento Humano, Saúde e Performance*, pretende fomentar, agregar e oferecer sustentação teórico-metodológica aos estudos que relacionem o movimento humano, em seus aspectos internos, à dinâmica muscular e, em sua objetivação pública enquanto bem-estar psico-físico do ser humano, com uma perspectiva ampla de saúde, que considera o homem como um ser ecológico e social, examinando os seus efeitos, de forma recíproca, com a iniciação, prática, especialização e reeducação esportiva.

Nesse sentido, ciente de que o conhecimento científico é um dos possíveis discursos construídos sobre o mundo da vida dos homens historicamente localizados, e que essa construção tem a ver com a forma como eles se relacionam entre si e com a natureza, o curso dá objetividade e visibilidade às áreas de concentração, através de linhas de pesquisa coerentes, flexíveis, abrangentes e articuladas, para permitir emergência do amplo espectro de conhecimento possível em Educação Física e Ciências do Esporte. Estou convencido de que a ciência contemporânea apresenta, entre as áreas de conhecimento, fronteiras mutantes e permeáveis, além de estar vinculada aos problemas, aos desenhos metodológicos, à prática e às perguntas que os investigadores fazem a si mesmos e ao campo problemático onde atuam, sem contar os critérios de cientificidade que emergem da dinâmica das relações entre as diferentes áreas de conhecimento.

A área de concentração *Movimento Humano, Cultura e Educação* é integralizada pelas seguintes linhas de pesquisa:

- a) representações socioculturais do movimento humano;
- b) formação de professores e prática pedagógica e
- c) movimento humano e indivíduos portadores de necessidades especiais.

⁶ Autorização emitida pelo parecer do CONSUN/UFRGS, nº 17/99.

⁷ Processo nº 230078.031525/98.

Essas linhas de pesquisa compreendem as intenções e os projetos de pesquisa elaborados a partir de problemas de investigação que exigem suporte predominante na lógica das ciências sociais e tratam das relações do movimento humano e sua construção, desenvolvimento e interpretação histórica no âmbito da cultura e das relações psicossociais e pedagógicas entre homens e mulheres de diferentes grupos e segmentos sociais. Inclui-se aí o estudo das formas alternativas de como homens e mulheres fazem uso de seus corpos como forma de alavancar seu processo de desenvolvimento pessoal e seus efeitos no contexto da vida cotidiana.

Por outro lado, pretende absorver os projetos de pesquisa que relacionam o movimento humano aos processos de socialização, de ensino-aprendizagem, com os currículos escolares e de formação de professores que se desenvolvem nas instituições de ensino escolares e não-escolares, nos quais estão envolvidos os professores, especialistas em educação, alunos regulares e com necessidades especiais.

Já a área *Movimento Humano, Saúde e Performance*, como visa concentrar as intenções e projetos de pesquisa de natureza biológica, enfocando as relações entre o movimento humano e seus efeitos preventivos, terapêuticos e de reabilitação de patologias cardiovasculares, endócrinas, respiratórias e imunológicas, bem como o desenvolvimento, a aprendizagem, o treinamento e a performance motora de homens e mulheres de diferentes níveis de habilidade e procedência sócio-cultural, está operacionalizada em três linhas de pesquisa:

- a) atividade física e saúde;
- b) atividade física e performance e
- c) neuromecânica do movimento humano.

É importante destacar que a ação articulada das três linhas de pesquisa materializa um amplo e moderno conceito de saúde, que transcende a ênfase biológica, sem perder nem marginalizá-la em seu escopo. Dessa forma, oferece um direcionamento integrado à ênfase psicológica do mesmo. Além disso, essas linhas de pesquisa contemplam os estudos vocacionados aos dois aspectos contemporâneos do conceito de atividade física: como estilo de vida ativo da população, prolongamento da vida prazerosa e socialmente relevante do cidadão; e como estudos nos quais a atividade física é investigada visando, sobretudo, à melhoria do resultado e do índice esportivo.

Visando qualificar o corpo discente, independente dos seus interesses imediatos de investigação, entende, o Conselho de Professores de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, que os mestrandos e doutorandos devem ter uma sólida formação teórico-metodológica na área compreendida pelas Ciências do Movimento Humano. Essa recomendação pretende que os investigadores possam, sobretudo, desenvolver e tomar decisões metodológicas éticas e adequadas aos diferentes problemas de investigação que se apresentarão em sua trajetória profissional, sejam estas já conhecidas pela comunidade de investigadores ou inovações superadoras desenvolvidas pelo aluno.

Nesse sentido, o currículo do curso prevê algumas disciplinas de participação obrigatória pelo corpo discente: Epistemologia das Ciências do Movimento Humano; Metodologia da Pesquisa; Instrumentos para Coleta de Informações em Investigação Qualitativa; Estatística Aplicada e Seminário de Dissertação.

Finalmente, para contrabalançar com a formação generalista oferecida ao doutorando e capacitá-lo a ser um investigador de sólida formação acadêmica e com conhecimento científico de ponta na sua linha de pesquisa, o currículo prevê a realização de seminários avançados e estudos individuais obrigatórios, cuja programação será oferecida anualmente, de forma complementar, suprindo assim as lacunas, as dúvidas e os problemas gerados nos estudos das disciplinas permanentes. Nesse sentido, além de estruturado sobre o conhecimento acumulado já consolidado, o plano de estudos terá uma dinâmica atualizada e consonante com as inovações científicas e tecnológicas que são produzidas diariamente pelos trabalhadores do conhecimento.

ASPECTOS EXTERNOS AO PROGRAMA

Obviamente, o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF – UFRGS não é uma ilha no contexto geral da Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil, nem no contexto geral da Pós-graduação Brasileira e, muito menos, no conjunto de Unidades e Programas da Universidade. Ao mesmo tempo em que participa e contribui para a configuração deste contexto, também recebe fortes influências dele. Em síntese, é resultado de um processo que ajuda a produzir.

Nesse sentido, a pedra de toque é o processo de avaliação realizado pela CAPES⁸, uma sistemática que examina a qualidade dos diferentes programas de pós-graduação das diferentes áreas de conhecimento.

Mesmo contando com avaliadores integrantes dos programas de pós-graduação e participantes das comunidades de investigadores de cada área, esse trabalho não tem sido isento de polêmica e, em alguns casos, apresenta-se como alvo de fortes críticas. Destaco, todavia, que as críticas emergentes não se referem ao trabalho da comissão de avaliação da área, nem a sua composição, nem à competência de seus integrantes, mas às determinações superiores que configuram os referenciais segundo os quais a comissão e seus membros devem agir.

Um dos eixos da polêmica situa-se, fundamentalmente, na relação de proporcionalidade entre a dotação dos recursos financeiros, como bolsas para os estudantes e verbas para investimentos e custeio de projetos dos programas, e o conceito obtido nessa avaliação. Aos programas com conceito mais próximo do nível de excelência exigido na área de conhecimento, corresponde um maior volume de recursos e bolsas para os estudantes. Já os programas que apresentam problemas dificilmente obterão recursos financeiros para sanear-los, o que não deixa de ser uma competição questionável.

Um outro aspecto desse sistema de avaliação posto em discussão é que, embora haja uma preocupação qualitativa, ele não consegue libertar-se do viés quantitativo. Isto transparece, por exemplo, nos indicativos de produção intelectual dos docentes⁹, no tempo médio para conclusão das dissertações e titulação dos estudantes¹⁰.

De outra parte, o relatório sobre as atividades do programa enviado anualmente à CAPES tem gerado certa desconformidade e, em alguns casos, irritação. Se, por um lado, é peça fundamental do

processo de avaliação, por outro, seu preenchimento, além de exigir treinamento e um grande número de informações para sua execução, é, em alguns pontos, pouco prático, apresentando inclusive pontos confusos.

Esta situação - critérios de avaliação, relatórios, indisponibilidade de recursos financeiros - além de levar as comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação a trabalharem sob pressão, no que se refere ao controle das atividades acadêmicas, também incentiva a comunidade docente e discente a agir pragmaticamente. Esse pragmatismo, de cumprir as regras do jogo a médio prazo, pode trazer prejuízos à qualidade da produção acadêmica desses programas, cuja visibilidade transparece sob a forma de dissertações medíocres, concluídas em prazos recordes, e projetos de pesquisas carentes de originalidade e relevância social.

Um outro efeito dessa ação pragmática se faz sentir na estrutura do curso, especificamente no processo de seleção e conseqüentemente com reflexos na orientação e titulação dos estudantes.

Para que um estudante de mestrado possa elaborar um projeto de pesquisa competente em doze meses, é necessário que a relação de trabalho entre orientando e orientador se estabeleça antes que o processo de seleção se concretize. Essa relação, que pode ser tanto no que se refere à adequação dos interesses comuns de pesquisa, como também na comunhão do referencial teórico-metodológico a ser utilizado no projeto, necessita de um tempo de maturação que não está disponível durante o período formal para elaboração do projeto. Para concluir a dissertação em 24 ou 30 meses, o estudante deve aprovar seu projeto em 12 meses, período que coincide com o cumprimento de 24 créditos em disciplinas da grade curricular. Logo, se considerarmos conjuntamente o fato de que as bolsas de mestrado vêm sendo reduzidas de forma significa-

⁸ Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁹ "Os docentes NRD6 [Professor doutor do corpo permanente do curso envolvido nas atividades do programa conforme parâmetros estabelecidos para o Perfil de Excelência] deverão publicar, obrigatoriamente, ao menos dois trabalhos completos por biênio, relacionados com a área de concentração, em periódicos indexados e arbitrados de níveis A e B." Fragmento dos critérios de avaliação para obtenção do conceito de excelência na área. MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Síntese da Avaliação da Área de Educação Física. 1998.

¹⁰ "O tempo médio de titulação para bolsistas não deve exceder a 30 meses para mestrado e quarenta e oito meses para doutorado." Fragmento da Análise Geral da Pós-Graduação em Educação Física e Fisioterapia, "Biênio 96/97, MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Super. Análise Geral da Pós-Graduação em Educação Física e Fisioterapia "Biênio 96/97".

tiva (conforme quadro abaixo) e que o número de estudantes que completam sua formação acadêmica paralelamente ao exercício profissional é cada vez maior, se verá a inviabilidade de cumprir os prazos estabelecidos pelos critérios de avaliação, pelo menos, com um mínimo de qualidade desejada.

Quadro demonstrativo de bolsas – Mestrado em Ciências do Movimento Humano da ESEF - UFRGS

ANO	EMES	CNPQ	OUTRAS	TOTAL
11				
99				
94				
11				
13				
99				
05				
05				
05				
05				

Como o processo de seleção, mesmo existindo em alguns casos, previamente, provas seletivas, está centrado no interesse dos orientadores, a necessidade de manter um fluxo de formação dentro dos critérios estabelecidos, os leva a experimentar diferentes alternativas. O orientador faz uma espécie de “caixa dois” de mestrandos, isto é, trabalha com eles no projeto de dissertação antes do início formal do programa. Seleciona mestrandos entre seus alunos de graduação recém-egressos, os quais, pouco imersos nas atividades profissionais, podem dar respostas mais rápidas aos projetos de pesquisa. De todas as formas, são alternativas que exigem disponibilidade de tempo e presença física. Fatos que dificultam a participação de interessados de outros âmbitos de trabalho e de outros lugares fora da sede do programa de pós-graduação e favorecem, sobretudo, a endogamia acadêmica e a formação de mestres sem a experiência profissional desejada. Esta situação depõe contra a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado e também levou a própria CAPES a utilizar recentemente medidas paliativas, como a de instituir o estágio de docência na graduação para os alunos de pós-graduação. Se bem que esta medida pode ser interpretada como uma estratégia para suprir precariamente os recursos humanos necessários para docência nas universidades públicas, compromisso que o governo federal vem evitando cumprir para atender às metas acordadas com o Banco Mundial. A recente medida provisória que suspendeu os concursos públicos para docentes nas Universidades Federais é uma evidência inequívoca para esta interpretação. Tudo isso, ao fim e ao cabo, não deixa de ser uma formidável contradição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não sendo especialista no assunto, mas alguém circunstancialmente envolvido com ele, neste texto procurei tratar alguns pontos da especificidade do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF – UFRGS e, partindo deles, tentei oferecer algumas considerações mais amplas que podem contribuir para a reflexão e seu encaminhamento futuro.

Penso que os programas de mestrado e doutorado em Educação Física e Ciências do Esporte, pressionados pelas exigências da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e do “mercado de trabalho”, como a Pós-Graduação, em geral, estão envolvidos por uma lógica produtivista. Em outras palavras, formar, cada vez em menor tempo, mestres e doutores, sempre mais jovens, mesmo que isto signifique negligenciar a reflexão profunda, o rigor metodológico e, algumas vezes, trabalhar sobre problemas de investigação pouco originais ou ampliar pesquisas já realizadas em Centros de Pesquisa mais avançados para experimentar novas tecnologias, o que não deixa de ser o exercício de uma outra forma de dependência.

Sem vaticinar, parece-me que os efeitos mais previsíveis dessa lógica são mestres e doutores inexperientes, pesquisas desinteressantes para a solução das necessidades do conjunto da população e, sobretudo, o risco de que os cursos de mestrado e doutorado enveredem para a indústria da formação permanente, o que aconteceu em anos anteriores com os cursos de especialização e que hoje se traduz na recente deliberação do Conselho Nacional de Educação que retira das Universidades e Faculdades a prerrogativa de programar e executar tais cursos, liberando essa atividade de formação continuada para a exploração de empresas privadas.

BIBLIOGRAFIA

- SILVA, Rossana Valéria de Souza e (1998). As Ciências do Esporte no Brasil nos Últimos Vinte Anos: Contribuição da Pós-Graduação Estrito Senso. In. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Número Especial – 20 anos CBCE. Set/98.* pp. 54-64. Florianópolis: CBCE.

FARIA JR., Alfredo Gomes de (1992). Pesquisa em Educação Física: Enfoques e Paradigmas. In: *Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física*. SBDEF, Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física - Livro do ano -1991. pp. 13 - 33. Rio de Janeiro: Livro Técnico.

MOLINA NETO, Vicente (1998). Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte: Funções, Tendências e Propostas para a Educação Física Escolar. Mestrado em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS: Reflexões sobre a pós-graduação em educação física e ciências do esporte. Anais Revisados (em publicação). Santa Maria – RS: CEFD/UPSM.

DOCUMENTOS

UFRGS. Escola de Educação Física. Processo nº 230078.031525/98. Programa de Pós-graduação. Mestrado e Doutorado. Projeto para Implantação do Curso de Doutorado. 1998.

MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Síntese da Avaliação da Área de Educação Física. 1998.

MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Super. Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. 1998.

MEC. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Super. Análise Geral da Pós-Graduação em Educação Física e Fisioterapia, "Biênio 96/97".

PÓS-GRADUAÇÕES E EDUCAÇÃO FÍSICA: PARADOXOS, TENSÕES E DIÁLOGOS

Hugo Lovisolo¹

INTRODUÇÃO

Escrevemos ou falamos de algum lugar que é um cruzamento de várias coordenadas. Entendo por "lugar", de forma pouco rígida e sob o ponto de vista da análise da produção intelectual, o horizonte das condições culturais e intelectuais que nos leva a intervir em atos de escrita e fala. Parece-me importante fazer referência ao lugar, a algumas das condições, questões e interesses, a partir dos quais estou escrevendo sobre as pós-graduações no Brasil.

Ao longo dos últimos dez anos, tenho desenvolvido pesquisas e também reflexões ensaísticas sobre o desenvolvimento das comunidades científicas em sua vinculação histórica com as universidades, especialmente para os casos de Argentina e Brasil (Lovisolo, 1992, 1994, 1996 e 1997b).² A velha comparação controlada, ainda que seja entre vizinhos,³ continua a ser uma boa ferramenta de pesquisa que permitiu chegar a alguns resultados que usarei ao longo da exposição para criar o contexto, "universidade e pós-graduação", no qual situarei o que corresponde aos interesses específicos do CBCE: pós-graduação em Educação Física, em Ciências dos Esportes ou do Movimento. O campo da pesquisa sobre a atividade corporal e os esportes passou a formar parte significativa de meus interesses intelectuais e não intelectuais, a partir de minha incorporação ao quadro da pós-graduação de UGF, como pode ser comprovado pelo minha atuação docente e em pesquisa.⁴

Pertencço a uma geração para a qual o valor da autonomia nacional foi significativo. Fui formado na cultura política marcada por esse valor. Autonomia nacional, em alguma instância ou esfera, foi e é uma bandeira ainda presente nos sentimentos e expressões ditos nacionalistas. As próprias forças progressistas ou igualitaristas de tradição internacionalista cresceram, sob o ponto de vista da influência e capacidade de condução política, quando assimilaram a defesa da autonomia nacional como bandeira. Criaram o paradoxo, por exemplo, de que o internacionalismo proletário tivesse que vestir a camisa dos nacionalismos e, por vezes, as roupas de tradições nacionais conservadoras, quando não agressivas, para ganhar influência e capacidade de condução política. O fato de que posições internacionalistas tiveram que assumir melodias nacionalistas indica suficientemente a força dos sentimentos nacionais.

O significado da autonomia nacional, contudo, não deve ser obrigatoriamente confundido com autarquia ou fechamento, nem com sentimento e expressões de superioridade, de ser melhor, embora, algumas vezes, pareça ser dominada e torcida na direção desses sentidos. Diria que a autonomia nacional significa a possibilidade de participar na interação e troca, material e simbólica, a partir de recursos valiosos e respeitados pelos outros. A autonomia implica que as relações devem ser entre parceiros e, se não igualitárias, ao menos marcadas pelo respeito, o reconhecimento e o entendimento de sua complementaridade.

¹ PPGEF-UGF.

² Desenvolvi, no CPDOC-FGV, um projeto comparativo sobre o desenvolvimento das comunidades científicas argentina e brasileira. Ao longo do trabalho abusei das autoreferências. O caráter de resultados de elaboração pessoal que estou dando a este ensaio, me autoriza a assumir plenamente suas responsabilidades. Esse caráter foi assumido a partir da própria solicitação do CBCE.

³ "Vizinhos distantes" foi a sugestão do Dr. Enrique Larreta, a quem dedico este ensaio com profundo respeito intelectual e pessoal.

⁴ Realizei um pós-doutorado na Universidade do Porto, FCDEF, com o intuito de me tornar alguém "mais de dentro da área da Educação Física."

CIÊNCIA E TECNOLOGIA: RECURSOS DE AUTONOMIA

Ao longo do século, a crença ou o valor na capacidade de produção de conhecimentos e de tecnologias e, portanto, de uma produção tecnológica desenvolvida fez parte dos projetos para desenvolver a autonomia. Essa crença foi repetidamente afirmada, embora com nuances, pelo espectro político englobado de uma ou outra forma pelos compromettimentos nacionalistas ou nacionais. Assim, as produções científica, tecnológica e técnica foram entendidas e sentidas, ou sentidas e entendidas, como recurso estratégico para a autonomia nacional. Sem o poder dessa crença não teríamos pós-graduações, nem pesquisa científica com apoio estatal, pois não se teria conseguido mobilizar as vontades políticas para sua realização. Ciência, tecnologia, arte, esporte, indústria e agricultura, tudo foi qualificado com a palavra "nacional", e entendido seu desenvolvimento como necessidade de formação dos recursos de autonomia, respeito e reconhecimento. O sentimento continua forte e, quando escrevo estas notas, os brasileiros organizam sua torcida para que um filme ou uma atriz nacional obtenha um prêmio que é um símbolo, entre outros significados, da pujança do modelo ideológico e material dos Estados Unidos que tem, no cinema, um exemplo privilegiado de aliança entre os negócios e a produção cultural de massas.

Devo agregar que, pessoalmente, não acredito na autonomia se ela não leva na direção do crescimento da igualdade, da justiça distributiva de recursos econômicos, sociais, políticos e culturais dentro da nação. Entendo, então, que a igualdade pode ser entendida como um recurso de autonomia. Os países com grandes desigualdades são excessivamente frágeis para serem autônomos, ainda que tenham a seu favor uma forte identidade religiosa, como, por exemplo, os países islâmicos. Assim, um determinado grau de igualitarismo – econômico, político e social – toma parte dos recursos para a autonomia nacional. As imagens dos dois brasis, ou a imagem de "belíndia", significa a quebra da unidade pela desigualdade e, portanto, a fragilidade de um poderoso recurso de autonomia.

Desenvolver as universidades, a formação de cientistas e profissionais, a produção de conheci-

mentos teóricos ou básicos e de tecnologias faziam parte, e ainda o fazem, da crença orientadora para gerar recursos de autonomia. Como fizemos isso e como hoje o fazemos parece ser uma questão geral significativa, que nos reúne neste número da revista do CBCE, também no campo da Educação Física. As organizações e associações públicas e privadas que criamos para fazer essas coisas merecem, portanto, um lugar de destaque na análise. Decorre daí meu interesse pelas universidades e suas formas de organização, mas, também, importa-me como os cientistas estão organizados e agem mediante as associações que fazem; como autodefinem-se, organizam-se e elaboram projetos de crescimento e consolidação para suas atividades. No caso do Brasil, as pós-graduações ocupam um lugar de destaque como organizações de cientistas e lugares de produção dos conhecimentos, pois os dados indicam que maior produção científica é nelas realizada. Também sabemos que as pós-graduações tornaram-se núcleos viabilizadores da organização dos cientistas, quer nas associações por área disciplinar, quer nas próprias associações de pós-graduação.

DOIS EXEMPLOS E UM PARADOXO

O Brasil se orgulha de seu sistema de pós-graduação, mestrado e doutorado, e se considera em posição bem melhor quando se compara a outros países da América Latina, em termos do seu desenvolvimento como sistema. Assim, é notório e aceito que o desenvolvimento da pós-graduação e pesquisa avançou muito mais no Brasil do que na Argentina, por exemplo. Os próprios cientistas argentinos, participantes das reuniões da SBPC ou dos encontros das associações de pós-graduação, apontaram esse desnível e se surpreenderam diante da organização do campo científico brasileiro. Muitos desses depoimentos estão registrados nas páginas de Ciência e Cultura, a revista da SBPC.⁶ Entretanto, no caso argentino, a democratização do ensino superior avançou significativamente mais que a brasileira. Para o Brasil chegar a ter a mesma participação no ensino superior que a Argentina deveria multiplicar por três ou quatro o número de seus estudantes, tarefa que parece impossível a

⁶ A comparação do percurso da Asociación Argentina para el Progreso de la Ciencia (AAPC) e da SBPC é ilustrativa das formas de organização das respectivas comunidades científicas. Ver Lovisoló, 1996.

médio prazo.⁶ Parece que estamos diante de um paradoxo: o sistema de base, a formação superior, avançou mais na Argentina que no Brasil; entretanto, se olharmos o sistema de ponta, a pós-graduação, esta avançou mais no Brasil do que na Argentina.

Temos que reconhecer que houve escolhas e orientações e não um mero processo natural ou automático na geração das diferenças que a comparação destaca. Deduzimos, então, que recursos significativos, humanos e financeiros, foram atraídos e destinados ao desenvolvimento da pós-graduação, da pesquisa, das comunidades científicas e que, durante várias décadas, o Estado brasileiro apoiou – sobretudo pela ação do CNPq, da Capes, da Finep e das fundações estaduais – a formação da comunidade científica brasileira. Houve uma “escolha” no sentido de privilegiar a formação dos cientistas, em princípio, no estrangeiro e, depois, no ensino público superior, na pós-graduação. Muitos colegas do campo da Educação Física viveram pessoalmente essa história, fizeram seus doutorados fora para, uma vez retornados, dedicarem-se à pesquisa e à formação de mestres e doutores. O que importa aqui destacar é que essa opção aparece como “original” e merece ser entendida.

Também temos que reconhecer que a idéia de formar uma massa crítica de investigadores, berço da autonomia na produção científica e tecnológica, teve força capaz de orientar a política pública no Brasil. A força da idéia destinou recursos públicos que possibilitaram a contratação de um significativo número de professores universitários com dedicação exclusiva e, não raro, com bolsas de pesquisa à função de investigação. Por vezes, temos dificuldades em identificar esse fato na luta cotidiana por maiores recursos para a pesquisa, nas reivindicações de atenção e reconhecimento.

O panorama é bem diferente na Argentina, onde os custos universitários são menores e a dedicação exclusiva abrange a um número absoluto

e relativo bem menor de docentes universitários – fator estreitamente associado com custos de formação universitária pública entre cinco e dez vezes menor na Argentina do que no Brasil.⁷

Surge a questão: quais foram as razões que levaram, a percursos tão diferentes, a Argentina e o Brasil?

Enunciarei, em primeiro lugar, uma razão negativa. As grandes universidades latino-americanas, como a UNAM (do México) e a UBA (da Argentina) ganharam, ao longo do século, um poder político e uma capacidade de contestação consideráveis. A denominada Reforma Universitária, iniciada em Córdoba em 1918, foi berço da tradição de universidades politicamente engajadas.⁸ Mais significativo é o fato de que estas passaram a ser vistas como um poder político capaz de questionar e inviabilizar políticas ainda que consagradas nas urnas. Mais ainda, muitos defensores da ciência chegaram ao convencimento de que, em grandes universidades, a produção científica e tecnológica era dificultada ou impossibilitada pela amplitude da vibração da vida política nas universidades de massas, como as da Argentina e do México. Quando o Brasil começou, na segunda metade da década dos sessenta, a reforma de seu sistema universitário, essas razões caminharam na direção de se criarem muitas universidades de tamanho reduzido, se comparadas com os casos latino-americanos acima citados. Universidades acadêmicas e com pouca ou baixa participação política, quando comparadas com o padrão latino-americano típico. Houve uma convergência na construção desse modelo, tanto daqueles cuja principal preocupação era bloquear a universidade, como ator social relevante, quanto dos que acreditavam que grandes universidades não constituíam um meio adequado para a formação e a pesquisa científica. Para dar uma idéia do peso do fator tamanho, observemos que, nos anos noventa, a Faculdade de Economia e Administração da UBA tinha tantos alunos como toda a USP.

⁶ No início da década dos noventa, a Argentina contava com um milhão de estudantes de ensino superior e o Brasil, com um milhão e meio. Se levamos em consideração que a população brasileira é cinco vezes superior a da Argentina, a cifra de cinco milhões para estarmos iguais parece bastante razoável. Dados mais sistemáticos para a comparação entre os sistemas universitários podem ser conferidos in Lovisolo, 1996 e 1997b.

⁷ Os dados da Unesco indicam que o custo do aluno universitário público argentino é próximo a 1000 dólares. No caso do Brasil, os dados apontam para cifras superiores a 5000 dólares. Ver Lovisolo, 1996. É importante que o leitor não conclua que custos menores devem ser entendidos por ensino de graduação de menor qualidade. O conhecimento direto e alguns indicadores levam-me a pensar que essa relação é falsa ou pouco significativa.

⁸ A bibliografia sobre a Reforma Universitária, sua incidência na formação de líderes políticos e a politização dos estudantes é enorme. Referências sobre o tema podem ser encontradas em Lovisolo, 1996.

O Curso de Psicologia da UBA chegou a ter mais de 8000 alunos, isto é, possuía muito mais alunos em apenas um curso que a maioria das universidades federais do Brasil. A quantidade, não raro, facilita a ação política de massas, basicamente, a ação de contestação e de reivindicação. As universidades argentinas dedicaram-se, principalmente, a satisfazer as demandas ou os anseios de estudos superiores de amplos segmentos da população e a participar da vida política nacional.⁹ No Brasil, com a reforma, o modelo dos Estados Unidos será uma dupla referência: de um lado, para definir o perfil das universidades e o da pós-graduação e, do outro, as formas e os mecanismos de apoio à pesquisa.¹⁰

O modelo público brasileiro caminhou na direção de muitas universidades, porém, com poucos alunos de graduação. Foi favorecido nessa caminhada, porque o modelo tinha outra variável estratégica: a participação do ensino superior privado, que oscilou por volta dos 50% das matrículas, chegando a mais de 60%.¹¹ Assim, as demandas de educação superior podiam ser satisfeitas com uma ativa, embora questionável, participação do setor privado. As universidades públicas passaram a fazer duas coisas: a) escolher os melhores alunos do segundo grau e b) destinar recursos para a formação de uma massa crítica de cientistas nas pós-graduações. A própria UNICAMP surgiria como universidade orientada e dominada pela pós-graduação. Nela, ciências e tecnologias autônomas deveriam ser desenvolvidas. A "politização" das universidades públicas brasileiras foi recortada, e orientações mais acadêmicas ganharam voz e poder mediante o modelo implementado.¹² Assim, em vários sentidos, o progresso do sistema de pós-graduação no Brasil pode ser entendido como a escolha de um modelo que, também em vários sentidos, sacrificou os estudos superiores públicos de graduação e, possivelmente, o próprio ensino básico, privilegiando a aplicação dos recursos da União no ensino superior. Talvez seja a hora da comunidade científica, duplamente concentrada nas pós-graduações universitárias e públicas, reconhecer o alto privilégio que obteve dentro do modelo implementado.

Ao longo das décadas de setenta e oitenta, cresceu consideravelmente a idéia de que uma universidade sem pós-graduação não era uma universidade. Era um "escolão", um arremedo de universidade. A lei, mais recentemente, daria força legal a essa crença, nas exigências de pós-graduação do corpo docente e de programas de pós-graduação, para ser possível a utilização do nome Universidade. Caso as exigências não sejam cumpridas, os nomes menores, como Centro Universitário, deveriam ser utilizados.

Estou desenhando e resenhando com pinceladas grossas, esquematicamente, um processo histórico cheio de conflitos e contra posições, de articulações e enfrentamentos. Corro o risco das incorreções, contudo, acredito que estou certo num sentido "estrutural".¹³

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Há, na própria dinâmica das universidades nas últimas décadas, uma tendência contraditória que considero significativa para entendermos o panorama das pós-graduações, embora se processe na graduação. Os cursos de graduação podem ser entendidos e classificados em dois tipos ideais, como cursos de formação ou disciplinares e cursos profissionalizantes ou mosaicos. Os cursos do primeiro tipo concentram-se no desenvolvimento e na formação disciplinar ou de ciências básicas. Os do segundo, no desenvolvimento do conhecimento aplicado e na formação do profissional para a intervenção.

Entendo que cursos de graduação em física, matemáticas e sociologia são cursos de formação ou disciplinares, e se constituíram sem uma referência aberta ao mercado de trabalho nas empresas ou na prestação de serviços para a população. Os formados nesses cursos deveriam contribuir prin-

⁹ De um modo geral, a educação básica e superior avançou muito mais na Argentina que no Brasil. No caso argentino, a educação básica foi considerada como vetor privilegiado de construção da nacionalidade. Ver Lovisolo, 1992.

¹⁰ Maiores referências sobre a influência americana na definição do modelo brasileiro podem ser encontradas em Lovisolo, 1996, assim como um apanhado bibliográfico sobre o tema.

¹¹ No caso argentino, o ensino superior privado, até a década dos anos noventa, não representou mais do que 10% do total do ensino superior. É possível que tenha crescido sua participação nos últimos dez anos.

¹² Sobre aquilo que denomino como os modelos "cientificista ou intervencionista" e "acadêmico ou da renúncia" na orientação da vida universitária, ver Lovisolo, 1994, 1996 e 1997b.

¹³ Uma análise mais elaborada e empiricamente fundamentada pode ser lida em Lovisolo, 1996 e 1997b.

principalmente para formar pessoas ou desenvolver as ciências ditas básicas. O campo fundamental de atuação desses formados foi, e ainda talvez seja, a docência e a pesquisa. A imagem ideal do físico diz que ele estuda, ensina e desenvolve a física, além de formar físicos.¹⁴

Os cursos profissionalizantes, em contrapartida, foram formulados como diretamente vinculados ao mercado de trabalho ou a demandas de intervenção técnica, econômica e social. De modo recorrente, fizeram de ocupações existentes, de formação prática, profissões caracterizadas pela formação sistemática no ensino superior. Cursos clássicos como direito, engenharia, ciências contábeis e mesmo medicina situam-se nessa perspectiva. Porém cursos que emergiram mais tarde, como serviço social, enfermagem, administração de empresas, contabilidade, educação física, jornalismo, hotelaria e tantos outros, encontram-se na mesma situação.

Nos últimos vinte ou trinta anos, os cursos profissionalizantes explodiram e continuam diversificando-se. Sob o domínio da crença de que o mercado ocupacional pode ser descrito, medido e projetado, as universidades caminharam na direção de acentuar o processo de tornar ocupações em profissões. Os cursos profissionalizantes pareciam justificar ou legitimar as universidades em função de suas supostas utilidades para o mercado e para as políticas públicas do Estado. As pós-graduações, por seu lado, deveriam legitimá-la em termos da formação de cientistas e da produção de ciência e tecnologia com carimbo nacional. Temos, então, objetivos em tensão: por um lado, a Universidade deve formar profissionais vinculados estreitamente às demandas do mercado de trabalho; por outro, preparar profissionais dedicados à formação de cientistas e à produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. A tensão resulta de que ambas as demandas não são facilmente conciliáveis, nem podemos supor que “naturalmente” convergem.

Sob o ponto de vista histórico, parece-me importante levar em consideração que a Educação Física aparece como curso superior *nesse processo mais geral de tornar ocupações em profissões*. Quando Amoros desenvolve suas atividades em

Paris e quando o técnico de “Carruagens de fogo” treina participantes para a Olimpíada não tinham formação universitária sistemática, eram produto de engenho pessoal e da aprendizagem prática. Então, certas demandas de capacitação de especialistas, que eram preenchidas a partir do aprendizado na prática, tornam-se objeto de uma formação sistemática universitária ou superior. Processos desta natureza ocorreram com serviço social, administração, jornalismo, enfermagem e tantas outras ocupações que se tornaram profissões. Os cursos profissionalizantes clássicos, medicina, direito e engenharia, funcionaram como modelo de referência ou farol orientador da ação de criação de novos cursos profissionalizantes. Contudo, a substituição da formação na prática pela formação profissional universitária não deve ser entendida como melhora real e inquestionável no desempenho. Seria mais conveniente entendê-la como esperança ou desejo de que a melhora ocorra. Se há ou não melhora é um problema de avaliação empírica, por certo, de difícil dimensionamento.

Dois idéias-chaves pareceriam ter orientado esses processos de transformação de ocupações em profissões. A primeira, é a de que a formação planejada e sistemática teria por resultado a formação de especialistas mais competentes do que os gerados na formação prática, ou seja, daquela que resulta do convívio e do exercício gradual de uma ocupação, como aparece já nos grêmios de artesãos. A confiança ou crença no poder da razão ou do cálculo, baseada no conhecimento científico, fundamenta o processo geral de converter ocupações em profissões. Esta idéia geral também afetou a formação profissional do segundo grau e, assim, tivemos e temos suas propostas de formação técnica que, no contexto brasileiro, foram, e ainda são, de difícil realização social significativa.

A segunda idéia é a de atribuir à Universidade um papel utilitário de fornecedora de profissionais para o mercado. Ambas as orientações tornaram-se crenças neste País e pouco são discutidas ou questionadas. Assim, um papel dominante da educação universitária no Brasil foi e é o de formar, mediante processos racionalizados e sistematizados, profissionais para o mercado de trabalho. A força desta idéia

¹⁴ Os cursos de formação são basicamente disciplinares, como Física, Matemática, Biologia, Sociologia ou História. Os cursos profissionalizantes possuem um mosaico de disciplinas às quais superpõe-se à sistematização da prática profissional. Ver, para maiores desenvolvimentos, Lovisolo, 1995 e 1997.

aparece, empiricamente e já no vestibular, na tendência dos candidatos preferirem os cursos universitários profissionalizantes. Esse objetivo foi e continua sendo realizado por meio da criação de um leque amplo e diversificado de cursos de formação profissional cuja estrutura disciplinar é do tipo mosaico, abrangendo um largo conjunto de disciplinas básicas de áreas diversas de conhecimento, de disciplinas que sistematizam a experiência profissional da área de formação e de prática ou estágios de capacitação profissional.

Sabemos que, uma vez formados os profissionais, a luta pela proteção do mercado de trabalho ou regulação da profissão torna-se um objetivo amplamente difundido. Aparecem, então, os movimentos pela regulamentação legal ou estatal da profissão. O objetivo básico desses movimentos é a criação de uma reserva de mercado, ou cartório, para os profissionais formados nos cursos superiores. O argumento central é: as pessoas sem titulação específica não devem exercer ocupações que deveriam exigí-las. Feita a lei que resguarda o mercado para os diplomados e criadas as instituições que se empenham em fazer cumprir a lei, o movimento sente que alcançou seu principal objetivo. A Educação Física está passando por esse processo.

A força da idéia da profissionalização e a tensão entre cursos disciplinares e mosaicos, ou de formação e profissionalizantes, hoje se manifesta nas orientações que invadem a pós-graduação. A Capes acaba de regulamentar os mestrados profissionalizantes. Essa regulamentação significa o reconhecimento da dualidade vigente entre os cursos de graduação que se transladou para a pós-graduação. Durante bastante tempo os cursos de pós-graduação, vinculados a cursos de graduação profissionalizantes, funcionaram como se eles estivessem atrelados a cursos de formação ou disciplinares. Se o objetivo central da pós-graduação disciplinar é produzir conhecimentos científicos (sob a forma de *papers*, dissertações e teses, e gerando novos paradigmas ou aperfeiçoando e ampliando o campo de aplicação dos existentes) formando o

cientista ou, se preferir, preparando-o mediante a produção de conhecimentos científicos, diferentes pareceriam ser as ênfases dos objetivos dos cursos profissionalizantes: formar o profissional, desenvolver tecnologias e aperfeiçoar técnicas.¹⁵ Neste caso, o produto ou a patente pode substituir as clássicas dissertações e teses.¹⁶

BREVE HISTÓRIA: A PRESSÃO PELA PÓS-GRADUAÇÃO

A idéia moderna de Universidade, elaborada já faz mais de dois séculos, situou como sendo sua principal característica a unidade do processo de investigação e formação. A idéia básica foi exposta por Wilhem ou Guillerme Humboldt, lingüista e humanista, irmão do Alexander, o geógrafo e naturalista, nos começos do século XIX. No contexto histórico no qual a idéia ganhou força, a investigação orientada pela vontade de conhecer era bem mais significativa que a idéia de formação de especialistas para a intervenção. Eu penso que havia uma forte tendência para desenvolver o objetivo de conhecer por conhecer, ao invés de um conhecimento orientado para a intervenção, embora os argumentos sobre a possível utilidade da ciência para a sociedade estivessem presentes desde sua constituição a partir do século XVII. Basicamente, os cientistas afirmavam que se o conhecimento era bom e verdadeiro teria, em alguma momento, aplicação e utilidade na solução dos problemas humanos.¹⁷ Essa idéia de universidade, liberal e talvez aristocrática, foi fortemente questionada pelo horizonte utilitário de formar para intervir, porém, seu ideal ficou presente em corações e mentes.

Herdamos então um problema central: o de como combinar a formação profissional sistematizada com a pesquisa orientada ao conhecimento, ao descobrimento das leis ou mecanismos de funcionamento da natureza e da sociedade.

¹⁵ Observo que o objetivo de formar docentes do ensino superior nunca foi dominante nas pós-graduações no Brasil. Operamos aceitando, sem questionamentos, a crença de que com mais conhecimento e competências de pesquisa teríamos um docente melhor. Esta crença ainda não foi provada empiricamente.

¹⁶ A oposição entre cientistas e inventores, já desde o século passado, é o sinal do funcionamento de dois critérios orientadores: o da verdade e o da utilidade. Os Estados Unidos aliaram uma cultura favorável ao conhecimento e ao invento a um sistema liberal de financiamento da pesquisa. Os dados da produção científica e de patentes americanas parecem indicar que, sem solucionar as tensões e oposições, conseguiram um êxito considerável. Thomas Kuhn tem bons artigos sobre a tensão entre cientistas e inventores.

¹⁷ Cf. Lovisoló, 1994.

O Brasil, diante do problema e das alternativas existentes, escolheu acompanhar, em termos organizacionais, a solução dada nos Estados Unidos. Uma alternativa, por exemplo, poderia ter sido a criação de institutos de pesquisa autônomos ou relacionados com a Universidade, separando a função de pesquisa, da educativa e da cultural. Idéias desse tipo foram propostas por Ortega y Gasset, no seu trabalho clássico sobre a *Missão da Universidade*. Entretanto, o Brasil impulsionou a criação de um sistema de pós-graduação cuja função dupla e interligada deveria ser a formação do pesquisador e a produção do conhecimento. Montou os organismos, CAPES e CNPq, principalmente, responsáveis por promover as pós-graduações e a pesquisa nacional. As experiências dos Estados Unidos, e em particular da Fundação Rockefeller, foram importantes faróis para a criação do sistema nacional de apoio à pesquisa e à pós-graduação estreitamente relacionados.

As áreas de pesquisa básica e de formação profissional tradicional (engenharia, medicina e direito) movimentaram-se na direção de formar seus cursos de pós-graduação. Passamos a pensar, mais que isso, passamos a acreditar que a Universidade apenas merecia esse nome quando contava com centros reconhecidos de pós-graduação e pesquisa, por alguns denominados de ilhas de excelência. A crença é real e foi codificada e registrada em leis e regulamentos, tornando-se obrigatória.

Em tal contexto de valorizações, os cursos universitários profissionalizantes que não contassem com pós-graduações tendiam a ser vistos como menores de idade, como muito práticos e pouco universitários. Perseguidos pela vontade e ansiedade de reconhecimento acadêmico, os profissionais acumularam argumentos a favor das pós-graduações e os colocaram em prática, com distintos graus de êxito, em quase todos os campos de profissionalização de terceiro grau.

Enquanto as pós-graduações vinculadas a disciplinas básicas, como física e matemáticas ou história e antropologia, podiam se auto-representar como contribuindo para o conhecimento pelo conhecimento, embora sem eliminar a potencialidade prática de seus descobrimentos, as pós-graduações vinculadas aos cursos profissionalizantes deviam enfrentar o problema da intervenção, da pesquisa aplicada orientada pelo horizonte da intervenção. Depois de tudo, os cursos profissionalizantes tinham sido criados para formar pessoas

capazes de solucionar problemas práticos, técnicos ou sociais. Nasceram submetidos ao horizonte da intervenção solucionadora de problemas. Esse horizonte de constituição não os desvaloriza, obriga-os apenas a levarem em consideração crítica e criativamente sua própria tradição.

A PÓS-GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

No caso concreto da Educação Física, a formação mosaico, típica dos programas de graduação, que reitera-se na pós-graduação, não parece estar habilitada para formar um pesquisador que possa contribuir na ampliação do conhecimento teórico, puro ou básico. A própria pós-graduação apenas enfatiza alguns dos campos de conhecimentos aplicados já presentes na graduação: biomecânica, fisiologia, história e pedagogia são os mais correntes. Sejamos mais claros. Os físicos não consideram que a biomecânica que praticamos seja um campo de produção de conhecimentos físicos, nem de emergência de novos problemas para o desenvolvimento da física. Percebem-na como um campo aplicado dos conhecimentos físicos clássicos para a solução de problemas técnicos no campo do esporte, da saúde e mesmo para gerar um conhecimento mais preciso do funcionamento mecânico dos seres vivos. Contudo, observariam que, a partir da biomecânica, não se geram novos conhecimentos em termos da física. A biomecânica não tem nada a dizer sobre a unidade da física ou sobre a dinâmica do universo, por exemplo. Descrições de visões semelhantes poderiam ser feitas sobre a fisiologia ou sobre a sociologia do esporte.

Observemos que, por exemplo, a sociologia do esporte de Norbert Elias significa a incorporação do esporte ao *processo civilizador* sem, no entanto, modificar a concepção ou teoria global que Elias gerou sobre o mesmo. A esportivização nas atividades de lazer da aristocracia inglesa é possível porque, por diversas circunstâncias, ela estava sendo também desenvolvida no seio da política entendida como confronto entre adversários que respeitam regras pactuadas. O esporte faz parte de uma configuração de padrões que, naquele momento, está tomando conta da vida social e política. O programa de pesquisa que Bourdieu elabora para a sociologia do esporte não difere em nada dos que elabora para outros campos. De fato, Bourdieu

propõe aplicar suas teorias sociológicas ao esporte. Descobre, com prazer "bourdiano", que o esporte pode ser visto dentro de sua "teoria do campo".

Parece, então, que estamos, seja qual for a orientação da pesquisa, altamente vinculados aos horizontes da intervenção na pesquisa aplicada e de tomar o campo da Educação Física e dos Esportes para aplicarmos teorias já formuladas. Se este entendimento dominar, a única saída que teremos é o mestrado profissionalizante em: treinamento, lazer, e atividade física e saúde, Educação Física escolar ou tantos outros campos de intervenção que possamos justificar como aptos para a intervenção do profissional especializado formado na pós-graduação e aptos para gerar e aperfeiçoar novas tecnologias e técnicas.

A FAVOR DA TENSÃO

Há, no entanto, algumas diferenças. Podemos reconhecer que, no campo da pesquisa de nossa área há uma distinção bastante clara entre estudos que objetivam aumentar a eficiência de produtos e processos da intervenção, e pesquisas que tem como objetivo, dito de forma aproximada, o aumento e a melhora de nossa compreensão do que somos e para onde vamos no campo da Educação Física e dos Esportes.

Assim, entre outros aspectos, temos de: descobrir novos sensores de captação de drogas que possam melhorar a eficiência do controle do doping; desenvolver programas de qualidade de vida que conciliem utilidade com prazer ou novas técnicas de treinamento que possam produzir melhoras no desempenho dos atletas; criar materiais esportivos para potencializar o treinamento e os desempenhos, evitando efeitos não desejados; gerar inovações na produção de próteses que possam aumentar a eficiência biomecânica, psicológica e baratear os custos para os usuários; pesquisar novos materiais e desenhos que possam permitir recursos que protejam os atletas dos males provocados por impactos e atritos; elaborar técnicas didáticas que possam contribuir para a eficiência da pedagogia do esporte e o atingimento de valores educativos transformados em objetivos.

Inicialmente não vejo nenhum mal nas pesquisas aplicadas que produzem essas inovações, sobretudo se os usuários as consideram úteis, melhores que as opções já disponíveis. Acredito que

seria bom para todos nós se algumas dessas inovações se tornassem patentes nacionais que gerassem renda para o país, para as universidades e para seus criadores. Eu não ficaria triste se contássemos com centros de treinamento esportivos de excelência que tivessem demanda internacional. Estou então dizendo que a pesquisa aplicada é importante e significativa quando gera resultados úteis e retornos econômicos e sociais. Não tenho nenhum argumento para afirmar que aquilo que é bom para Cuba e os Estados Unidos, no desenvolvimento dos esportes e dos negócios vinculados, não seja bom para o Brasil. Eu acredito que a realização de pesquisas aplicadas para gerar resultados úteis seja um dos objetivos das pós-graduações em Educação Física e Ciências dos Esportes.

Há um importante lugar econômico e social para elas, embora não desenvolvam conhecimentos teóricos de novo tipo e, no caso, nem transformem a consciência social. Penso que nessa produção nossas pós-graduações devem estar abertas às demandas da sociedade e realizar parcerias com empresas, sindicatos e outras associações. Acredito que o destino da pós-graduação em Educação Física está ligado à avaliação social desse tipo de produção. Mais ainda, sou da opinião que os que produzem bons resultados de pesquisa aplicada, que aumentam a eficiência de produtos e processos, devem divulgá-los para o público. Assim, rejeito o discurso ideológico fácil que desclassifica a pesquisa desse tipo pela sua funcionalidade econômica. Mais ainda, rejeito o discurso não menos fácil que, por exemplo, crítica a biomecânica por ser cartesiana, racional, normativa, reducionista ou coisa do estilo. Não julgo a biomecânica principalmente por critérios epistemológicos, pois acredito que deveria ser julgada utilitariamente por gerar produtos e processos que aumentem a eficiência. Se fosse para criticá-la, talvez me inclinasse a afirmar que produz pouco em termos de inovações. Os que rejeitam a utilidade, por ser mera utilidade, mereceriam viver num mundo de seres etéreos o que, sabidamente, não corresponde à realidade. Os que exigem que a biomecânica faça coisas que nunca afirmou que faria, realizam, a meu ver, uma crítica contra o alvo errado.

Por outro lado, há um tipo de conhecimento que também deve ser estimulado e protegido para ser produzido, embora não aumente a eficiência dos

produtos e dos processos.¹⁸ Diria, por exemplo, que melhores conhecimentos da história e da sociologia do esporte e da Educação Física, reflexões mais apuradas sobre o lugar das atividades corporais em nossas sociedades e dos modos de tratar ou destratar os corpos, são também produtos importantes de pesquisas a serem realizadas em nossas pós-graduações. De fato, os resultados dessas pesquisas apenas podem incidir nas práticas mediante um aumento gradual da compreensão, criando processos de conversas esclarecedoras sobre o que somos, como chegamos a ser o que somos e para onde estamos indo. Criando questões sobre os modos em que entendemos a justiça e a relação com os outros e com a natureza, por exemplo, poderíamos aumentar nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Acho isto positivo e estimulante, embora não revolucione as teorias a partir das quais realizamos nossas conversas. Os que depreciam este tipo de pesquisa é porque talvez sintam, mais do que pensem, que o único valor é o da utilidade, esquecendo que sem reflexão e ação nos campos da norma-justiça e do gosto-emoção não há sociedade na qual se mereça viver e modificar.¹⁹ Mais ainda, esquecem que a utilidade, entendida como aplicabilidade na intervenção, não é um bom fundamento para estarmos no mundo e que ela, de praxe, enxerxa muito perto.

A tensão que estamos apontando é bastante clássica. Dou dois exemplos para justificar e explicitar seu valor. George Rosen (1980) inicia sua obra clássica, *Da polícia médica à medicina social*, discutindo o lugar da história na formação médica. Debate como o estar a favor ou contra a história da medicina divide seu campo ao longo de quase dois séculos. Basicamente, o autor alinhava os argumentos favoráveis e contrários em relação à pesquisa em história da medicina e sobre seu papel na formação dos médicos percorrendo uma polêmica com quase dois séculos de existência. Rosen finaliza sua análise histórica da tensão reafirmando a medicina como campo de aplicação em suas relações com fatores sociais, econômicos, políticos e ideológicos e a importância de sua história tanto para o conhecimento quanto para a ação. Declara que a

história médica é importante para a compreensão do lugar da medicina na sociedade, compreendendo como o presente resulta da evolução do passado, e que dessa compreensão pode se derivar uma melhor ação. Visualiza a história da medicina como um contrapeso para os efeitos da especialização. Seus argumentos podem facilmente ser estendidos para o conjunto das ciências humanas e sociais, como o lugar que elas ocupam na formação de uma comunidade profissional, de seus entendimentos e suas ações.

Numa perspectiva bastante diferente, Thomas Kuhn (1989) considerou o esquecimento das origens, da história, como uma característica das ciências dogmáticas, das ciências com paradigma fortemente constituído. Sob seu ponto de vista, conceder importância à história da disciplina significaria um estado pré-dogmático ou não paradigmático, como no caso bem conhecido das ciências sociais, cujos clássicos continuam ocupando um espaço altamente importante. Para Kuhn, as ciências paradigmáticas progridem e até podem revolucionar-se agindo ativamente para consolidar e ampliar o campo de aplicação do paradigma. A própria convergência das ações poderia levar na direção da divergência por esgotamento e acúmulo de anomalias dentro do paradigma. Paradoxalmente Kuhn faz história da física com o objetivo de descrever e entender como a ciência age. Assim, seja essa ou não sua intenção, está pretendendo aumentar a consciência ou compreensão dos físicos sobre seu passado, seus dilemas e as opções que realizaram.

Estou tentando salientar que algumas oposições que se realizam, sob a forma *isto ou aquilo*, são de fato sectárias e estão a serviço de projetos pessoais e políticos, de qualidade duvidosa, que devem ser explicitados e, por vezes, abertamente denunciados.²⁰ Pessoalmente me inclino pela fórmula *isto é aquilo*, pela diversidade, pelo convívio das oposições e a manutenção da tensão. Estou dizendo, portanto, que nossas pós-graduações dependem tanto da realização de pesquisas aplicadas que aumentem a eficiência de produtos e processos, quanto de pesquisas que aumentem a compreensão

¹⁸ Acredito que há atores do campo que pretendem desenvolver o conhecimento compreensivo do social e cultural e, então, criticam os investimentos em pesquisa aplicada apenas para abrir possibilidades para suas propostas. Não me parece ser esse um bom caminho de articulação, pois leva na direção de conflitos que nos esgotam, de esforços sem rendimento.

¹⁹ Sobre as linguagens da utilidade, a norma e o gosto, ver Lovisolo, 1997.

²⁰ Por vezes, algumas críticas ao fazer dos outros parecem ser mais o resultado da falta de autoconfiança no próprio fazer, do que produto de argumentos razoáveis.

de onde viemos, onde estamos e para onde vamos, como profissionais e como cidadãos, no seio de um mundo incerto e complexo. Estou dizendo que cada pedaço do mosaico deveria refletir e incorporar os problemas do outro, como forma de não cairmos em monólogos "homofágicos", como forma de mantermos as conversas e, portanto, a sociedade e a comunidade, a sociabilidade, as associações e as organizações.

Quando a conversa com o outro acaba, quando a política acaba, emerge a guerra. Quando a política não é possível, como dentro de uma pós-graduação impossibilitada pelo contexto institucional de desdobrar-se em possibilidades variadas e diferenciadas, podem aparecer as soluções heróicas. Sob meu ponto de vista, a invenção de uma ciência da motricidade humana ou de uma cinesiologia englobadora resultam da perda do diálogo e, sobretudo, da ansiedade para reconstituir uma unidade talvez de existência impossível. Se houvesse diálogo, talvez fosse possível combinar os pedaços do mosaico para fazer novos quadros, embora não unitários. Quando não conseguimos dialogar dentro do mosaico que somos, então, criamos uma instância superior e mágica que nos permita dizer: eis aí nosso objeto, nossa unidade, nosso pertencimento. Na prática, podemos continuar fazendo o mesmo porque o guarda-chuvas da ciência da motricidade ou da cinesiologia aparenta uma unidade que não temos e, talvez, nem tenhamos nunca.²¹ É fácil provar esta afirmativa, basta observar e avaliar os projetos que se apresentam nas pós-graduações que se denominam de ciências da motricidade ou ciências do movimento: há tanta diversidade e falta de unidade entre os projetos como a que existe nas pós-graduações tradicionalmente denominadas de Educação Física ou de Ciências dos Esportes.

Propor, então, abandonar os guarda-chuvas pouco protetores, aceitar o mosaico e tentar estabelecer os diálogos. A tarefa não será possível enquanto os utilitaristas e mecanicistas pensarem que os normativistas e compreensivistas são delirantes e, estes, que aqueles são meras peças funcionais de um mundo que não entendem.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM LUGAR DE DESTAQUE

Um outro problema fundamental para as pós-graduações é a Educação Física escolar. Não podemos continuar pensando a Educação Física escolar com um olhar homogeneizador, único, não discriminador. Há vários problemas que exigem respostas diferenciadas. Um dos problemas centrais é a baixa capacidade de retenção e promoção de alunos no nosso sistema escolar. Segundo os dados de 1996, últimos disponíveis, quase 60% das crianças que entravam na primeira série não concluíam a oitava. O diagnóstico é conhecido: repetência, evasão, pouco gosto pela escola. Há uma grande saída antes da alfabetização e também entre a quarta e a quinta séries. Embora possamos estar melhorando, ainda temos uma grande parcela da população cuja capacitação escolar parcial não lhe permite movimentar-se com menos dificuldades no mercado de trabalho e exercer mais ativamente sua cidadania, muitos deles são jovens e urbanos. A Educação Física escolar não pode ficar de fora dessa problemática, não pode declarar que sua função é o desenvolvimento psicomotor, a consciência crítica ou qualquer outro objetivo que apenas pode ser aplicado aos poucos que ficam dentro dela. A Educação Física escolar tem de chamar para si a tarefa de fazer da escola um lugar atraente, excitante, emocionante. Deve realizar um trabalho cooperativo para que as crianças valorizem a escola. Precisa realizar seus objetivos particulares no contexto maior de valorização da escola. Os jogos, as brincadeiras e sobretudo o esporte são caminhos naturais para a valorização da escola. A produção das pós-graduações podem ser importante para a realização parcial desses objetivos.

Se as crianças gostam do esporte, ele deverá estar dentro da escola. Não se trata, no plano da intervenção, de colocar o esporte fora da escola porque ele é competitivo, normatizado e externamente regulado. Trata-se, isso sim, de promover seu desenvolvimento de um modo pedagógico, formativo, educativo. Entendo, por isso, um modo que destaque a autoformação, a reflexão, a solidariedade, a igualdade e a cooperação em um clima de excitação, de gosto, de prazer. Alguns educadores

²¹ Sobre estes desenvolvimentos, conferir o número do *Motus Corporis* (Vol. 3, n.2, dezembro de 1996) com os artigos de Go Tani, Mauro Betti e Hugo Lovisoló.

"físicos" parecem teólogos antigos. Os teólogos antigos negavam a sexualidade como conteúdo da escola, pois a consideravam moralmente ruim. Educadores "físicos" modernos negam o esporte na escola porque o consideram ruim, política e moralmente, por ser competitivo. Ora, se há um tratamento valioso e educativo da sexualidade, então, com maior probabilidade deveria haver um tratamento valioso e educativo do esporte competitivo.

As pós-graduações devem concentrar esforços para gerar propostas para a Educação Física Escolar. Devem produzir propostas que permitam que o educador "físico" escolar trabalhe com maior competência, resultados e satisfação pessoal. Devem fazer isso usando os meios modernos de comunicação e sacrificando, se for necessário, a clássica e querida forma da dissertação escrita, para dar lugar ao vídeo, ao programa de televisão, à comunicação via Internet.

A MODO DE FECHAMENTO

Resumindo, diria que o futuro das pós-graduações está altamente condicionado: a) pela capacidade que tenhamos de dar respostas a demandas em termos de pesquisa aplicada que aumente a eficiência de produtos e processos; b) pela capacidade de alargar e aprofundar a compreensão que temos das atividades corporais e esportivas e c) por incidir ativamente na valorização da escola, mediante uma pedagogia socialmente valorizada da atividade corporal e do esporte que deve materializar-se em meios dinâmicos de capacitação docente. Se atingirmos, em graus satisfatórios, esses gran-

des objetivos, as pós-graduações terão grandes possibilidades de vida e crescimento. A diversidade de questões, de objetos, de métodos e de respostas parece ser natural e adequada para uma área mosaico de intervenção, como é a Educação Física, que deve satisfazer valores e objetivos diferenciados. A unidade do objeto de estudo e das metodologias deveria ser pensada menos como um sonho e mais como um pesadelo cuja base é a ansiedade da unidade. A capacidade de conversar, entre os pedaços do mosaico, deve ser aumentada para que integrações, sempre parciais e provisórias, possam ser geradas. É por essas geografias que poderemos, caminhando, fazer os caminhos que apenas se fazem andando.

BIBLIOGRAFIA

- Kuhn, Thomas. (1989). *A tensão essencial*. Lisboa : Edições 70.
- Lovisoló, Hugo, O positivismo, na Argentina e no Brasil, in *Revista Brasileira de ciências sociais*, 10, junho de 1992.
- _____. (1994) A legitimidade da ciência na fronteira, in *Revista Dados*, vol. 8, n.2, 1994.
- _____. (1995) *Educação física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- _____. (1996) Comunidades científicas e universidades en la Argentina y el Brasil, in *Revista Redes*, vol. III, n. 8, diciembre de 1996, Buenos Aires.
- _____. (1997) *Estética, esporte e educação física*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- _____. (1997) Comunidades científicas: condições ou estratégias de mudança, in *Revista Educação e sociedade*, ano XVIII, agosto de 1997, n.59, Campinas.
- Rosen, George. (1980) *Da polícia médica à medicina social*. Rio de Janeiro : Ed. Graal.

A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CONSELHOS PROFISSIONAIS

Jorge Steinhilber¹

AREGULAMENTAÇÃO

"Não há conhecimentos superiores, somente existem conhecimentos diferentes".

Jorge Dias Otáñez

RESUMO: *Este trabalho tem como escopo apresentar a motivação e as razões que culminaram na Regulamentação e na criação do Conselho Federal, e nos Conselhos Regionais de Educação Física. Visa, também, esclarecer os aspectos relativos à atuação e à mobilização que propiciaram este regulamento, a Lei 9696/98, bem como identificar a função, a finalidade e os objetivos de Conselhos Profissionais.*

Sem dúvida alguma, a regulamentação da profissão na Educação Física é um tema apaixonante, que despertou a adormecida discussão, sobre formação profissional, sua inserção no mercado de trabalho, na área própria de atuação e de sua competência, em uma competição trabalhista desigual com os não habilitados, com os autodidatas, ex-atletas e outras pessoas que improvisavam uma metodologia específica.

Enfaticamente, expressei minha posição favorável quanto à necessidade imperiosa do instrumento jurídico, regulamentador da profissão, e que considero uma das mais importantes e necessárias para o Ser integral.

No entanto, esta determinação não estava, e não está, calcada em uma posição sectária, de direção única e, muito menos, é a expressão de um corporativismo para defesa exclusiva da profissão. Regulamentar-se a profissão de educador em atividades físicas, é resultado de uma construção e de uma assimilação de anos de trabalho, de experiências como professor em escolas públicas e particulares, como técnico desportivo, como organizador de eventos e, ainda, exercendo funções como assessor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como gerente do projeto Esporte Para Todos (EPT), como presidente de Associação dos Professores de Educação Física do Rio de Janeiro (APEF-RJ) e, por fim, como elemento dinamizador e orientador de atividades

físicas em situações diversificadas. Cumpre-me assinalar que esse aprendizado constituiu-se, principalmente, por meio da observação e da análise, diante das dificuldades enfrentadas no exercício profissional, mesmo tendo presenciado e vivenciado as lesões de que foram vítimas algumas pessoas por se submeterem à prática de atividades físicas orientadas e dirigidas por indivíduos sem a devida formação acadêmica. Senti o incômodo de assistir pessoas não habilitadas serem "chamadas" (denominadas) de "professor de Educação Física" pela sociedade. Constatadas as ocorrências de problemas causados pelo desempenho inadequado desses pseudo-professores, verifiquei, com desânimo, que este mau conceito recaia sobre nós, os formados em Educação Física.

Diante do exposto, fez-se necessário regulamentar-se a profissão e se criarem os Conselhos Profissionais, como órgãos de defesa da sociedade, uma vez que as atividades físicas nas academias, nos centros de ginástica e em outros estabelecimentos, não eram fiscalizadas. Ainda hoje, são locais de cunho comercial, onde se coloca em risco a saúde dos praticantes.

Qualquer pessoa, sem formação específica, sem algum preparo, dinamizava atividades para crianças, jovens, adultos e idosos. Isso ocorria antes da profissão ter sido regulamentada. Agora, para dinamizar e orientar as atividades desta área, é obrigatória a formação em curso de graduação em Educação Física.

¹ Professor de História; Estrutura e Funcionamento do Ensino e Ética Profissional das Faculdades Integradas Maria Thereza - RJ, Presidente do Conselho Federal de Educação Física.

A intenção de se regulamentar a profissão de Educação Física remonta à década de 40. Nessa ocasião, o saudoso professor Inezil Penna Marinho, citou, como exemplo, a profissão de advogado, quando ele discursava sobre a propriedade de se criar uma "ordem", ou um "conselho", dos professores de Educação Física². Houve avanços e retrocessos. Destaca-se, aqui, a observação feita pelo próprio Prof. Inezil no sentido de que, para regulamentar a profissão, ela deveria deixar de ser adjetiva e passasse a ser considerada uma profissão substantiva.

Somente a partir da década de 80, tal iniciativa toma efeito, quando o Deputado Federal Darcy Pozza apresenta projeto de Lei na Câmara dos Deputados, dispondo sobre o reconhecimento dos profissionais em Educação Física e, nesse mesmo ato, propunha a criação de um Conselho Federal e os Conselhos Regionais. O projeto, após mais de quatro anos de tramitação, tem sua aprovação no Congresso Nacional, contudo, é abortado pelo então presidente José Sarney, ao proferir seu veto. Neste ensaio não pretendo debater, discutir ou analisar as ocorrências havidas durante a tramitação do projeto e as devidas circunstâncias que implicaram no veto final.

É relevante abordar-se que, no início da década de 90, recrudesceram as vozes dos egressos das Escolas de Educação Física, assim como as dos estudantes, quanto à necessidade de se regulamentar a profissão. A cada ano, aumentavam as denúncias de praticantes de atividades físicas lesados por um atendimento inadequado, geralmente em atividades ministradas por pessoas sem nenhuma formação adequada a este tipo de atendimento. Os casos de lesões graves e até de falecimento ocorridos durante a execução de atividades de artes marciais eram levadas a efeito por pessoas autodenominadas de "professores" que, no entanto, praticavam a profissão sem qualquer formação.

Os egressos das Escolas de Educação Física, aos quais denomino *Profissionais de Educação Física*, conscientizam-se, na ocasião, de que não têm voz relevante na elaboração de políticas públicas relativas à área da Educação Física; eles não mantêm elevado grau de autonomia; não têm controle sobre as normas relacionadas ao exercício de responsabilidade profissional; também, estes forma-

dos, não são responsáveis pelos rumos de sua profissão; não ocupam os cargos de direção em órgãos da respectiva área; eles não participam da formulação das normas decisivas de sua área; eles identificam que a Educação Física Escolar (área formal) está caminhando para uma grave crise, em face das resoluções e normas emanadas por Conselhos Estaduais de Educação e por deliberações de Secretarias de Educação, o que se agrava com a promulgação da Lei 9394/96 (LDB). O quadro precisava ser revertido.

Os profissionais de Educação Física percebem que, pela ausência de instrumento jurídico regulador da profissão, ficam totalmente à deriva, e desprovidos de uma autonomia decisória, inclusive em pequenas questões, como o "provão" instituído pelo Ministério da Educação e Desporto. Por não sermos, à época da instituição desta avaliação, pertencentes a uma profissão regulamentada, nós corríamos o risco de nem termos representatividade de um profissional de Educação Física na banca examinadora do "provão", conforme sistemática estabelecida na Portaria n.º 249, de 18 de março de 1996.

A respeito das qualificações profissionais pronunciavam-se, com destaque, os eminentes advogados BASTOS e GANDRA (1989):

Para que uma determinada atividade exija qualificações profissionais para o seu desempenho, duas condições são necessárias: uma consiste no fato de a atividade em pauta implicar conhecimentos técnicos e científicos avançados. Outro requisito a ser atendido para a regulamentação é que a profissão possa trazer um sério dano social.

É óbvio que determinadas atividades ligadas à medicina, à engenharia (nas suas diversas modalidades) e ao direito poderão ser geradoras de grandes malefícios, quer quanto aos danos materiais, quer quanto à liberdade e quer, ainda, quanto à saúde do ente humano. Nestes casos, a exigência de cumprimento de cursos específicos se impõe como uma garantia oferecida à sociedade.

Em outros casos, a própria pessoa interessada pode perfeitamente acautelar-se contra o profissional desqualificado, obtendo informações sobre ele (...). Nestes casos, no entanto, em que inexistem

² Marinho, Inezil Penna. Nova Denominação para o professor de Educação Física. Trabalho apresentado no 1º Congresso Latino-Americano de Educação Física, Desporto e Recreação, realizado em Tramandaí - RS, de 15 a 21 de abril de 1984. p.16.

grandes riscos para a sociedade, é preferível manter a atividades livre em nome precisamente do direito à livre opção profissional.

Nós, profissionais de Educação Física, nos enquadrámos no primeiro caso, ou seja, propiciamos riscos à sociedade. Assim, também, identificaram-na e entenderam-na os legisladores do Congresso Nacional.

Muita ansiedade pairava no seio dos profissionais de Educação Física, aqueles que suam a camisa e que precisam deslocar-se de uma academia para outra, ou para outro clube, ou condomínio, ou para um colégio, e assim sucessivamente, ao conviver com a concorrência desleal de pseudo-professores.

Assim, estávamos nós, profissionais egressos das Escolas de Educação Física, em uma encruzilhada, pois a sociedade, com a expectativa de melhores serviços, segurança, promoção da saúde, harmonia social e bem-estar, desconhecia que muitas vezes estava sendo atendida por um "leigo". O imaginário popular tinha consolidada a impressão de que as atividades físicas eram fiscalizadas, por supor que a Educação Física fosse uma profissão regulamentada, como era a Medicina, a Engenharia, a Fisioterapia, a Nutrição e tantas outras mais. Portanto, a sociedade desconhecia a verdade: que estes profissionais não estavam sob a fiscalização de uma entidade reguladora, instituída por Lei.

Nós, profissionais de Educação Física, nos indagávamos sobre a exigência feita a estes profissionais que atuavam, ministrando atividades físicas e desportivas, mormente em academias, clubes, condomínios e outros estabelecimentos similares. Que compromissos e responsabilidades com a sociedade tinham esses indivíduos, na sua maioria denominados, inadequadamente, de professores de Educação Física?

Esta área de atividades física funcionava como se fora um livre comércio, sem instrumento jurídico regulamentador, sem qualquer exigência e compromisso. Essa situação precisava ser corrigida e revertida. Fazia-se necessário instituir um instrumento e uma entidade reguladora e fiscalizadora.

Como a maioria dos trabalhadores visa, primordialmente, ao rendimento, as categorias precisavam defender-se contra a dilapidação de seus con-

ceitos, protegendo o trabalho e zelando para que uma luta desigual e encarniçada não ocorra na disputa dos serviços.

Na ânsia de se ganhar mercado, de se obter maiores lucros e, ainda, se atrair clientela, sabotando oportunidades de pessoas da área, reduzindo a concorrência, há uma luta que, muitas vezes, se processa pela proposta de melhores preços, de uma propaganda enganosa, de calúnias, difamações, tramamas e práticas viciosas.

Buscando-se evitar a reciprocidade de agressão a que o individualismo pode transformar a vida profissional, torna-se necessário regulamentar e tutelar a conduta que se alinhe à proposta de se poder atuar com direitos assegurados.

A tutela do trabalho processa-se pelo caminho da exigência de uma ética, imposta por meio dos Conselhos Profissionais. As normas devem ser condizentes com as diversas formas de se prestar o serviço e de se organizar o profissional para esse fim.

SÁ (1996, p.97) caracteriza a classe profissional pela homogeneidade de trabalho executado, pela natureza do conhecimento exigido, preferencialmente, para tal execução, e pela identidade de habilitação para o exercício da mesma. A classe profissional é, pois, um grupo dentro da sociedade, específico, definido por sua especialidade de desempenho de tarefa.

Se, ao longo de muitos anos, propagava-se que os profissionais, efetivamente, consideravam a questão da regulamentação como uma de suas prioridades, sem embasamento científico, SARTORI, (1997, p.74) ao apresentar sua dissertação de mestrado, "Perspectivas e limites da profissão de Educação Física", supre essa coluna quando constata destacadamente que, em 1º lugar no apontamento das dificuldades encontradas para o exercício da profissão de educador em atividades físicas, estava a falta de regulamentação e, em 2º lugar, a falta de organização da categoria.

"Lutar sempre, desistir jamais".

Alexandre, o Grande

Pretendo, por este trabalho que considero objetivo, apenas pincelar informações a respeito da motivação à regulamentação e à criação do MOVIMENTO NACIONAL PELA REGULAMENTAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Relatar o histórico, a postura ética e a decisão que motivaram este movimento e culminaram na sua criação, requereria um ensaio à parte.

A ideologia da regulamentação da Profissão está calcada na defesa da sociedade, principalmente porque esta pressupõe que o desenvolvimento das atividades físicas deveria ser conduzido por um profissional habilitado, qualificado e fiscalizado.

A expectativa da sociedade é, sempre, na direção de melhores serviços, por questões de segurança, de promoção da saúde, harmonia social e bem-estar, fatores que somente um profissional com formação adequada pode suprir.

Na sociedade atual, em que as forças sociais se organizam, a necessidade de se definir um espaço próprio para os trabalhadores e para os prestadores de serviço, na área da atividade física, é cada vez mais percebida.

O MOVIMENTO em questão foi lançado em 1995, pelo autor deste trabalho, com o objetivo de possibilitar a operacionalização da regulamentação, em duas frentes fundamentais: 1. a apresentação de Projeto de Lei por um Deputado Federal à Câmara e 2. o fomento à mobilização nacional dos profissionais de Educação Física, ao incrementar as discussões, debates e análises nas APEFs, nos eventos promovidos pelo Brasil todo (congressos, seminários, encontros e outros), nas Instituições de ensino, no meio estudantil, no CBCE e em outras entidades.

Precisava-se fazer com que a regulamentação fosse o centro e o foco das discussões e das conversas de todos os profissionais da área da Educação Física e que houvesse um envolvimento, em nível nacional, com estes profissionais, pois o projeto seria apreciado por políticos de diversos partidos e de todos os Estados.

O MOVIMENTO deveria ser apartidário, ter como meta a finalidade de consubstanciar e atingir a aprovação do Projeto de Lei e a sanção presidencial. O MOVIMENTO deveria ser competente para atuar junto ao legislativo, e aberto para atrair e para conjugar todos os esforços institucionais, pertinentes à área de atividade física e desportiva e, ainda, ele deveria congrega a maioria dos profissionais de Educação Física.

O MOVIMENTO deveria conquistar a adesão sempre crescente de profissionais da área e estar preparado, em termos de argumentação e de trabalhos, para refutar as possíveis argumentações oposicionistas que, certamente, surgiriam.

Também, nesse particular, este não é o espaço apropriado para se abordar ou se discutir a questão da oposição, por parte de alguns profissionais, à proposta da regulamentação. Em números anteriores desta revista e boletins do CBCE, foram publicados posicionamentos e teses contrários à regulamentação, sobre os quais, certamente, o leitor já teve conhecimento.

Vale ressaltar, o fato de que, quando o falecido Deputado Federal Eduardo Mascarenhas (PSDB/RJ) apresentou o projeto de lei 330/95, estávamos conscientes de que o texto poderia e deveria sofrer alterações. Sabíamos, também, que, ao longo da tramitação do Projeto de Lei nas diversas Comissões do Congresso Nacional, os relatores apresentariam propostas de modificações, e que alterações do texto poderiam ocorrer. Far-se-iam necessárias algumas negociações, e todo o encaminhamento que cada cidadão apresentasse teria que ser levado em consideração e em apreciação, como deveria ocorrer, quando da tramitação de qualquer lei.

Assim, de princípio, entendíamos que seria apropriado apresentar um Projeto de Lei para fomentar uma discussão, além de levar, à comunidade dos profissionais e de estudantes, a realidade de nossa profissão e a busca de melhores alternativas. Contudo, descontando os poucos opositores radicais, que lançaram mão de todos os artifícios, todas as estratégias, toda a ligação que tinham com os parlamentares para impedir, a qualquer custo, a aprovação da regulamentação, deve-se ressaltar que as manifestações contrárias ao texto inicial, apresentadas, inclusive, por diversos profissionais participantes e integrantes do MOVIMENTO, visto que o mesmo precisava realmente ser modificado, foi fundamental para o recrudescimento das discussões e dos debates. Ao longo dos últimos quatro anos, o centro de qualquer discussão e debate girava em torno da regulamentação da profissão. Foram inúmeros debates, mesas redondas e confrontos que permitiram o crescimento, o desenvolvimento e o amadurecimento de todo o processo, culminando com um texto de lei emanado das bases e construído pelo coletivo dos profissionais de Educação Física.

Sabemos que as críticas são importantes. Quando não há críticas, ou quando elas são sistematicamente desconsideradas, o sistema dialético não evolui. Nós aproveitamos, sempre, as oportunidades que as críticas nos apresentavam e daí é que

crescemos. Principalmente, ficamos atentos, mesmo quando o projeto chegava a um acordo nas Comissões. Mantínhamos a vigilância, pois sempre surgia alguma nova armadilha ou artimanha de última hora, por parte dos opositores, que precisava ser desarmadas.

O MOVIMENTO, ao mesmo tempo que atuava permanentemente pressionando os legisladores, mantinha-se alerta quanto às possíveis artimanhas dos opositores.

Para a regulamentação da profissão, o MOVIMENTO defendia várias posturas:

PROPICIAR que a sociedade fosse atendida, na prática de atividades físicas, por profissionais com conhecimentos técnico/científicos adequados;

MINIMIZAR as lesões e malefícios físicos, morais e sociais que ocorrem sempre;

PROPICIAR à sociedade um respaldo jurídico e a legalização de que para desempenhar a profissão o indivíduo tem de ser diplomado, ter conhecimento técnico/científico e estar habilitado para o pleno exercício profissional;

PROPORCIONAR a diminuição das variáveis intervenientes, em função do órgão supervisor, do uso da ética profissional, e dos rumos profissionais a serem traçados pelos mesmos.

Além disso, o MOVIMENTO difundia que o advento da regulamentação possibilitaria uma profissão regulamentada, possuidora de conselhos cujos integrantes deveriam ser os egressos das Escolas de Educação Física, e que a competição passaria a ser em função da competência, em igualdade de condições.

Sem dúvida alguma, a luta pela aprovação da regulamentação requereu:

1. **ENERGIA**: investir na força contra a fragmentação e uma possível extinção da profissão. Superar as barreiras, a falta de tempo, a falta de recursos e o perigo da pressão permanente dos opositores.

2. **FORÇA DE VONTADE**: participação em Congressos, eventos, discussões e debates, esclarecendo dúvidas e investindo na mobilização. Participação nos eventos, inclusive promovidos pelos opositores, não só recrudescendo debates e reflexões, como também para evitar que fossem divulgadas informações equivocadas quanto ao deliberado nos respectivos eventos.

3. **PERSEVERANÇA E PACIÊNCIA**: demonstração de equilíbrio, de tenacidade quanto à tramitação do projeto, à burocracia e à falta de interesse político. As questões regimentais e administrativas do Congresso Nacional são exercícios de paciência.

4. **COMPETÊNCIA**:

4.1. **TÉCNICA**: na contra-argumentação de teses dos opositores;

4.2. **PROFISSIONAL**: na difusão e na mobilização da categoria;

4.3. **ESTRUTURAL**: na desarticulação das armadilhas preparadas pelos opositores e

4.4. **POLÍTICA**: na articulação com políticos em nosso favor, para a agilização da tramitação, nos dias certos e nos momentos oportunos.

5. **OBSTINAÇÃO**: progressão dos propósitos iniciais, a despeito das pressões dos opositores, dos entraves, dos prazos e da lentidão do legislativo, e da precaução contra o sentir-se em solidão, para superar os entraves internos e externos e o desânimo que poderia advir.

Rompendo os paradigmas dos sectários e misoneístas, demonstramos que somos progressistas, que estávamos e que estamos na vanguarda de nossa profissão, pela coragem de agir e de atuar em prol da instituição de um instrumento jurídico, normatizador da profissão.

O PROJETO DE LEI RELATIVO À REGULAMENTAÇÃO

“Para demonstrarmos o valor próprio não necessitamos reduzir o de terceiros”.

autor desconhecido

É do conhecimento da maioria das pessoas que a Câmara dos Deputados, principalmente a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, tem uma posição contrária à regulamentação de profissões, principalmente por entenderem que, em sua grande maioria, as solicitações de regulamentação são, na verdade, reserva de mercado. É isso que os Deputados não apoiam e que refutam. Contudo, na qualidade de representantes do povo, eles devem zelar pelo bem-estar de todos e, assim, definir recomendações que, em sendo atendidas, seria possível levar-se adiante a discussão de projeto regulamentador de uma profissão. A elabo-

ração de Projetos de Lei destinados a regulamentar o exercício profissional deverá atender, cumulativamente, os seguintes requisitos:

1. imprescindibilidade de que a atividade profissional a ser regulamentada - se exercida por pessoa desprovida da formação e das qualificações adequadas - possa oferecer risco à saúde, ao bem-estar, à segurança ou aos interesses patrimoniais da população;
2. a real necessidade de conhecimentos técnico-científicos para o desenvolvimento da atividade profissional, os quais tornem indispensáveis a regulamentação;
3. exigência de ser a atividade exercida exclusivamente por profissionais de nível superior, formados em curso reconhecido pelo Ministério da Educação e do Desporto;
4. indispensável se torna, ainda, com vistas a resguardar o interesse público, que o projeto de regulamentação não proponha a criação de reserva de mercado para um segmento de determinada profissão em detrimento de outras, com formação idêntica ou equivalente.

Sem dúvida, não houve dificuldade em comprovar-se que o projeto de Lei 330/95 enquadra-se, completamente, nas recomendações propostas pela Comissão de Trabalho, da Administração e do Serviço Público.

Após a realização da audiência pública, convocada pelo Deputado Federal Paulo Paim (PT/RS), relator inicial do Projeto de Lei 330/95 na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, quando constatou que a maioria absoluta dos profissionais de Educação Física apoiava a regulamentação e a criação dos Conselhos Profissionais e as aspirava, este relator criou um grupo de trabalho para elaborar um substitutivo ao texto original, que refletisse a vontade dos interessados e que emanasse do seio dessa categoria profissional, texto este, que foi apresentado ao final do ano de 1996.

Dáí em diante, foi só uma questão de embate, de disputa de influências, de paciência com o trâmite burocrático/administrativo/kafkaniano. Felizmente, o trabalho do MOVIMENTO foi consistente e de densidade política irrefutável. Os deputados e senadores, de praticamente todos os partidos e dos Estados da União, foram contatados e envolvidos na questão, por profissionais das respectivas

regiões. Creio que se pode creditar a esse trabalho, o fato de que o Projeto de Lei foi aprovado, por unanimidade, tanto na Câmara dos Deputados, como no Senado Federal.

Em 01 de setembro de 1998, o Exmo. Sr. Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei e esta foi publicada no Diário Oficial da União, em 02 de setembro de 1998.

A LEI 9696/98

"Somos condenados a ser livres".

Sartre

LEIN.º 9696, DE 1.º DE SETEMBRO DE 1998

Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais, regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física, os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira revalidados na forma da legislação em vigor;

III - os que até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes

multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Art. 4º São criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 5º Os primeiros membros efetivos e suplentes do Conselho Federal de Educação Física serão eleitos para um mandato tampão de dois anos, em reunião das associações representativas de Profissionais de Educação Física, criadas nos termos da Constituição Federal, com personalidade jurídica própria e das instituições superiores de ensino de Educação Física, oficialmente autorizadas ou reconhecidas, que serão convocadas pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física - FBAPEF, no prazo de até noventa dias após a promulgação desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 1998; 177º da Independência da República.

Fernando Henrique Cardoso

Edward Amadeo

Publicada no Diário Oficial de quarta feira, 2 de setembro de 1998.

Cabe esclarecer que o Profissional de Educação Física é o graduado em Instituição de Educação Física. As demais pessoas, que serão absorvidas por direito constitucional, serão enquadradas em uma categoria separada, em extinção.

A regulamentação nos deu a liberdade de reverter para nós os rumos de nossa profissão. Ser livre é poder tomar decisões, é poder e saber escolher.

A construção de Conselhos fortes, consistentes e atuantes vai depender da participação e do interesse de cada um de nós.

OS CONSELHOS PROFISSIONAIS

"Aquele que se conduz eticamente bem recebe de volta o bem social que pratica".

Sá

Os Conselhos Profissionais são, na realidade, instituições de defesa da sociedade à medida que têm o caráter disciplinar de promover o controle ético.

Não é característica fundamental dos Conselhos a proteção do profissional, e sim, garantir o cumprimento das Leis do exercício profissional, dotando a sociedade de mecanismos de defesa contra a prática profissional abusiva e/ou irresponsável.

Cabe esclarecer o papel que os Conselhos devem desempenhar e sua responsabilidade social, pois os Conselhos Profissionais, à medida em que têm o caráter disciplinar de fazer o controle ético, e até de punir, quando necessário, não têm como característica fundamental, ou essencial, a proteção do profissional. Os Conselhos, evidentemente, buscam garantir o cumprimento das Leis no exercício das atividades referidas, mas, ao garantirem tais direitos, estarão dotando a sociedade de mecanismos de defesa contra a prática profissional abusiva e irresponsável.

Os Conselhos buscam garantir a dignidade e o respeito profissional, mas, também, exigem destes profissionais o respeito à sociedade. Por isso, se constituem em um órgão fiscalizador do exercício profissional.

A construção de um novo país tem de acontecer por métodos transparentes, em que a sociedade saiba por que trabalha, como trabalha e para quem trabalha.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF)

"A união faz a força".

autor desconhecido

O dia 8 de novembro de 1998 constitui-se em um marco histórico, significativo e ímpar. De acordo com a determinação da Lei 9696/98, a FBAPEF, presidida pelo Prof. Edison Cardozo, convocou as instituições de ensino superior e as Associações de Profissionais de Educação Física para elegerem os primeiros membros do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Em demonstração clara do significado desse momento e de como ele era esperado, representantes de 80 escolas de Educação Física e de 25 APEFs, de praticamente todos os recantos deste imenso e maravilhoso país, estiveram presentes, ansiosos para elegerem os membros do primeiro Conselho Federal. A grande maioria dos presentes estava há tanto tempo com esse desejo sufocado que, ao ser confirmada a eleição da

chapa aprovada por absoluta maioria (não houve voto contrário), os presentes explodiram em emoção e abraçaram-se, espontaneamente. Houve um contentamento generalizado entre os presentes. Certamente, os que lá estiveram não esquecerão jamais esse dia, esse encontro e essa conquista.

Aqueles que estiveram presentes reconheceram e elegeram lideranças experientes e convictas, dotadas de vontade, altruísmo e coragem política, dispostos a dedicar seu tempo e seu trabalho, sem qualquer remuneração, a fim de construir-se o sistema CONFEF/CREFs, para que se possa conduzir, a bom termo, as propostas do sistema, superando as reações que geralmente provocam, assim como as forças de inércia, sempre presentes.

Foram eleitos os seguintes profissionais, aqui dispostos em ordem alfabética: Alberto dos Santos Puga Barbosa; Almir Adolfo Gruhn; Antônio Ricardo Catunda de Oliveira; Carlos Alberto Oliveira Garcia; Edison Luiz Santos Cardozo; Flávio Delmanto; Gilberto José Bertavello; João Batista Andreotti Gomes Tojal; Jorge Steinhilber; Juarez Müller Dias; Laércio Elias Pereira; Manoel José Gomes Tubino; Marcelo Ferreira Miranda; Marino Tessari; Paulo Roberto Bassoli; Renato Medeiros de Moraes; Sérgio Kudsi Sartori e Walmir Vinhas.

Eleitos os primeiros membros, sua atribuição inicial foi a formalização do Conselho, por meio da elaboração e do registro do Estatuto que, em face da nova Lei 9648/98, fez-se necessário que todos os Conselhos Profissionais registrassem seu estatuto no cartório de pessoas jurídicas. Em seguida, foram efetivados todos os passos burocráticos e administrativos para consubstanciar uma entidade: CGC, conta bancária e outros.

A fase inicial, como não poderia deixar de ser, é organizacional. O mandato tampão, que nos foi impingido, permitirá tão somente cumprir essa implantação.

Paralelamente a essa fase inicial, administrativa, o CONFEF tem divulgado e coletado diversas propostas dos profissionais de Educação Física, dos estudantes e de entidades, e dentre estas podemos destacar: a) as normas e critérios para absorção dos não graduados que atuavam em nossa área, até o dia 01/09/98, e que têm seus direitos adquiridos constitucionalmente; b) prazo para registro dos profissionais; c) implementação dos Conselhos Regionais; d) carteira de identidade profissional; e) taxa de registro; f) diretrizes curriculares do ensino

superior; g) problemática da Educação Física de cunho curricular, e de tantos outros pontos que a categoria profissional queira apresentar, sob forma de propostas ou sugestões de providências, por parte do CONFEF. Os leitores poderão encaminhar suas sugestões para a Av. Franklin Roosevelt, 39, sala 1310, Centro, Rio de Janeiro, CEP: 20021-120.

O CONFEF é a instância máxima deliberativa, normativa, de julgamento e executiva do sistema nacional que, em sua expressão e complexidade, reúne as representações de todos os segmentos profissionais de nossa área. Ele é dotado de capacidade de regulamentação da Lei que o instituiu, condição esta que o destaca por constituir-se em uma delegação social invulgar.

Dessas condições gerais e atribuições do CONFEF foram criadas as competências gerais de coordenar o processo de planejamento de todo o sistema e de cada uma de suas partes.

De planejamento, execução e controle constituiu-se o trinômio básico do sistema CONFEF a ser implementado cujas eficiência e eficácia terão sempre por embasamento o conjunto dos elementos norteadores de seus papéis e missões institucionais.

Desta forma, o CONFEF, para atingir a eficiência e eficácia, deve estar embasado em:

LEGITIMIDADE: a primazia dos interesses sociais e humanos;

LEGALIDADE: o exercício profissional, fundamentado em disposições constitucionais específicas à Lei 9696/98;

ÉTICA: o exercício profissional, consciente e responsável, observante dos padrões éticos, solidariamente estabelecidos;

QUALIDADE: o exercício profissional, permanentemente atento, em que se elevam os padrões de qualidade dos serviços oferecidos;

REPRESENTATIVIDADE: a participação de todas as áreas do conhecimento e dos diversos segmentos das atividades físicas e desportivas e

DESENVOLVIMENTO: a concepção, a organização e a efetiva atuação do sistema CONFEF/CREFs, por meio de seus recursos, e pela dinamização de seus potenciais científicos, tecnológicos e, ainda, pela capacidade de articulação e de mobilização que catalisa o desenvolvimento sócio-econômico do país.

Porque queremos um país mais justo, democrático, sabemos que isso só vai acontecer por meio da moralização e ética política, da economia, da educação, da saúde e do exercício pleno de cada profissional.

Os Conselhos Profissionais, além de garantirem o exercício profissional, são formadores de opinião e, a um só tempo, são educadores da comunidade para o crescimento do compromisso ético e moral, na promoção de maior justiça social

CONCLUSÃO

“Age como se a máxima de tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza”.

Kant

Vargas, (apud STEINHILBER, 1996) ao referir-se à questão da regulamentação, afirma que a palavra de ordem é regulamentar uma realidade. “Por que regulamentar a profissão? Não apenas por uma questão amparada pela subjetividade jurídica que constitui o inalienável **direito** de opção, consubstanciado na Constituição da República, mas, sim, por se tratar de um **direito** de tornar jurídico aquilo que, de fato, a sociedade consome, aceita, acredita, respalda e vive”.

O profissional de Educação Física tem uma missão especial na sociedade e dentro do processo de formação e de educação: o da promoção humana, por meio da integridade sócio-afetiva, psicomotora e cognitiva.

O objetivo do profissional de Educação Física é o homem integral, com suas possibilidades físicas de ação e de expressão.

Neste momento, estamos vivendo um novo momento histórico para os profissionais de Educação Física e, certamente, com enormes reflexos na área da Educação Física, tanto formal (escolar) como não formal (não escolar), bem como no segmento de formação. Muitas transformações ocorrerão, beneficiando a sociedade, contribuindo para a valorização profissional, instituindo um código de ética profissional e, seguramente, corroborando para a melhoria do exercício profissional, dado que a competição por competência estará motivando os profissionais a uma permanente atualização.

Sempre defendi e continuo defendendo que a profissão de Educação Física não deve ser exercida por diletante. O simples acúmulo de conhecimentos empíricos ou a marca de algum talento individual não são predicados suficientes para o bom e correto desempenho da profissão. O profissional de Educação Física deve ter domínio de princípios teóricos básicos, aplicados, e que vão direcionar a ação profissional, e não empiricamente pela simples posse de habilidades motoras. O fato de ter passado por experiências em executar alguma atividade não capacita a pessoa a ser um profissional.

GUILARDI (1998, p.1) defende que:

O bom professor de Educação Física não é aquele que pratica e sabe executar determinada tarefa motora. Mas o bom profissional é aquele que compreende as necessidades do cliente, respeita as suas limitações porque seu conhecimento permite detectar seu nível de aprendizagem e suas capacidades e, além disso, é capaz de despertar nos indivíduos a consciência de que a atividade física é uma arma eficaz para proporcionar um nível de excelência em sua qualidade de vida.

Nós, profissionais de Educação Física, recebemos em nossa formação acadêmica os conhecimentos necessários e adequados para atender, condignamente, à sociedade. Não se trata de corporativismo, mas sim, de defesa ao atendimento condigno e responsável.

A promulgação da Lei n.º 9696/98 garante, doravante, esse direito à população.

O Conselho está nascendo agora. Precisamos ter a devida paciência para que o crescimento e amadurecimento se processe. Que as experiências sejam vivenciadas e que tenhamos a consistência profissional, no devido tempo. Passo a passo, as lacunas serão retomadas, de tal forma que, em futuro, somente os profissionais de Educação Física estarão atuando e atendendo na área da atividade física. Estamos vivendo este processo.

Pode parecer para algumas pessoas que a criação dos Conselhos de Educação Física foram instituídos para a defesa da classe ou para os interesses da categoria. Há, inclusive, os que vêem nesse dispositivo a reserva de trabalho para os graduados em Educação Física. Contudo, o entendimento legal é outro. Trata-se de medida necessá-

ria, em face do interesse social e humano. É o atendimento ao bem coletivo. Qualquer outra ótica pode distorcer esta realidade.

Fiscalizar o exercício dos profissionais de Educação Física com vistas ao bem-estar da sociedade, este é o objetivo fundamental dos Conselhos de Educação Física. Caberá à categoria profissional evitar que se abriguem, nos plenários do CONFEF e dos CREFs, os perigosos vírus do corporativismo fisiológico e do proselitismo político-partidário. Não aspiramos a quaisquer privilégios, mas só a prerrogativas ao exercício da profissão. Há sempre um momento histórico para que se procedam mudanças. Em nossa área, este é o momento.

BIBLIOGRAFIA

- GANDRA, Ives e BASTOS, Ribeiro Celso. *Comentários à Constituição do Brasil*, editora Saraiva, SP, 1989, 2º volume.
- GUILARDI, Reginaldo. *Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática*. in *Revista de Educação Física - UNESP - Rio Claro*, vol. 04, n.º 01, julho 1998, Universidade Estadual Paulista, 1998 (p. 01-11).
- SÁ, Antônio Lopes de. *Ética Profissional*. Atlas, São Paulo, 1996.
- SARTORI, Sérgio Kudsi. *Perspectivas e Limites da Profissão de Educação Física*. (Dissertação de mestrado), RJ, UNESA, 1997.
- STEINHILBER, Jorge. *Profissional de Educação Física... Existe?*. RJ, Editora Sprint, 1996.

End. para correspondência

Av. Franklin Roosevelt, 39 Sala 1310
Centro - RJ CEP: 20021-120

ABSTRACT: This work has as purpose to present the motivation and the reasons that culminated in the Regulation and in the creation of the Federal Council, and in the regional Council of Physical Education. And it have in view, also, to the performance and the mobilization that propitiated this regulation, the Law 9696/98, and the function, purpose and objectives of Professionals Councils.

REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO: THE DAY AFTER "2"¹

Lino Castellani Filho²

A aprovação do PLS nº 33/98 — PL nº 330/95 na casa de origem — e a subsequente sanção presidencial, em 1º de setembro de 1998, originária da Lei nº 9.696 — que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física — foi, ao mesmo tempo, uma demonstração de capacidade de articulação política dos defensores da Regulamentação e outra, inequívoca, de inexistência de ação política concatenada por parte daqueles que a ela se opunham.

Com efeito, já no artigo *Teses Acerca da Questão da Regulamentação da Profissão*³, dizia eu na oitava tese que

“somente uma ação articulada dos setores que se opõem à idéia da Regulamentação (poderia) fazer frente ao Movimento Nacional pela Regulamentação do Profissional (sic) de Educação Física”. “Não temos dúvidas — argumentava — de que segmentos representativos das esferas acadêmica e sindical contrários à Regulamentação (precisariam) urgentemente — se (desejassem), de fato, contraporem-se aos esforços pela Regulamentação — organizarem-se e definirem uma ação articulada junto ao Congresso Nacional, à comunidade da área e à sociedade em seu conjunto, de modo a

impedir que o Movimento aludido (saísse) vitorioso da contenda”. E concluía: “Devemos registrar que no universo das regras do jogo hoje existente em nossa sociedade — malgrado sabermos que muitas das vezes regras foram e são construídas em situações de favorecimento de um ‘time’ em detrimento do outro —, é legítimo o posicionamento por este ou aquele entendimento, desde que sejam utilizados mecanismos que não deponham contra princípios intrínsecos à uma sociedade que se deseja justa e democrática”.⁴

Não houve articulação por parte daqueles que resistiram à idéia da Regulamentação que viesse a resultar em um grau de mobilização compatível com o exigido pela situação enfrentada. Somente a sua inexistência pode explicar, por mais bem intencionadas que tenham sido, tanto a fragilidade das emendas ao Projeto de Lei colocadas (não sabemos por quem) nas mãos do Senador Suplicy — por ele não apresentadas quando da sua votação no Senado —, quanto a da carta encaminhada pela Confederação dos Trabalhadores da Educação, CNTE, aos Congressistas, dotadas — emendas e carta — de uma linha de argumentação bastante débil, jamais utilizada se fosse construída de forma articulada⁵.

¹ Este Artigo é a versão de nº 2 daquele originariamente elaborado com vistas à participação na *Semana Acadêmica de Educação Física*, organizada pela Faculdade de Educação Física da Unicamp e realizada nos primeiros dias de novembro do ano próximo passado. Em relação àquela, traz, de diferente, as reflexões em torno do *Estatuto do Conselho Federal de Educação Física*, aprovado em 27 de fevereiro do ano em curso, dando seqüência a uma série que certamente não se esgotará neste número.

² Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, *Unicamp*;

Sócio-Pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, *CBCE*;

Pesquisador do Instituto de Análises sobre o Desenvolvimento Econômico-Social, *IADES*.

³ Esse Artigo compõe o Livro *Política Educacional e Educação Física*, publicado pela Editora *Autores Associados*, em 1998, sob o nº 60 da Coleção *Polêmicas de Nosso Tempo*, localizado-se às páginas 83 - 93.

⁴ Conforme Lino Castellani Filho, obra citada, p. 93.

⁵ Pode também ser atribuída a essa desarticulação — e à articulação pró-Regulamentação — o não prevalecer, no último momento, de um *Parecer* contrário ao Projeto de Lei, sequer submetido à apreciação do Plenário do Senado, quando da sua votação e aprovação.

Pois foi, a nosso ver, a desarticulação por parte dos opositores à idéia da Regulamentação, a maior responsável pelo espaço político conquistado pelos seus defensores, que muito bem souberam tirar proveito da situação, dando a ela uma visibilidade muito maior do que aquela por ela de fato alcançada junto aos profissionais da Educação Física, fazendo valer o ditado popular de que *o repetir incessante de uma mentira faz com que ela alcance status de verdade!* Não foi, portanto — como quis nos fazer crer o coordenador do *Movimento Nacional pela Regulamentação do Profissional (sic) de Educação Física*, em missiva datada de 3 de Setembro p.p. — a consistência dos argumentos utilizados pelos defensores da Regulamentação e muito menos a por ele propalada inconsistência daqueles utilizados pelos que a ela se opunham, a responsável pela vitória daquela tese, mas sim a tenacidade de sua defesa, embora, na maioria das vezes, realizada de forma ideológica, identificada por completo ao sentido do *falseamento da realidade* emprestado por Marx ao conceito de ideologia.

Constatada a aprovação da lei em apreço, não nos cabe ficar lamentando o episódio, mas sim buscarmos a compreensão das conseqüências que dela poderão advir. E elas são muitas e graves! Nesse sentido, se faz necessário um olhar sobre o texto legal aprovado, cotejando-o com o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física, *CONDEF*.

Não obstante, mister se faz que relembremos o contexto no qual se processou a configuração do *CONDEF* para que possamos entender melhor seu primeiro filho, o Estatuto.

O que assistimos nos dias que se sucederam à aprovação da lei foi um desavergonhado açodamento por parte daqueles que, tendo nos Conselhos a possibilidade de fazer valer suas intenções de reocuparem o terreno perdido no interior da Educação Física, buscavam sofregamente tê-los sob seus domínios. Para tanto, não se inibiram em fazer criar e ressurgir das cinzas, da noite para o dia, uma gama de associações de profissionais de Educação Física.

O prazo para a comprovação de suas existências — 04 de novembro de 1998 — foi estabelecido por ocasião do *ENAF*, realizado em Poços de Cal-

das, em outubro daquele ano, ocasião em que *“renovou-se”* a direção da *FBAPEF*. Tais Associações, remocadas, passaram com enorme celeridade — salvo honrosas exceções — a arregimentar amigos aos quais, em reuniões aligeiradas, transformaram em seus delegados dotando-os de poderes para representá-las na assembléia de 08 de novembro, no Rio de Janeiro, RJ, convocada para a eleição dos 18 membros da Diretoria do Conselho Federal, com o fito de ratificar a *Chapa* já devidamente montada por seus mandatários — cuja composição surpreendeu os mais inocentes, por conta da presença de representantes do setor patronal —, dando ao espetáculo encenado a configuração de uma verdadeira ópera bufa!

As vozes dissonantes presentes naquela ocasião, por poucas que fossem — provavelmente por isso mesmo — foram sufocadas por aquelas outras que não admitiram oposição às suas idéias e intenções, e a unanimidade daquela forma construída, se fez valer.

O filho ali concebido é parido em 27 de fevereiro de 1999, trazendo as marcas do despotismo que já se anunciava por ocasião de sua concepção. Muitas são as evidências. Vamos à maior delas, qual seja, à explicitação da intenção de se perpetuar no poder, localizada no mecanismo estabelecido. Os 18 Conselheiros, eleitos em consonância com o disposto no Artigo 5º da Lei nº 9696/98 para um mandato tampão de dois anos, elaboraram então um Estatuto por eles próprios aprovado, já que o Plenário do *CONFEF* mencionado no Artigo 86º é por eles constituído. Pois esse Estatuto, em seu Artigo 6º, ao tratar das competências e atribuições do *CONFEF*, diz em seu inciso XVIII, caber a ele *“nomear os primeiros membros de cada Conselho Regional”* — o que é ratificado pelo seu Artigo 53º — para um mandato de quatro anos (Artigo 55º), a eles cabendo eleger os membros efetivos e suplentes do *CONFEF*, daqui a dois anos, para um mandato de quatro anos⁶.

Esse procedimento, por si só, apontaria para a sedimentação de uma sólida estrutura de poder. Se a ele juntarmos a base financeira a ser formada a partir do respaldo estatutário⁷, veremos que os setores que se opunham ao regulamento da profis-

⁶ Diz o Artigo 65 do Estatuto: *“Os membros do CONFEF serão eleitos por um colégio eleitoral integrado pelos conselheiros efetivos de cada CREF, em votação especialmente convocada, acrescido de ‘delegados’ regionais”*.

⁷ O inciso XXVIII do Artigo 6º do Estatuto atribui competência ao *CONFEF* para *“fixar o valor das contribuições anuais ou anuidades devidas pelos profissionais de Educação Física e pelas pessoas jurídicas, bem como os preços de serviços, taxas e multas, cuja cobrança e execução constituem atribuição dos Conselhos Regionais de Educação Física”*. Saber que parte desses recursos, obtidos através da cobrança de profissionais explorados em seus salários, estatutariamente, será utilizado para o pagamento de *jetons* por reunião do Plenário do *CONFEF*, como reza o inciso III do Artigo 62o, nos causa repulsa!

são amargarão por muitos anos o fato de não terem levado a sério tal iniciativa, optando apenas por analisá-la comodamente em seus congressos e simpósios, sempre arredios à uma ação política que se contrapusesse àquela iniciativa.

Assim sendo, ganha mais vida ainda a primeira tese contida no Artigo *Teses Acerca da Questão da Regulamentação da Profissão*, já mencionada neste espaço, vindo a existir ainda mais motivos para não abrimos mão da sua essência, qual seja, a de que

“O movimento pela regulamentação reflete a tentativa de retomada de espaço político pelos setores conservadores da educação física”.

Mas não só aí se localizam os sinais enunciativos do caráter despótico do CONDEF. Também na forma como manifesta sua intenção de estender seus tentáculos em todas as direções, vamos encontrar evidências de sua presença. Relembremos o episódio da carta do Presidente da FBAPEF. Desejando delinear o perfil dos conselheiros — de modo a afastar a possibilidade de associá-lo a traços acadêmicos, como os que parecia identificar nos que se opunham à idéia da Regulamentação —, em carta endereçada aos Dirigentes de cursos superiores de Educação Física datada de 21 de setembro de 1998, lembrava a todos que “os Conselhos não ter(iam) ingerência sobre a área do ensino, a área formal (sic)”. Fazendo uso da típica conversa para boi dormir, alude ao fato de que “o setor da educação, em qualquer nível, é regido por legislação própria, (e que) a formação acadêmica, os currículos, o perfil dos egressos das respectivas escolas são competência das instituições de ensino, de acordo com a lei 9.394/96”, abrindo brecha para dizer que, “desta forma, o perfil dos conselheiros deve ser o de profissionais com experiência, vivência e conhecimento na área não formal, principalmente ser (sic) este o segmento vinculado aos Conselhos Profissionais”, dando, dessa forma, um chega prá lá nos profissionais de Educação Física que exercem suas atribuições no setor do sistema educacional de educação básica e superior. Entretanto, bastou a constituição do CONDEF da forma por ele desejada para, ao estabelecer seu Estatuto, preceituar com-

petir a ele “colaborar com os órgãos públicos e instituições privadas no estudo e solução de problemas relacionados ao exercício profissional e à profissão, inclusive na área da educação”⁸, conforme estabelece o inciso XI do Artigo 6º, como também, através da Comissão de Legislação e Normas, “desenvolver intercâmbio com as Instituições de Ensino Superior, examinando em conjunto a questão da formação”, de acordo com o inciso III do Artigo 47º, ou ainda, através da Comissão de Educação e Eventos “promover reciclagem e atualização”(Artigo 49º, inciso I) e, através dos Conselhos Regionais “propor ao CONFEF as medidas necessárias ao aprimoramento dos serviços e soluções de problemas relacionados ao exercício profissional, inclusive na área de educação” (Artigo 56º, inciso XXIII)⁹.

Esse sentimento de onipresença, todavia, parece ter alimentado as aspirações de onipotência do CONFEF, induzindo-o a erro quando parece chamar para si a tarefa, não lhe atribuída por lei, de promover exames atestatórios de suficiência para inscrição de todos os profissionais em seus quadros, e não somente dos discriminados no inciso III do Artigo 2º, da Lei da Regulamentação da Profissão. Diz o Artigo:

“Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física, os seguintes profissionais: I - os possuidores de diploma obtido em curso de educação física oficialmente autorizado ou reconhecido; II - os possuidores de diploma em educação física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor; e III - os que, até a data do início da vigência desta lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física”.

Abrindo um parêntese, os incautos que se deixaram ludibriar com afirmações por parte dos defensores da Regulamentação, denunciadoras da presença dos leigos no mercado, identificando-os com aquilo que de mais desqualificável poderia existir em termos de atuação profissional, não

⁸ O grifo é nosso.

⁹ O grifo é nosso.

poderiam supor que a lei, no lugar de os expulsarem desse “*nosso*” espaço, forneceria amparo legal a essa presença, autorizando o Conselho Federal a estabelecer os termos para a configuração do vínculo aludido no inciso em questão, haja vista que as atividades mencionadas encontram-se discriminadas no artigo seguinte! Quanto à sua presteza, apoia-se ela no princípio jurídico do caráter não retroativo da lei, a não ser quando em benefício do réu, o que a faz, neste caso, ter efeito *ex tunc* e não *ex nunc*.

Fechando o parêntese, com efeito, o Estatuto do CONFEF, no inciso II de seu artigo 49º, arroga o direito de “*estabelecer os exames de suficiência para inscrição dos profissionais, sem habilitação, cujos direitos adquiridos foram instituídos pela lei nº 9696/98*”, embora expresse, no inciso III do Artigo 14º, que o registro daqueles profissionais se fará “*nos termos a serem estabelecidos através de resolução pelo CONFEF*”. Se isso é possível, configura-se ilegal, por outro lado, buscar estender sua abrangência aos profissionais incursos nos incisos I e II do Artigo 2º da referida lei, como demonstra querer o CONFEF quando, no inciso XII do Artigo 6º de seu Estatuto, manifesta entender ser de sua competência e atribuição “*dispor sobre exame de suficiência profissional como requisito para concessão de registro profissional*”, atribuindo aos Conselhos Regionais, observada a disciplina por ele estabelecida, competência para adotarem “*as providências necessárias à realização de exames de suficiência para concessão do registro profissional*”, conforme reza o inciso XXIV, do Artigo 56º do Estatuto.

Com relação às atividades próprias dos profissionais de Educação Física, explicitadas no artigo 3º da Lei em apreço, nos parece óbvio que o grau de detalhamento observado é deveras preocupante pelo sentido limitante que faz por assumir, em um momento no qual as transformações no mundo do trabalho indicam alterações substantivas nesta virada de século, engessando o espaço de intervenção laboral dos profissionais de Educação Física ao ali citado, fadando-os a ingressarem no 3º milênio com os pés cimentados no 2º! O CONFEF, em seu Estatuto, parece buscar minimizar o risco de tal engessamento ao prever, no inciso XXVII do Artigo 6º, ser de sua competência “*reconhecer especialidades no campo da Educação Física*”, com o claro intuito de incorporá-las àquelas outras já especificadas tanto no artigo da lei acima mencionado, como, também no Artigo 10º do Estatuto.

Ainda no concernente a essas atividades, a lei não tem a capacidade — como muitos foram levados a acreditar — de alterar as relações de poder existentes, por exemplo, entre os médicos e os profissionais de Educação Física, de modo que não será por seu intermédio que eles deixarão de prognosticar receitas de atividades físicas a serem aplicadas pelos seus auxiliares, não precisamos dizer quem.

Mas os exemplos não param por aí. Lembra-mos agora o da também elucidativa relação simbiótica do Conselho com as instituições que, em tese, lhe caberia fiscalizar. Causa estupefação, neste particular, o disposto no Artigo 2º do Estatuto, que expressa serem os Conselhos de Educação Física, “*organizados e dirigidos pelos próprios profissionais e mantidos por estes e — pasmem — pelas pessoas jurídicas que oferecem atividades físicas e desportivas...*”. Parece-nos estar configurada, neste caso, a situação em que os mesmos estabelecimentos comercializadores das práticas corporais que exploram profissionais, constituem o exercício profissional e colocam a busca do lucro acima de quaisquer interesses dos cidadãos que venham a buscar seus serviços, possuem a prerrogativa de participarem da manutenção do órgão que teria por fim...fiscalizarem-nas!

Também a lei não dá conta de legislar sobre as condições a serem observadas para a propriedade de estabelecimentos comercializadores das práticas corporais, como se caracterizam as academias, clubes e afins. Mais do que evidente, pois qualquer pessoa pode ser proprietária de empresas comerciais. Acontece que, ao longo do embate pela Regulamentação, fez-se alusão, de forma sutil e na maioria das vezes, subliminar, à possibilidade de vir a impedir que os donos das academias, entre outros estabelecimentos, fossem pessoas de *fora da área*, apenas preocupadas com os lucros que poderiam auferir da exploração da atividade comercial centrada nas práticas corporais e da exploração da força de trabalho do profissional da Educação Física. Assim, também não lhe compete definir piso salarial e outras questões relativas às condições empregatícias, pois, diferentemente do que foi deixado *no ar*, sua ação não tem conotação sindical.

O quadro acima descrito ganha ares de tragédia quando nos atentamos para o fato de caber aos que lançaram mão de mecanismos espúrios como os que presenciemos — ressaltados aqueles colegas que, dotados de puros e bons propósitos, não se

deram conta do que ocorreu e vem ocorrendo ao seu redor — a definição, em breve, do *código de ética* a ser observado pelos profissionais da área.

Por menor que seja a nossa capacidade de intervenção nesse desolador momento, não podemos nos calar diante do que vimos presenciando! Não foi para isso que tanto lutamos ao longo destes anos! Não são esses os valores éticos que desejamos ver prevalecendo em nossa sociedade! Sabemos que muito temos a construir na busca de uma Educação Física comprometida com a construção de um ordenamento social justo e democrático, e que são muitos os campos que solicitam nossa imediata e incisiva presença. No entanto, não podemos permitir que o construído a duras penas, ao longo de anos de muito trabalho, rua por terra, motivado pelo recrudescimento de práticas que desejávamos alijadas de nosso meio.

Por fim, insistimos na tecla que aponta para a direção da educação cidadã como a via plausível para a definição de valores inerentes à cultura

corporal do homem e da mulher brasileiros que venham a se sintonizar com o projeto histórico que, intransigentemente, defendemos. Dessa forma, ratificamos o exposto na segunda tese do artigo anteriormente elaborado acerca desta temática, com a qual fechamos este libelo:

“(apoiamo-nos numa visão dinâmica de sociedade, para a qual) a sociedade está em constante processo de transformação, sendo o confronto entre os distintos interesses das classes sociais constitutivas da textura social, o motor de sua história. Assim, entendemos estar na própria capacidade organizativa dos distintos setores sociais, a possibilidade concreta e objetiva de fazerem valer seus direitos, dentre eles o de receberem de áreas profissionais diversas, serviços de qualidade. Leis e regulamentos existiriam, desta forma, como ratificadores daquilo que reconhecemos como direito inerente ao pleno exercício da cidadania”.

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Justificativas – Proposições – Argumentações

Elenor Kunz*
Emerson Silami Garcia*
Helder Guerra de Resende*
Iran Junqueira de Castro*
Wagner Wey Moreira*

RESUMO: O objetivo do presente documento é apresentar e orientar a comunidade sobre as novas diretrizes curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Desportos, em atenção ao que estabelece o Parecer n. 776/97.

CONTEXTO

Nos ocuparemos em relatar, inicialmente, os acontecimentos desde a publicação do Parecer n.776/97, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), que, no uso de suas atribuições legais, convocou a comunidade acadêmico-profissional vinculada ao ensino superior brasileiro a participar do processo de reformulação curricular dos respectivos cursos de graduação.

A decisão da CES/CNE pautou-se no argumento de que

“os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” (Parecer n. 776/97:1).

Entre os argumentos apresentados pelos Conselheiros para justificar o processo de reformulação curricular de todos os cursos em nível de graduação, destacamos topicamente aqueles que nos pareceram mais importantes. Eles criticam o fato dos atuais currículos

- apresentarem excessiva carga de disciplinas obrigatórias;
- determinarem tempo demasiadamente longo para realização e conclusão do curso;
- não considerarem a dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável;
- revelarem-se incongruentes com as tendências contemporâneas de considerar o nível de graduação como etapa do processo de formação continuada.

A partir dessas críticas, os Conselheiros decidiram que as novas diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- assegurar a liberdade das Instituições de Ensino Superior (IES) na composição da carga horária para conclusão dos cursos e na especificação das unidades de estudo;
- incentivar uma sólida formação geral e permitir diferenciados tipos de aprofundamentos em um mesmo curso;
- indicar campos de estudos que comporão o currículo, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;
- evitar o prolongamento desnecessário para a integralização do curso;
- estimular e aproveitar, como créditos acadêmicos, práticas de estudos independentes;

* Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física.

- encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as experiências profissionais julgadas relevantes para a área de formação;
- fortalecer a unidade teoria-prática, por meio de atividades planejadas e sistematizadas de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão;
- prever orientações para avaliações periódicas objetivando informar docentes e discentes dos resultados das atividades de formação.

Logo após a publicação do Parecer n. 776/97, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC) divulgou o Edital n. 4/97 no Diário Oficial da União (12.12.97 – seção 3 – p. 26.720), que tornou público a convocação para que todas as IES interessadas apresentassem propostas para as novas diretrizes curriculares dos respectivos cursos superiores¹, que seriam analisadas e sistematizadas pelas respectivas Comissões de Especialistas².

Foi a partir deste contexto que a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (CEE-EF) procurou aprimorar a Resolução n. 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo desses doze anos de vigência.

A RESOLUÇÃO 03/87 NO CONTEXTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

Apesar do avanço que representou a concepção da Resolução n. 03/87, que fixou os mínimos de conteúdo e de duração a serem observados na elaboração dos currículos dos cursos de Graduação em Educação Física, algumas adequações fazem-se

necessárias. Essas adequações foram propostas considerando (a) as contribuições das poucas IES que enviaram suas sugestões³, (b) os resultados de estudos desenvolvidos sobre os currículos de graduação em Educação Física, (c) algumas manifestações veiculadas nas listas de discussão do Centro Esportivo Virtual (CEV), (d) as críticas e sugestões coletadas pelos integrantes da CEE-EF a partir de reuniões e palestras proferidas sobre este tema, e (e) algumas documentos espontaneamente endereçados à CEE-EF em reação à primeira versão das diretrizes veiculadas na Home-Page da SESu.

Cabe ressaltar, inicialmente, que a Resolução n. 03/87 já atende, em parte, as orientações de reformulação curricular ora propostas, principalmente no que concerne à extinção do currículo mínimo e à organização do currículo pleno por campos de conhecimento⁴.

No entanto, passados doze anos da implantação da referida Resolução, alguns ajustes se mostraram necessários, considerando este momento oportuno de reformulação geral dos currículos do ensino superior brasileiro.

Dentre os ajustes julgados necessários seria oportuno destacar, preliminarmente, alguns aspectos importantes de ordem contextual.

A Resolução 03/87, além da já mencionada extinção do currículo mínimo e da organização do currículo pleno por campos de conhecimento, instituiu também o título de bacharel em Educação Física.

Cabe recordar que, apesar dos possíveis conflitos de posições, a criação do bacharelado foi, fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar.

¹ Considerando o baixo número de contribuições recebidas, a SESu, por meio do Edital n. 5, de 04.03.99 (DO de 06.03.99 – seção 3 – p. 22), prorrogou o prazo estipulado anteriormente.

² Cabe esclarecer que de acordo com a Portaria n. 972, de 22.08.97 cabem às Comissões de Especialistas de Ensino, entre outras atribuições, assessorar a SESu na proposição de diretrizes e na organização curricular das respectivas áreas (Art. 1º - item III). O processo de escolha dos integrantes das Comissões de Especialistas é feita a partir da indicação das coordenações de cursos de graduação das IES, que também ofereçam programas de pós-graduação stricto-sensu, salvo quando o número de cursos existentes de pós-graduação na área for inferior a dez. Neste caso, participam também da indicação as universidades e centros universitários que possuam cursos de graduação reconhecidos.

³ A CEE-EF recebeu a manifestação de 28 Instituições, sendo que a maioria limitou-se a registrar como estava organizado seus respectivos cursos, sem considerar o roteiro veiculado por meio do Edital n. 4/97.

⁴ Segundo comentários do próprio Diretor das Comissões de Especialistas de Ensino da SESu, na abertura dos trabalhos da nossa Comissão, a Resolução 03/87 serviu de referência para as novas diretrizes ora propostas, visando a reformulação curricular do ensino superior brasileiro.

Sem dúvida, o fenômeno sociocultural denominado por muitos de “esportivização da sociedade”, vem provocando profundas transformações no *modus vivendi* da população mundial e, de forma inequívoca, na população brasileira em particular. Esse fenômeno provocou uma rápida expansão e diversificação dos campos de atuação profissional relacionados à tradição da educação física, dos esportes e das atividades físico-esportivas nas perspectivas do lazer e da saúde/qualidade de vida.

Em resposta a essa crescente e diversificada demanda, os então cursos de licenciatura plena em Educação Física foram incorporando a seus currículos diferentes disciplinas de fundamentação (em atendimento ao amadurecimento científico da área) e de intervenção (em atendimento à referida expansão e diversificação do mercado e da cultura do movimento). Certamente, essa incorporação de disciplinas, por um lado, acarretou a descaracterização da especificidade dos currículos dos cursos de licenciatura plena e, por outro, não dava consistência à formação das competências específicas requeridas para atuação profissional nos diferentes campos de trabalho fora do âmbito escolar.

Na realidade, a dimensão curricular dos então cursos de licenciatura plena em Educação Física extrapolaram os limites de qualificação e de habilitação do profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundo grau (formação do professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de “licenciatura ampliada”, na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não-escolar.

Os cursos de licenciatura plena foram originalmente concebidos como uma das possíveis modalidades de aprofundamento e de habilitação docente (para atuar na educação escolar) em uma determinada área do conhecimento (Física, Artes, Educação Física, Química, Matemática, Sociologia, Psicologia, etc.). Porém, essa modalidade de aprofundamento começou a ter o seu processo de formação distorcido no âmbito da Educação Física.

A partir desse paradoxo, ganharam força entre os especialistas da área as defesas no sentido de se repensar o processo de formação profissional em

Educação Física, bem como acirraram-se discussões sobre o marco conceitual que deveria servir de referência para fundamentar a referida reformulação.

Por um lado, existia um grupo de especialistas que defendia a manutenção da licenciatura naquela perspectiva ampliada, de formação generalista. Este grupo respaldava-se no argumento de que em todos os campos de trabalho da Educação Física (escolar e não-escolar), o profissional exercia uma intervenção essencialmente pedagógica. A dinâmica da intervenção profissional pressupunha um indivíduo que ensinava, um conteúdo/conhecimento/habilidade de ensino e um ou mais indivíduos que aprendiam. Este profissional era um professor, independentemente da especificidade do campo de atuação.

Por outro lado, existia um outro grupo de especialistas que defendia uma outra titulação para a Educação Física. Idealizava-se a formação de um profissional mais qualificado e especializado para atuar nos diferentes campos de trabalho denominados de não-escolar. Este grupo amparava seus argumentos, em prol de uma outra titulação, na finalidade genuína dos cursos de licenciatura que, em termos legais, deveriam qualificar e habilitar somente aqueles que queriam atuar na educação escolar. Neste sentido era necessário dar respaldo e melhor formação àqueles que queriam atuar profissionalmente fora do âmbito escolar⁵.

Foi em decorrência desse amplo debate entre os especialistas da área que se formulou a Resolução n. 03/87, que determinou a divisão do curso de graduação em Educação Física em dois títulos: Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Cabe aqui destacar e comentar alguns aspectos que precisam ser esclarecidos e corrigidos nas novas diretrizes curriculares, em relação às distorções provocadas pela Resolução 03/87:

– O primeiro diz respeito à inadequada compreensão do que seja classicamente a formação do bacharel - (a) uma formação profissional especializada (aprofundamento) ou (b) uma formação acadêmico-profissional de base (formação geral e aplicada)?

⁵ Além desses dois grupos, havia também um pequeno grupo de especialistas que defendia uma espécie de formação que privilegiasse a qualificação acadêmica, como estágio intermediário para a carreira de pesquisador e do professor universitário a ser complementada em níveis de pós-graduação lato e stricto-sensu.

-O segundo aspecto diz respeito à dicotomização da profissão provocada pelos dois títulos propostos: (a) campo profissional de educação escolar (licenciatura) e (b) campo profissional não-escolar (bacharelado).

Se por um lado não se justificava conferir o título de licenciatura como forma de habilitação/qualificação para o indivíduo atuar em qualquer campo de atuação profissional (seja escolar, seja não-escolar), por outro não nos parece coerente também assegurar ao Bacharel em Educação Física a habilitação para atuar em qualquer campo de atuação profissional não-escolar. A crítica feita à concepção curricular de licenciatura ampliada, também passou a ser válida para essa visão de bacharel. Até porque defendia-se a formação de especialistas. Criou-se então dois problemas: o primeiro diz respeito à tradição da formação do bacharel que sempre esteve associada à formação generalista (e não do especialista como defendia parte da comunidade da área); o segundo refere-se ao fato de que se a defesa era pela formação do especialista, então não tinha sentido o título de Bacharel em Educação Física, mas em Esporte, ou em Condicionamento Físico, ou em Administração Esportiva, ou em outro campo definido de atuação profissional associado à tradição do esporte e das atividades físico-esportivas na perspectiva do lazer ou da saúde/qualidade de vida.

Para justificar esta afirmação, nada mais adequado do que recorrer aos critérios orientadores da tradição e da comparação de experiências. Neste caso vamos recorrer às experiências sobre a formação do bacharel em áreas já consolidadas, em comparação com o que tem ocorrido com os currículos de cursos já reconhecidos e nas novas propostas de abertura de cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física.

A tradição nos remete a constatação inequívoca de que, na realidade brasileira, o título de bacharel é conferido aos indivíduos que concluem o ciclo de formação básica e aplicada de uma determinada área, em nível de graduação. Como exemplo podemos citar os casos da sociologia, da física, da química, da psicologia, do direito, entre outros.

Trata-se, portanto, de uma sólida formação generalista. Nestes casos, a licenciatura é concebida como uma espécie de aprofundamento profissional a partir da formação do bacharel. Ou seja, um indivíduo só pode cursar a licenciatura após o término do bacharelado, como uma espécie de complementação pedagógica. Um exemplo típico é o da Psicologia, que após a conclusão do bacharelado, o indivíduo poderá optar por cursar a licenciatura (complementação pedagógica) e/ou fazer a formação clínica (aplicação profissional especializada).

No caso da Educação Física foi cometido uma espécie de contra-senso. Desconsideramos as experiências consolidadas e consensualmente aceitas (indicadores necessários à construção da tradição), idealizando um sentido particular sobre o que seja a formação do bacharel (como se fosse um aprofundamento de conhecimento). Negamos, portanto, a tradição. Isto significa que cometemos um equívoco de denominação que precisa ser corrigido nesse momento⁶.

Passemos agora a analisar os acontecimentos⁷. Muitos currículos (incluindo os de IES de destaque nacional), apesar de proporem a formação do licenciado e do bacharel, caracterizam-se pela formação do que temos denominados de "dois em um". Significa dizer que a maioria dos cursos já reconhecidos mantiveram basicamente a mesma estrutura curricular anterior à Resolução n. 03/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada), porém, conferindo os dois títulos em formação concomitante. O marco conceitual desses cursos explícita que a estrutura curricular possibilitará a formação de um profissional para atuar tanto na educação escolar, quanto nos campos de trabalho não-escolar. Poucas são as IES que fazem uma pequena e discreta diferenciação no(s) último(s) períodos, para que haja a diferenciação de especificidade curricular entre os cursos de licenciatura e de bacharelado.

Se uma IES oferece as duas habilitações (de licenciatura e de bacharelado), é pelo menos difícil admitir que ambos os títulos sejam conferidos ao final das 2.880 horas/aula estabelecidas na Resolução n. 03/87 como carga horária mínima para uma

⁶ Cabe acrescentar ainda que em alguns países desenvolvidos e com grande tradição educacional, o bacharelado não é considerado sequer um curso de nível superior.

⁷ Neste caso vamos utilizar o termo bacharel como se ele estivesse sendo adequadamente concebido na nossa formação do profissional.

das habilitações⁸. Portanto, espera-se que as IES que propõem as duas possibilidades de habilitação, apresentem uma clara diferenciação e adequação curricular para distinguir a qualificação/habilitação do licenciado e do bacharel. O interessado em obter os dois títulos, certamente deverá cumprir a carga horária relativa àquela diferenciação curricular do segundo título almejado, a partir da conclusão do primeiro. Caso contrário, as IES estarão, intencionalmente ou não, descaracterizando as perspectivas da formação diferenciada, que justificou a formulação da Resolução n. 03/87⁹.

Grande parte dos cursos já reconhecidos, assim como a maioria dos processos de solicitação de abertura de novos cursos de Educação Física, propõem as duas titulações com uma única estrutura curricular. Então cabe a pergunta: qual é a diferença de especificidade, de competências e de campo de atuação profissional entre o licenciado e o bacharel? O que se mudou de fato com a Resolução n. 03/87?

Diante do exposto, esse aspecto deve ser corrigido. Se o licenciado não tem condições de adquirir uma sólida formação básica e específica para atuar em qualquer campo profissional relacionado à educação física, aos esportes e às atividades físico-esportivas nas perspectivas do lazer e da saúde/qualidade de vida (pois a sua especificidade legal é a educação física no âmbito escolar), os mesmos argumentos aplicam-se ao que estamos concebendo inadequadamente como bacharel, formado para atuar no mercado de trabalho não-escolar. Isto porque os diferentes mercados de trabalho não-escolar também requerem qualificações e aprofundamentos específico-diferenciados. Por exemplo, um profissional que vai atuar na perspectiva do condicionamento físico requer o mesmo aprofundamento de conhecimentos que o profissional que vai atuar na perspectiva do lazer? Como a resposta “não” parece ser inequívoca, infere-se que a formação do graduado em educação física que pretende atuar no campo não-escolar também de-

verá ser desenvolvida a partir uma clara diferenciação curricular na fase de aprofundamento, em função da especificidade do campo de atuação profissional (condicionamento/treinamento físico; ou atividades físico-esportivas de lazer; ou gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; ou esporte; ou aptidão física/saúde/qualidade vida; ou ainda em possíveis outros campos emergentes).

Temos também que corrigir a fragmentação profissional em decorrência da distinção de titulação¹⁰ entre o licenciado e o bacharel. Isto porque a Resolução n. 03/87 criou pelo menos dois cursos distintos ao instituir essas terminalidade, apesar, como já dissemos, da maioria das IES não terem assimilado essa distinção na estrutura curricular de formação. Mas levando-se em consideração os argumentos apresentados até aqui, infere-se que a compreensão particular conferida ao bacharelado na nossa área, por sua vez, também deveria ser de fragmentação em tantos sub-títulos quantos fossem os campos específicos de intervenção profissional. Caso contrário, ao licenciado só caberá a atuação na escola enquanto que ao bacharel caberá a atuação em qualquer mercado de atuação não-escolar.

Para evitar este equívoco, num contexto crítico de difícil empregabilidade, temos que resgatar a re-união da formação, conferindo um único título de conclusão – graduação em educação física –, apostilando-se a(s) sub-área(s) de aprofundamento de opção do graduando (em função daquelas oferecidas pela IES). Mas o título será único para todos: Graduação em Educação Física.

Nesta perspectiva, os currículos deverão garantir uma sólida formação geral e uma sólida formação em nível de aprofundamento em um campo definido de aplicação profissional. É no aprofundamento que o graduando se define pelo campo de aplicação profissional (docência na educação básica/licenciatura; ou condicionamento/treinamento físico; ou atividades físico-esportivas de

⁸ As experiências da USP, da UNESP e da UFRJ parecem ser adequadas, na medida em que cada curso tem vida própria. O curso de Bacharelado em Educação Física da USP, por exemplo, está estruturado coerentemente o que pressupõe a formação de um bacharel. No referido caso, vislumbra-se um profissional de formação generalista, tendo em vista o mercado de trabalho não-escolar.

⁹ No entanto, temos que admitir que o texto da Resolução n. 03/87 foi mal elaborado e ambíguo, dando margem à interpretação de que possa ser concebido e organizado essa perspectiva curricular não diferenciada, conferindo-se as duas habilitações no contexto das 2880 horas/aula.

¹⁰ Este termo é utilizado no Art. 1º da Resolução n. 03/87 quando afirma que “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física”.

lazer; ou gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; ou esporte; ou aptidão física/saúde/qualidade vida; ou ainda em outros possíveis campos emergentes). Essas opções de aprofundamento deverão ser definidas pelas IES em função da qualificação do seu corpo docente, das demandas regionais de mercado de trabalho, entre outros aspectos.

Uma IES poderá oferecer um ou mais tipos de aprofundamento, assim como o graduado poderá cursar quantos aprofundamentos (ou tipo de aplicação profissional) quiser, desde que curse as disciplinas diferenciadas, a prática de ensino ou estágio profissional supervisionado e faça o trabalho de conclusão de curso correspondente ao respectivo tipo de aprofundamento desejado.

No caso da IES que ofereça mais de uma opção de aprofundamento em campos definidos de aplicação profissional, deverá oferecer uma sólida formação geral (básica e específica) a título de núcleo comum.

Dessa forma, pretende-se a superação desta espécie de dicotomia entre a formação generalista ou especialista, no sentido de se criar o equilíbrio ou a justa medida para a formação de um graduado em Educação Física, na medida em que reunirá uma sólida formação básica (dimensão generalista) complementada por uma sólida formação em nível de aprofundamento no campo de intervenção de interesse (dimensão especialista).

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Vejamos agora a última versão do texto que a CEE-EF apresentou à SESu para subsidiar as decisões da CES/CNE em relação às diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física.

Para orientar o leitor, o texto está em letras itálicas e os comentários explicativos estão em letras normais, contidos em quadros.

– A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física, com aprofundamento um ou mais campos definidos de

aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

Com já foi justificado anteriormente, o título a ser conferido será o de Graduação em Educação Física, ao invés de Licenciado e/ou Bacharel em Educação Física, como estabelece a Resolução n. 03/87. No entanto, esta nova proposta mantém o princípio de que os currículos deverão pressupor o aprofundamento da formação do graduado em um ou mais campos definidos de aplicação profissional.

Tem-se como expectativa que o tipo de aprofundamento seja apostilado no diploma do graduado. Poderão ser apostilados quantos tipos de aprofundamento forem cursados, desde que se cumpra a carga horária estipulada, as disciplinas planejadas correspondentes, a respectiva prática de ensino ou estágio profissional aplicado e o trabalho de conclusão correlato ao tipo de aprofundamento cursado.

– Os currículos plenos dos cursos de Graduação em Educação Física serão elaborados pelas Instituições de Ensino Superior objetivando:

– Um perfil profissional

• O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e sociocultural.

• Para o desenvolvimento deste perfil profissional, os cursos deverão oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.

– Um campo de atuação profissional

• Este campo será delimitado pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica

ca e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento.

Não cabe um documento dessa natureza estabelecer e delimitar, pontualmente, os campos de atuação profissional, em função do tipo de aprofundamento cursado pelo graduado. Cabe ao mercado de trabalho e aos próprios conselhos profissionais regularem esta questão.

A título de exemplo, podemos supor que determinadas academias só contratem graduados em Educação Física que tenham apostilado em seus diplomas o aprofundamento em "treinamento / condicionamento físico". No entanto, outras academias poderão contratar graduados em Educação Física, independentemente do tipo de aprofundamento cursado.

No entanto, já é sabido que para atuar como professor de educação física no contexto escolar, o graduado terá que ter cursado o aprofundamento em docência em educação básica/licenciatura. Trata-se de uma lei maior que, em tese, não tem como ser contrariada.

- Os currículos plenos para os cursos de Graduação em Educação Física terão duas partes: (a) Conhecimento Identificador da Área e (b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.

Propõe-se aqui uma mudança de nome das partes que deverão compor o currículo, quando comparado com a Resolução n. 03/87. Em vez de Formação Geral (humanística e técnica) está sendo proposto Conhecimento Identificador da Área (CIA); e em vez de Aprofundamento de Conhecimentos está sendo proposto Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA). Não se tem, portanto, a mudança da concepção anterior, mas a tentativa de buscar uma denominação mais esclarecedora.

Caberá as IES definirem as disciplinas que comporão os núcleos de estudo e de aplicação referentes ao CIA e ao CITA. As disciplinas que integrarão o CIA devem assegurar uma sólida formação básica e aplicada à tradição da cultura do movimento, independentemente do campo de aprofundamento e dos diferentes propósitos a que se aplicam (formativo, lazer, rendimento, estético, saúde, etc.). As disciplinas que integrarão o CITA devem guardar

estrita relação de especificidade (seja no sentido da fundamentação, seja no de instrumentalização para a intervenção profissional) com o campo definido de aplicação profissional. Por exemplo, a disciplina "Estrutura e Funcionamento da Educação Básica" não parece ser necessária à formação de um graduado que queira aprofundar seus estudos e sua qualificação profissional no campo do "Condicionamento/Treinamento Físico", assim como a "Biomecânica" não parece ser essencial para quem quiser se aprofundar em "Docência em Educação Básica/Licenciatura".

- Conhecimento Identificador da Área

- Este conhecimento, comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, será estruturado por dois níveis de formação: (a) Formação Básica e (b) Formação Específica.

- Formação Básica

- A Formação Básica será guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos históricos-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

- Esta Formação Básica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber:

- Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico)

- Conhecimento Científico-Tecnológico (técnicas de estudo e de pesquisa)

- Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e antropogenético)

Neste núcleo de estudos de Formação Básica, as propostas de mudanças em relação à Resolução n. 03/87 também são de denominações. Mantém o propósito do diálogo acadêmico entre os campos disciplinares e as perspectivas de intervenção profissional do graduado em

Educação Física. É preciso um planejamento de justa medida no sentido de evitar o inchaço dos currículos com disciplinas muito específicas de outras áreas de formação.

Por exemplo, a disciplina "Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física e Esportes" poderia muito bem dar conta dos básicos e necessários fundamentos de histologia, bioquímica e até de fisiologia geral). É questionável a necessidade desses temas se tratados como disciplinas próprias. Muitas vezes isto acontece para aproveitar as disciplinas que já estão planejadas para os cursos de medicina, odontologia, biologia, etc. Sem sombra de dúvidas, a formação de um graduado em Educação Física não requer o aprofundamento dessas formações citadas. O mesmo pode-se dizer das disciplinas que poderão compor o núcleo de Conhecimento do Homem e Sociedade. Não tem muito sentido disciplinas que enfoquem, por exemplo, as correntes clássicas da filosofia, nem da sociologia, etc. A expectativa é que os docentes dessas disciplinas qualifiquem os graduandos a refletir filosoficamente, ou sociologicamente, sobre a tradição e o estado da arte da cultura do movimento.

– Formação Específica

- Na Formação Específica preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura do movimento, identificadas com a tradição da Educação Física, do Esporte e da Recreação.
- Esta Formação Específica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber:
 - Conhecimento Didático-Pedagógico (intervenções didáticas)
 - Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura do movimento)
 - Conhecimento sobre a Cultura do Movimento (diferentes manifestações da cultura do movimento nas suas formas de jogos e atividades recreativas, esportes, ginástica, dança e lutas)

No núcleo disciplinar de Formação Específica, a atual proposta tenta resgatar um aspecto que ficou dissimulado com a Resolução n. 03/87: a identidade da área. Os argumentos justificam a denominada área de conhecimento técnico (na referida Resolução) não foi suficientemente esclarecedor para que as IES planejassem disciplinas identificadas com a tradição pedagógica da área, com as tradições das disciplinas que fundamentam e instrumentalizam o desempenho humano e com a tradição da cultura do movimento.

A expectativa é que a atual proposição seja mais orientadora desse planejamento de disciplinas.

– Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento

- *Este conhecimento será compreendido como o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional (docência em educação básica / licenciatura; treinamento / condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão / administração de empreendimentos físico-esportivos; aptidão física / saúde / qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes).*
- *Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo desta estrutura de conhecimento, poderá propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, bem como deverá definir o elenco de disciplinas do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.*

A atual proposta também assegura o princípio da flexibilidade conferindo liberdade às IES de proporem aprofundamentos em um ou mais campos definidos de aplicação profissional. A proposição de um novo campo definido de aprofundamento não implicará mais em novo processo de reconhecimento, como foi no caso da implantação do bacharelado. Portanto, a qualquer momento, as IES poderão suprimir ou implementar um ou mais campos de

aprofundamento, considerando as demandas do mercado de trabalho, a qualificação do corpo docente, as condições de infra-estrutura, etc.

- As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar ementas, fixar a carga horária de cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.
- Na organização curricular proposta pela IES, deverão ser assegurados a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos constitutivos das duas partes que compõem o currículo, denominadas Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, mediante o oferecimento de disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como outras atividades acadêmicas, para garantir o estudo de temáticas emergentes e/ou atender aos interesses dos alunos, não se confundindo com os diferentes tipos de aprofundamento.

- Na organização curricular, proposta pela IES, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.

O currículo deverá ser planejado de modo a assegurar a oferta e a realização de um leque significativo de disciplinas eletivas. Estima-se que pelo menos 15% da carga horária total seja reservada ao cumprimento de disciplinas eletivas.

O rol de disciplinas eletivas deve ser previsto considerando o princípio da flexibilidade e da constante atualização no sentido de representarem as efetivas demandas da realidade frente à cultura do movimento humano.

A possibilidade de cursar disciplinas eletivas deve ser oportunizada durante todos os anos ou períodos letivos.

A estrutura curricular poderá prever aproveitamento de créditos como forma de reconhecimento de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso. Podem ser reconhecidas experiências sistematizadas e comprovadas de monitorias e estágios; programas de

iniciação científica; estudos complementares; cursos realizados em outras áreas afins; integração com cursos sequenciais correlatos à área.

- O curso de Graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária mínima de 2880 horas/aula, incluídos a prática de ensino ou os estágios profissionais supervisionados e o trabalho de conclusão de curso.

- Da carga horária total (mínima de 2880 horas/aula), cerca de 70% (setenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) serão destinadas ao Conhecimento Identificador da Área, e cerca de 30% (trinta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) serão destinadas ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.
- Da carga horária destinada ao Conhecimento Identificador da Área, cerca de 40% (quarenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) estará atrelada à Formação Básica e cerca de 60% (quarenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) estará atrelada à Formação Específica.
- Para qualquer que seja o campo de aplicação profissional (Tipo de Aprofundamento do curso de Graduação em Educação Física), serão obrigatórias as práticas de ensino ou os estágios profissionais supervisionados. As atividades de prática de ensino ou de estágio profissional supervisionado terão a carga horária mínima de 300 horas, podendo ser desenvolvida ao longo do curso, computando-a integralmente para aquela inerente ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.

Independentemente do tipo de aprofundamento para a formação do graduado em educação física, será obrigatória a correspondente prática de ensino ou estágio profissional supervisionado, num total mínimo de 300 h/a. Esta carga horária poderá ser desenvolvida ao longo do curso, computando-a integralmente para aquela correspondente ao CITA.

A prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado deverá possibilitar as seguintes experiências:

- conhecimento/mapeamento da realidade;
- co-atuação docente ou profissional;
- atuação docente ou profissional.

- Para a conclusão do curso de Graduação em Educação Física, será exigida a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sob a orientação acadêmica de um professor qualificado, que poderá se constituir em monografia, publicação de artigo, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico inédito.
- A IES deverá assegurar o reingresso de graduados em Educação Física, independentemente da Instituição original de formação, para cursar novos tipos de aprofundamento e/ou terminalidades. Este reingresso poderá ser em cursos sequenciais especialmente planejados para este fim ou no próprio contexto do curso de graduação oferecido pela IES, respeitando-se o cumprimento da carga horária de cerca de 864 horas/aula (admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) onde se inclui a prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado, além do trabalho de conclusão de curso.
- Os currículos dos cursos de Graduação em Educação Física deverão, necessariamente, ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação: a pesquisa como a possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade; a extensão como possibilidade de interlocução e troca com as comunidades universitária e extra-universitária, nas perspectivas de intervenção e de investigação na realidade social.
- A adaptação dos currículos formulados de acordo com a Resolução n. 003/87 às diretrizes curriculares ora aprovadas, far-se-á por via regimental dentro do prazo máximo de 2 anos, a partir da data da publicação desta Resolução.
- A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução 003/87 de 16/06/1987, deste Conselho, e demais disposições em contrário.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Brasília, 23 de abril de 1999.

SUGESTÕES DE DISCIPLINAS POR PARTES E NÍVEIS DE FORMAÇÃO CONSIDERANDO A PROPOSTA CURRÍCULAR PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

- CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA ÁREA

- Formação Básica

- *Conhecimento do Homem / Sociedade*

- Bases Filosóficas Aplicadas à Educação Física e Esporte
- Bases Sociológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte
- Bases Psicológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte
- Bases Pedagógicas da Educação Física e Esporte
- Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem Humana (*motora, intelectual, social e moral*)
- História da Educação Física e Esporte
- Etc.

- *Conhecimento Científico-Tecnológico*

- Técnicas de Estudo e Pesquisa (*tipos de conhecimento; técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico; técnicas de levantamento bibliográfico; técnicas de leitura e de documentação; técnicas de redação; etc.*)
- Informática Instrumental (*Editor de texto; planilha de cálculo; banco de dados; etc.*)
- Técnicas de Comunicação e Expressão
- Metodologia da Pesquisa
- Etc.

- *Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento*

- Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte (*histologia, bioquímica e fisiologia básicas*)
- Anatomia Humana Aplicadas à Educação Física e Esporte
- Neuro-Fisiologia Aplicadas à Educação Física e Esporte (*incluir neuro-anatomia*)

- Primeiros Socorros Aplicados à Educação Física e Esporte
 - Etc.
- Formação Específica
- *Conhecimento Didático-Pedagógico*
 - Pensamento Pedagógico da Educação Física e Esporte
 - Atividades Físico-Esportivas para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais
 - Didática da Educação Física e Esporte
 - Etc.
 - *Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado*
 - Cinesiologia
 - Fisiologia do Exercício
 - Cineantropometria
 - Bases Teórico- Metodológicas do Treinamento Esportivo
 - Aprendizagem e Controle Motor
 - Desenvolvimento Motor
 - Planejamento e Gestão de Competições e Eventos Físico-Esportivos
 - Etc.
- *Conhecimento sobre a Cultura do Movimento*
 - Teoria e Prática dos Esportes
 - Teoria e Prática da Ginástica
 - Teoria e Prática dos Jogos e Brincadeiras Populares
 - Teoria e Prática da Dança e do Folclore
 - Teoria e Prática das Artes Marciais
 - Etc.
- CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DO TIPO DE APROFUNDAMENTO
- Núcleo Comum
 - Prática de Ensino ou o Estágio Profissional Supervisionado (300 h/a)
 - Seminário(s) sobre o Trabalho de Conclusão do Curso
 - Necessidade de Definição do Tipo de Aprofundamento.

VERIFICAÇÕES EMPÍRICAS DA AUTONOMIA CURRICULAR DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES COM A PÓS-GRADUAÇÃO¹

Lamartine P. DaCosta²

UNITERMOS: graduação, pós-graduação, currículo, Educação Física.

RESUMO: Analisa-se, na presente investigação, a concordância mínima entre a graduação e a pós-graduação, por meio de verificações empíricas da reforma curricular do Ensino Superior em Educação Física, apontando-se, na conclusão, para uma prioridade a ser dada à iniciação científica vis-à-vis com novos dispositivos de profissionalização promovidos pelo Governo Federal.

Em 1996, a CAPES promoveu um amplo estudo sobre a pós-graduação brasileira, o qual, com referência às relações com a graduação, teve como ponto de partida a síntese de que a primeira evoluiu em qualidade e a segunda, em quantidade, nas duas décadas anteriores. Daí se justificou a grande escala alcançada por programas de iniciação científica – cerca de 20 mil bolsas/ano para alunos de cursos de graduação – financiados pelo MEC, CNPq e outras agências governamentais. Mais especificamente nesse estudo, Zucco (1996) destacava que nas relações da graduação com a pós-graduação, se de um lado a qualidade era entendida como melhor capacitação científica, de outro objetivava-se uma profissionalização mais eficaz.

De fato, as recentes iniciativas governamentais de se outorgar autonomia a cada Instituição de Ensino Superior - IES quanto ao currículo de seus cursos de graduação (Parecer n. 776/97 do CNE) e a criação de mestrados profissionais com um ano de duração (Portaria n.80, de 16/12/98 da CAPES), exemplificam o cumprimento das recomendações de 1996. Em resumo, há pretensões atuais na área de Ensino Superior que se apoiam no discernimento e iniciativa local para uma melhor qualidade de ensino, como também numa forma de profissionalização pós-graduada mais próxima da graduação. Atender-se-ia, assim, o que Maggie (1996) propôs no citado estudo da CAPES: repensar

a educação universitária no Brasil a partir de uma concordância mínima entre os dois sistemas de formação superior.

No âmbito da graduação em Educação Física desenvolve-se a autonomia curricular há cerca de dez anos – como um caso isolado no Ensino Superior brasileiro – a partir da Resolução 03/87 do antigo Conselho Federal de Educação. Tal experiência ensejou a presente investigação reunindo uma amostra de 80 IES de Educação Física (64,5% dos Estados de RS, SC e PR; 58,6% de SP, MG e RJ; e 83,8% das Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste) correspondendo a 50% do total estimado em 1998. Neste conjunto, a distribuição de IES públicas e privadas foi respectivamente de 39 e 41, de modo a se verificar tendências peculiares de cada uma dessas categorias básicas do Ensino Superior brasileiro.

A questão a investigar foi a de como as IES de Educação Física reagiram com relação à autonomia curricular em face do objetivo ora estipulado de se verificar resumidamente tendências concordantes e divergentes nas citadas formas de integração entre a graduação e a pós-graduação, isto é, iniciação científica e capacitação profissional interpretadas localmente. Os dados, por sua vez, foram obtidos de um levantamento (survey) mais amplo sobre o currículo da graduação em Educação Física

¹ Este trabalho inclui parte da pesquisa inédita do CNPq, sob o título "O Novo Currículo de Formação de Professores de Educação Física: Implantação, Desenvolvimento e Perspectivas – 1988/1998", referente ao processo 521417/93-7 com relatório final datado de dezembro de 1998.

² Professor de Mestrado e Doutorado em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

promovido pelo CNPq (DaCosta,1998), selecionando-se inicialmente comparações entre as circunstâncias de 1988 e as de 1998 e, em seguida, condições de adaptação local às exigências do novo currículo durante o mesmo período.

A tabela 1 exibe caracterizações básicas da amostra, verificando-se que somente duas respondentes do conjunto reunido não tinham implantado a Resolução 03/87, após dez anos de vigência. Assim se dispondo, constata-se que também a implantação do Bacharelado – não normatizado na Educação Física antes de 1987 - é uma realidade, uma vez que já alcança 28,2% das IES públicas e 36,5% das IES privadas. Como este novo tipo de graduação em Educação Física está sendo ofertado juntamente com a Licenciatura — com cinco casos de simultaneidade da Licenciatura com o Bacharelado — a formação superior todavia baseia-se na Licenciatura que abrange, de forma isolada, 71,7% das IES públicas e 63,4% das IES privadas (a diferença para 100%, em um e outro casos, explica-se pela ausência de resposta a este quesito). Outro dado relevante surge quando se apreciam as datas de fundação das IES: enquanto a maioria das IES públicas já existia antes de 1989 (79,4%), um total de 51,1% das IES privadas iniciava atividades ao longo da década de 90. Neste particular, o “Diagnóstico da Educação Física e Esporte no Brasil” de Da Costa (1971) já apontava as IES privadas como uma fronteira de expansão e, passados 30 anos, tal tendência quantitativa continua presente.

TABELA 1
IES EM EDUCAÇÃO FÍSICA – BRASIL – 1988/1998
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A RES. 03/1987 (N=80)

Perfil da Amostra (1)	IES Públicas (n=39)	%	IES Privadas (n=41)	%
Licenciatura	28	71,7%	26	63,4%
Licenciatura e Bacharelado	11	28,2%	15	36,5%
IES Fundadas antes 1989	31	79,4%	20	48,7%
IES Fundadas Década 1990	6	15,3%	21	51,1%
Res. 03/1987 Implantada	37	94,8%	41	100,0%
Carga Horária = ou < 3000 h/a	24	61,5%	17	41,4%
Aumento Carga Horária	4	10,2%	5	12,1%
Carga Horária Igual ou Reduzida	14	35,8%	20	48,7%

(1) Soma de percentuais < 100% significa ausência de respostas.

Em termos mais específicos, as IES são caracterizadas pela carga horária total do currículo. De fato, 35,8% das IES públicas bem como 48,7% das privadas permaneceram na carga horária original ou reduziram a duração do curso em horas/aula. Estas cifras contrastam com 10,2% das públicas e 12,1% das privadas que expandiram seus cursos após a implantação de novo currículo. Em resumo,

as IES - tanto públicas como privadas - se fixaram na carga horária referencial de 3000 h/a e tendem à redução deste valor.

A tabela 2 aponta alterações curriculares ocorridas durante a implantação da Resolução 03/87. Como cerca de metade das IES públicas e um terço das privadas indicaram eventos deste tipo, sugere-se que as privadas aparentam ser mais acomodadas a um determinado padrão inicial, o que é também confirmado por menores índices dos que as públicas nas categorias de “discussões sobre mudanças”, “avaliação organizada” e “produção de estudos e pesquisas”. Mas, se de um lado há indícios de interpretação burocrática na nova postura curricular, há por outro lado comprovações significativas da existência de avaliações, algo raro e estimulante no Ensino Superior brasileiro.

TABELA 2
IES EM EDUCAÇÃO FÍSICA – BRASIL – 1988/1998
ALTERAÇÕES APÓS A IMPLANTAÇÃO RES. 03/1987 (N=80)

Intervenções ao Currículo (1)	IES Públicas (n=39)	%	IES Privadas (n=41)	%
Ocorrências de Alteração	21	53,8%	15	36,5%
Discussões sobre Mudanças	14	35,8%	12	29,2%
Avaliação Organizada	20	51,2%	15	36,5%
Produção Estudos e Pesquisas	19	48,7%	10	24,3%
Inclusão Disciplinas	16	41,0%	16	39,0%
Fusão Disciplinas	6	15,3%	9	21,9%
Exclusão Disciplinas	8	20,5%	21	51,2%

(1) Soma de percentuais < 100% significa ausência de respostas.

Efetivamente, cerca de metade das IES públicas da amostra relatou eventos de avaliação ou de produção de estudos e pesquisas. Isto correspondeu, no lado das IES privadas, a 36,5% quanto à avaliação organizada e a 24,3% em termos de estudos e pesquisas. Dando-se crédito a Otanez (1994), na sua investigação sobre a formação superior em Educação Física na América Latina, na qual se demonstra a inexistência ou baixíssima incidência de estudos e pesquisas nos cursos de graduação, tais cifras são dignas de atenção favorável. Mesmo as citadas cifras do setor privado são significativas em face da tradição de pouco empenho nas avaliações e nas pesquisas freqüentemente revelado no âmbito universitário brasileiro. De resto, os 35,8% das IES públicas e os 29,2% das IES privadas, relativos às “discussões sobre mudanças”, indicariam que a Resolução 03/87 conseguiu mobilizar parcela importante dos corpos docente e discente, como também da direção das IES, quanto ao seu impacto atual e repercussões futuras.

Na prática curricular, as categorias que refletem o resultado das discussões, avaliações e pesquisas são as três últimas da Tabela 2, isto é, inclusão,

fusão e exclusão de disciplinas. Nestas abordagens, as IES públicas não demonstram ter o mesmo dinamismo das privadas, embora os índices de alterações aparentam ser coerentes com as expectativas das discussões e avaliações. A contra-hipótese, no caso, refere-se a mudanças meramente burocráticas segundo interesses institucionais, grupais e pessoais, à parte do processo de aperfeiçoamento curricular. Enfim, as IES públicas parecem se concentrar na inclusão de disciplinas (41,0%), ao passo que as privadas se voltam, na maior parte (51,2%), para a sua exclusão.

Uma melhor interpretação sobre os efeitos da Resolução 03/87 é encontrada entretanto pela apreciação das Tabelas 3 e 4, que avaliam mais objetivamente a adaptação ao novo currículo ou sua implantação, primeiramente no âmbito das IES públicas e depois no das privadas. Nesta forma de avaliação, pressupõe-se que as respostas representam dados da experiência em contraste com as cifras das tabelas anteriores que foram operadas por incidência de IES e, portanto, indicaram sobretudo tendências sem bases empíricas dos atores sociais presentes nestas instituições.

Iniciando-se a apreciação pelo item referido a não existência de um currículo mínimo ao se implantar a Resolução 03/87, as IES públicas opinaram, em sua maioria, por resultados favoráveis obtidos na renovação curricular (41,0%), o que se repetiu entre as privadas (41,4%). Entretanto, 17,9% das IES públicas e 21,9% das privadas revelaram aspectos negativos neste item ou apresentam dúvidas concomitantes com seus pareceres favoráveis. Note-se que esta última contraposição é mais importante do que a aceitação, pelo sentido histórico da pergunta .

Isto ocorreria em razão da liberdade das IES em compor seus próprios currículos ter sido originalmente o motivo principal da Resolução 03/87. Em outras palavras, cerca de 1/5 das IES da amostra - com ligeira diferença para menos nas IES públicas - encontram efeitos opostos às expectativas da autonomia curricular, os quais foram exemplificados pelos respondentes como dificuldades aumentadas quanto à transferência de alunos, impossibilidade de implantar uma avaliação nacional dos cursos de formação ou ausência de uma formação básica unificada para o profissional de Educação Física.

Nas circunstâncias da Resolução 03/87, a passagem de um currículo mínimo de padrão nacional para um currículo de validade local foi uma inova-

ção importante na década de 1980. Mas contrapondo teorias curriculares com os fatos levantados pela presente investigação, há que se considerar novas aspirações e negociações em progresso na realidade social do final da década de 1990. Ao final, ainda se apelando para teorias vigentes (Tadeu da Silva, 1995), o problema localiza-se sobre a disputa entre a tradição que define um determinado currículo e as inovações que dela decorrem. Ou seja: 21,9% de IES privadas e os 17,8% de públicas que hoje desautorizaram um consenso antes existente quanto à liberdade curricular, constituem uma sinalização de uma necessária atualização da Resolução em pauta.

Todavia, com relação ao item "objetivos da formação profissional", a oposição de uma maioria que concorda em face de uma minoria que discorda ou levanta dúvidas aparenta ter significado distinto do item anterior. Embora as proporções deste segundo item de avaliação estejam próximos ao primeiro - 41,% e 17,0% na IES privadas e 46,1% e 12,8% respectivamente nas públicas - os comentários da minoria voltam-se para a insuficiência dos objetivos e não para negação ou dúvida. Em resumo, o segundo item da avaliação privilegia especificações ao passo que o primeiro solicita alternativas. Ao se atentar para uma possível atualização da Resolução 03/87, haveria no primeiro caso uma necessidade de modificar conteúdo e no segundo, uma questão de forma. Nesta última circunstância poderia ser incluído o terceiro item de avaliação pelas mudanças solicitadas. Mas, em distinção aos itens anteriores, a "formação geral e aprofundamento" teve respostas abordando tanto solicitações de especificações como de conteúdo.

No enfoque quantitativo, o item terceiro está bem próximo ao anterior como também não apresenta distanciamento entre IES públicas (46,1% e 17,9%) e privadas (46,3% e 17,0%). Já nos comentários das respondentes minoritárias há interpretações quanto à redução da formação geral, o que significaria haver necessidade de especificação de "conhecimento filosófico" ou "conhecimento do ser humano". Como há definições destas áreas da "formação geral" no artigo terceiro da Resolução 03/87, ora se consolida a hipótese de insuficiência. Por outro lado, a observação do "aprofundamento de conhecimentos, " que se segue à formação geral, produz, por parte dos respondentes, uma demanda de revisão de conteúdo, haja vista que neste item da Resolução em foco tem lugar a profissionalização propriamente dita.

Por isso, foram apontadas dificuldades em indicar disciplinas para o aprofundamento, com explicações de se ter nesta área interpretações fragmentadas da realidade social ou de constituir um novo arranjo das disciplinas de outras áreas. Se for válida a interpretação da necessidade de se rever conteúdos na formação geral e no aprofundamento, há também conveniência de se ressaltar que quase metade da amostra aceita as disposições em vigor. Ou seja: a julgar pelos 17,9% das IES públicas e 17,0% das privadas que estão encontrando dificuldades na implantação do aprofundamento como resposta ao mercado de atuação profissional, admite-se que haja problemas de atendimento às peculiaridades de cada região e às possibilidades das IES, que dá sentido e legitimação ao todo da Resolução 03/87.

A análise do quarto item de avaliação – “áreas de conhecimento” - amplia as condições de observação quanto aos indícios de uma necessária revisão do currículo atual de formação superior em Educação Física. Similarmente aos três itens anteriores, há nítida concordância, pela maioria de IES (43,5% públicas e 39,0% privadas), quanto à adequação das áreas de conhecimento e respectivos percentuais de distribuição curricular. Mas, como nos demais itens, há manifestações de dúvida e negação, atingindo 10,2% nas IES públicas e 21,9% nas privadas, levantando-se indícios de que estas últimas são um pouco menos capazes de lidar com a variedade de conhecimentos, numa estrutura singular do ensino, do que as primeiras.

De qualquer modo, no item “áreas do conhecimento” repete-se, em tese, a aceitação de um currículo elaborado pelas IES, porém convivendo com embriões de refutação originados da experiência da própria prática curricular. Se num primeiro momento da década de 80, a expansão de disciplinas de teor humanístico tornou-se prioritária, na instância dos anos 90, as pressões internas nas IES deslocam as necessidades para outras direções. Não sendo propósito desta investigação fazer juízos de valor sobre paradigmas que delimitam o currículo, resta relevar as dificuldades existentes quanto à articulação, no caso da Resolução 03/87, entre objetivos da formação profissional, condições de formação geral e do aprofundamento, e áreas de conhecimento, ao longo do desenvolvimento curricular.

A reforma do currículo como produto da avaliação ao longo do processo tem um exemplo condigno no quinto item de avaliação “carga horária de 2880 h/a”. Como em todos os demais itens, as IES convergem para a concordância com a Resolução 03/87 neste padrão mínimo, assinalando 43,5% nas IES públicas e 39,0% nas privadas. Em condições equivalentes com os demais itens, também as IES apresentam expectativas de alteração na carga horária mínima, registrando 25,6% nesta opção entre as IES públicas e 19,5% nas privadas. Como as IES, de um modo genérico, partiram de um valor bem mais elevado que o mínimo exigido (cerca de 3000 h/a, segundo a Tabela 1), a prática curricular está demonstrando necessidade de reduzi-la, conforme já anteriormente aqui admitido. Portanto, para as circunstâncias do quinto item de avaliação, as IES estão buscando um ponto ótimo na duração de seus cursos que pode ser até abaixo de 2880 h/a.

O sexto item de avaliação, neste contexto, oferece maior segurança quanto à uma definição operativa. A comprovação deste preceito é quantitativa: 38,4% das IES públicas e 39,0% das privadas concordam com a duração mínima de quatro anos e máximo de sete anos (Res. 03/87, artigo 4), ao passo que apenas 7,6% das públicas e 12,1% das privadas discordam. Estes valores de dúvida e negação são os mais baixos das tabelas 3 e 4, porém os respectivos valores de aceitação também são os mais reduzidos, levando-se a cogitar de uma menor importância dada ao referencial de duração do curso.

O último item de avaliação das Tabelas 3 e 4 concerne à exigência de monografia no final do curso. Dez anos após a implantação da Resolução 03/87, as IES tornaram esta exigência uma opção quase que consensual: as IES públicas aprovaram-na em 48,7%, sem registrar dúvidas; as privadas apoiaram-na em 46,3%, com 12,1% negando tal posição. O sucesso deste dispositivo de iniciação científica pode ser apreciado por declarações recolhidas em IES do Nordeste brasileiro: “se foi possível implantar a monografia no Nordeste, é viável ocorrer em todo o Brasil”; “a monografia foi o salto de qualidade no currículo 03/87”.

TABELA 3
IES EM EDUCAÇÃO FÍSICA – BRASIL – 1988/1998
AVALIAÇÃO RESOLUÇÃO 03/87 – INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS (N=39)

Item de Avaliação (1)	Resultados Favoráveis	%	Discordância ou Dúvida	%
Não Existência Mínimo Disciplinas	16	41,0%	7	17,9%
Objetivos Formação Profissional	18	46,1%	5	12,8%
Formação Geral e Aprofundamento	17	43,5%	7	17,9%
Áreas Conhecimento	17	43,5%	4	10,2%
Carga Horária 2880h/a	17	43,5%	10	25,6%
Tempo Integralização do curso	15	38,4%	3	7,6%
Exigência Monografia	19	48,7%	0	0%

(1) Soma de percentuais < 100% significa ausência de respostas.

TABELA 4
IES EM EDUCAÇÃO FÍSICA – BRASIL – 1988/1998
AVALIAÇÃO RESOLUÇÃO 03/87 – INSTITUIÇÕES
PRIVADAS (N=41)

Item de Avaliação (1)	Resultados Favoráveis	%	Discordância ou Dúvida	%
Não Existência Mínimo Disciplinas	17	41,4%	9	21,9%
Objetivos Formação Profissional	17	41,4%	7	17,0%
Formação Geral e Aprofundamento	19	46,3%	7	17,0%
Áreas Conhecimento	16	39,0%	9	21,9%
Carga Horária 2880h/a	16	39,0%	8	19,5%
Tempo Integralização do curso	16	39,0%	5	12,1%
Exigência Monografia	19	46,3%	5	12,1%

(1) Soma de percentuais < 100% significa ausência de respostas.

Em conclusão, a reforma curricular da graduação em Educação Física tem sido bem sucedida como um processo de desenvolvimento coletivo e não como um produto final, conforme a expectativa dos atos normativos governamentais. Já em termos de capacidade local, as IES aparentemente vencem o desafio da iniciação científica na graduação dentro da própria lógica curricular – elaboração de monografia como terminalidade do curso, no caso pesquisado - mas se mostram hesitantes no lidar com os empenhos da profissionalização.

Assim sendo, à luz dos dados ora disponibilizados, a desejável concordância mínima entre a graduação e a pós-graduação pode-se efetuar por via da iniciação científica com maior garantia e

rapidez, porém se mostra mais duvidosa do lado dos chamados mestrados profissionalizantes estrito senso. Ao final, tais conclusões remetem à proposição de Soares *et. Al.*, de 1997, em que se cogitou eleger a formação científica como a medição principal nas questões de aperfeiçoamento do Ensino Superior. Reside nesta última abordagem, a apropriação de novas pesquisas que possam desdobrar e aprofundar a presente contribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DaCOSTA, L. P. *Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil*. FENAME-MEC/Ministério do Planejamento- IPEA, Rio de Janeiro, 1971, pp.43-77.
- . *O Novo Currículo de Formação de Professores de Educação Física: Implantação, Desenvolvimento e Perspectivas – 1988/1998*. CNPq – Universidade Gama Filho, Brasília, 1998.
- MAGGIE, Y. Graduação e Pós-graduação em Ciências Humanas no Brasil: Desafios e Perspectivas. In: CAPES, *Discussão da Pós-graduação Brasileira*, Brasília, 1996, pp. 19-28.
- OTANEZ, J. D. *Las Escuelas de Educacion Fisica en Latinoamerica - Estudio Comparativo*. Ediciones Jado, Córdoba – Argentina, 1994, pp.100-104
- SOARES, C. L., KUNZ, E., SOUZA, E. S. BRACHT, V. e WEY MOREIRA, W. *Sugestões para a Elaboração de Diretrizes Gerais para os Cursos de Graduação em Educação Física*. Secretaria de Educação Física, Secretaria de Educação Superior – MEC, Brasília, 06/11/1997.
- TADEU DA SILVA, T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Editora Vozes, Petrópolis, 1995, p. 27.
- ZUCCO, C. Relação entre Pós-Graduação e Graduação: A Pós-Graduação no Contexto Histórico-Educacional. In: CAPES, *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*, Brasília, 1996, pp.79-90.

UNITERMS: *undergraduation, post graduation, curriculum, Physical Education.*

ABSTRACT: *This investigation aims to review undergraduation needs in order to meet post graduation recent reforms in Brazil. For this proposal, empirical data were surveyed taking into account curriculum developments from the last ten years in P. E. undergraduation programs. Results of this research suggest that scientific approaches to mutual adaptation of both university level courses be better performed than professional requirements in terms of institutional capabilities.*

ALGUNS OLHARES SOBRE APLICAÇÕES DO CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA EM EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE

Giovani De Lorenzi Pires e Edgard Matiello Jr.¹
Aguinaldo Gonçalves²

UNITERMOS: desenvolvimento humano, qualidade de vida, Educação Física, Ciências do Esporte

RESUMO: A aplicação crescente e pouco esclarecedora do conceito de "qualidade de vida" nos diversos âmbitos da sociedade encontra eco nos discursos científicos e na Educação Física / Ciências do Esporte de modo especial. A redução da sua complexidade, se facilita a apresentação de idéias em torno do assunto, também dogmatiza a expressão, criando dificuldades para o diálogo interdisciplinar necessário à sua compreensão. A fixação de indicadores que reproduzem a polaridade quantitativo x qualitativo também contribui para esta ausência de transparência.

A recente divulgação do Relatório da ONU sobre índices de desenvolvimento humano (IDH) fornece uma série de dados interessantes para análise. Utilizado para avaliar as condições de vida nos países-membros da organização, o estudo apresenta complementarmente as condições internas do Brasil, por regiões, estados e cidades.

Talvez, não por coincidência, sua divulgação aconteceu justamente no período de acirramento das disputas eleitorais, em que o Presidente e a maioria dos Governadores buscavam a reeleição e puderam contar com este reforço às suas campanhas, muito embora os dados reflitam realidade anterior às atuais gestões. De todo modo, seria motivo de comemoração a ascensão brasileira ao patamar dos mais desenvolvidos (62^a colocação mundial, com IDH= 0.809 em um máximo de 1.0), não fosse pela disparidade ainda verificada nos índices entre os estados, regiões e cidades do país. Tem-se hoje estados brasileiros com classificação semelhante ao Congo e cidades com índices pouco superiores aos de Gâmbia e Moçambique (em guerra civil há quase vinte anos!). Isto parece confirmar, uma vez mais, a tese da *Belíndia* brasileira, segundo a qual setores privilegiados do país, com desenvolvimento semelhantes à Bélgica, convivem com imensas regiões próximas às condições da Índia. O índice de concentração da renda nacional, no qual

continuamos campeões, ao lado de Botsuana e Serra Leoa, talvez seja o melhor argumento para entender o paradoxo. A tese de globalização econômica excludente a partir da ótica de mercado também pode contribuir para sua compreensão.

No que se refere às cidades, merece destaque o fato de que no mínimo quatro das oito melhores cidades brasileiras apontadas pelo relatório da ONU têm ou tiveram recentes administrações populares e democráticas, o que remete a uma dúvida: populações com melhores índices de desenvolvimento humano têm maior esclarecimento e autonomia política ou tais indicadores são resultantes da vocação dos governos deste campo ideológico para o desenvolvimento social integrado ?

No que concerne ao escopo deste ponto de vista, chama a atenção a declaração concedida à VEJA (16/9/98), por Roberto Borges Martins, presidente da Fundação João Pinheiro (BH), uma das parceiras da ONU na realização da pesquisa no Brasil. Defendendo a importância do trabalho e dos aspectos do desenvolvimento humano escolhidos para análise (educação, renda e expectativa de vida), Martins considera o "*IDH um parâmetro abrangente que pode ser entendido também como índice de qualidade de vida*" (grifo nosso). Seu entendimento corrobora com uma série de man-

¹ Professores do Depto. de Educação Física/Centro de Desportos/UFSC e alunos de doutorado em Ciências do Esporte na FEF/Unicamp.

² Professor Titular do Depto. de Ciências do Esporte da FEF/Unicamp e coordenador do Grupo Saúde Coletiva, Epidemiologia e Atividade Física.

chetes em jornais do país que noticiaram o Relatório, e que se utilizaram da expressão *qualidade de vida* para se referirem ao IDH. Esta simplificação com que a mídia tratou o tema parece estar relacionada ao pseudo entendimento comum quanto ao seu significado, o que, é claro, vem facilitar a construção de empatia com o leitor.

Todavia, mais do que a simples utilização de expressão cujo conceito não é consensual, tal procedimento serviu para tornar ainda mais dogmatizada a questão da *qualidade de vida*. O seu uso irrefletido por várias áreas do conhecimento, potencializado por sua aplicação cotidiana indiscriminada no discurso publicitário, faz com que *qualidade de vida* seja uma daquelas expressões que, ao pretenderem dizer tudo, nada explicam, nada esclarecem. Além disso, a tentativa de materializar o conceito através de dualismo entre indicadores quantitativos ou qualitativos também contribui para a confusão conceitual e a pouca clareza com que se utiliza a expressão, limitando as possibilidades de construção de um diálogo interdisciplinar sobre o tema.

A polêmica quanto à natureza dos indicadores de qualidade de vida constitui-se na principal abordagem da reflexão de Herculano (1998). De um lado, são apresentados parâmetros qualitativos como o de Scalón (apud Herculano, op. cit.), que visa estimar a qualidade de vida de uma população através da percepção expressa pela mesma a respeito da distância entre o que considera patamares desejáveis e o que avalia efetivamente alcançado. Evidentemente, indicadores subjetivos como este tendem a ser enviesados tanto por mecanismos sociais de resignação e baixa expectativa causadas pela pobreza crônica, como pelo seu inverso, isto é, a insatisfação frente à febre de consumismo desenfreado e ascendente, marca da sociedade pós-industrial.

Em contraposição a este relativismo, sugerem-se indicadores mensuráveis cujo conjunto de dados, ao serem interpretados, apontariam índice representativo do presente estágio de qualidade de vida de um grupo, população ou nação. Segundo a autora acima citada, estes "*indicadores, além de condensarem informações para as tomadas de decisões referentes às escolhas políticas, têm também a função de espelhar a forma e os rumos que toma essa coisa gigantesca e misteriosa que é o coletivo*" (Herculano, op. cit., p.84).

A seleção e escolha dos indicadores está ligada, obviamente, às características próprias e aos interesses de uso de quem os estabelece. Com isso, surge profusão de critérios quantitativos, muitas vezes bastante diferentes entre si e que, conforme o recorte da área específica de conhecimento e intervenção, pretende estimar o nível de qualidade de vida do grupo analisado. Assim, o número de leitos hospitalares ou de médicos por habitante pode ser um indicador bastante seguro da qualidade de vida para a área de saúde, tal como os índices de contaminação dos mananciais ou o percentual de reaproveitamento dos resíduos também o são para ambientalistas. Tratar-se-iam, portanto, de diferentes qualidades de vida ?

Qualidade de vida como conceito presente nos discursos científicos

Neste sentido, a observação de conferências e relatos de pesquisa publicados em Anais de eventos nacionais e internacionais realizados recentemente no país, ligados a diferentes áreas do conhecimento, aponta a utilização polissêmica do conceito de qualidade de vida sem atribuir-lhe maior precisão e transparência.

O 5º Congresso Mundial de Lazer (WRLA e SESC/SP, São Paulo, 26 a 30/out/98) promoveu a apresentação de cerca de trezentos trabalhos, entre conferências, mesas-redondas, *posters e papers*, com a divulgação de todos os resumos. Somente nos trabalhos publicados em língua portuguesa, é possível observar um índice próximo de 8% para aqueles que utilizam o termo qualidade de vida no próprio título. Cabe lembrar ainda que a própria comissão científica do evento tratou de valorizar o tema, ao colocá-lo como eixo de uma mesa-redonda e como uma das subtemáticas da comissão permanente de pesquisa da entidade chanceladora, a *World Leisure and Recreation Association*. Rápida análise destes resumos permite observar a subjetividade aderida ao conceito, sem a preocupação em apresentar elementos que a expliquem ou permitam sua interpretação.

Já o II Simpósio Internacional de Qualidade Ambiental (ABES e PUCRS, Porto Alegre, 26 a 28/out/98), se não apresenta concentração tão explícita da expressão qualidade de vida nos títulos dos trabalhos publicados em seus Anais, o faz de forma implícita, vez que as próprias temáticas nas quais

foram subdivididas as comunicações aceitas (auditoria, licenciamento e certificação ambiental; redução na geração de efluentes; armazenagem, tratamento e reciclagem de resíduos, etc...) têm como pano de fundo a questão da qualidade de vida, sempre tão presente no discurso e nas ações ambientalistas. Isso se constata pela leitura dos textos publicados na íntegra, em que os cuidados com a questão ambiental são repetidamente justificados pela necessidade de preservação dos recursos naturais, tendo em vista a melhoria dos padrões de qualidade de vida. Neste campo, o conceito tem sido sempre relacionado a índices quantitativos de indicadores ambientais como: utilização e reserva de fontes de recursos; produção, armazenagem e reutilização de resíduos; biodiversidade e sustentabilidade da vida no planeta.

No campo específico da Educação Física recolhem-se outros dois exemplos: o Congresso Mundial da AIESEP e o XXII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte. O primeiro, realizado no Rio de Janeiro (6 a 9/ago/97), foi uma promoção conjunta da própria Associação Internacional com a Universidade Gama Filho. O que chama, desde logo, a atenção é o tema oficial do evento: "Atividade Física na Perspectiva da Cultura e da Qualidade de Vida". Neste sentido, a leitura dos resumos das conferências e simpósios permite observar a hegemonia da visão de qualidade de vida relacionada a fatores morfo-fisiológicos decorrentes da atividade física, sendo que a expressão é utilizada de forma difusa, como resultante final do conjunto de benefícios atribuídos ao exercício físico, controle do estresse e estilo de vida. Parece ser clara a opção teórico-conceitual dos convidados oficiais no sentido de vinculá-la a apenas um dos tópicos explicitados no tema do Congresso, ficando a Cultura relegada a um plano secundário. Tanto é assim que um dos conferencistas alerta para o fato de que a preocupação excessiva com a questão da qualidade de vida (saudada como a "medida dourada" de legitimação científica do campo de conhecimento) está levando a Educação Física à perda de sua legitimidade social, em virtude do discurso hermético e pouco esclarecedor através do qual se apresenta à sociedade (DaCosta, 1997).

Já o XXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte é uma promoção consolidada do CELAFISCS e foi realizado em São Paulo, de 8 a 11/out/98, sob tema por si só bastante elucidativo da abordagem escolhida para a questão: "Atividade

Física: passaporte para a saúde". A relevância da temática da qualidade de vida aparece explicitamente no programa oficial do evento, manifesta através de curso (Atividade Física & Qualidade de Vida na Empresa) e de sessão de *posters* (Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida). A leitura dos resumos publicados nos Anais do Simpósio oferece cenário em que a vinculação da relação saúde/qualidade de vida a aspectos funcionais e anátomo-fisiológicos torna-se bastante evidente. Trata-se, sobretudo, de estudos sobre lesões desportivas, comportamento de variáveis neuromusculares e morfológicas, pressão arterial e dores referidas frente ao exercício físico e níveis de conhecimento e atitudes em programas de atividade física para não-atletas.

O trabalho sobre qualidade de vida de maior interesse para esta análise, todavia, foi apresentado na sessão de Atividade Física, Saúde e Fatores de Risco (!). Os autores do estudo objetivavam verificar se o significado do conceito atribuído a qualidade de vida apresentava variações entre participantes de programas de atividades físicas de três faixas etárias (Nunes; Ouriques; Borges, 1998). A observação dos fatores referidos entre aqueles apresentados como constituintes do conceito de qualidade de vida revela que à saúde é atribuída importância quase equivalente à soma de todos os demais fatores (alimentação, atividade física e lazer), em todas as faixas de idade. Como e por quem foram estabelecidos estes parâmetros e quais as possibilidades deles se apresentarem como fatores consensuais nos estudos sobre qualidade de vida em Educação Física é algo que mereceria ser mais explorado.

Os exemplos, certamente, não parariam por aqui e, ao que parece, ainda se está longe de chegar a um entendimento, mesmo que provisório, sobre o que significa a presença do conceito de qualidade de vida no discurso científico, especialmente na Educação Física/Ciências do Esporte. O II Simpósio Fitness Brasil (previsto para abril de 1999) divulgou recentemente seu tema central, "Em busca da Qualidade de Vida para o Século XXI", ao mesmo tempo em que lançou o concurso II Prêmio Fitness Brasil de Ciência do Movimento e Qualidade de Vida, para trabalhos inscritos nos Painéis Científicos e Temáticos do evento. Conforme critérios apontados no *folder* de divulgação, serão aceitos para concorrer temas "nas diversas áreas que estudam as ciências do movimento e esportes".

Qualidade de Vida: O que a Educação Física/Ciência do Esportes deve levar em conta

Embora se saiba antecipadamente que esta discussão não encerra em si a formulação de novo conceito de qualidade de vida e tampouco define os indicadores que são ou não apropriados para o estabelecimento de políticas para a prática de Educação Física e Esportes, ao menos cabem reflexões que conduzam o seu sentido para aplicações de apelos realistas e responsáveis.

Ao se oferecerem programas de atividade física em discurso massivo, que se leve em conta as limitações de benefícios que imperam sobre classes diferenciadas, pois há fortes indícios de que: I) medidas focais e isoladas pouco ou nada alteram a realidade defrontada e; II) mesmo quando alteram, maiores benefícios são colhidos entre aqueles de melhores condições sociais (Wilkinson, 1997), causando aumento do distanciamento entre classes, perpetuando possíveis relações de dominação. Assim é que se configuram programas de ginástica laboral, oferecidos em empresas, nos quais os trabalhadores são vistos indistintamente quanto à natureza específica de sua atividade, ou seja, programas podem estar separando grupos por afinidades biológicas, mas dificilmente consideram o modo de produção de cada um dos envolvidos – os da linha de produção, diferentemente de seus supervisores, por exemplo.

Nesse âmbito de indicadores de qualidade de vida, que também se tenha presente a vulnerabilidade inerente à sua utilização. Se de um lado, indicadores como o IDH contam o número de pessoas matriculadas em escolas, por outro camuflam o declínio historicamente acumulado em seus serviços (Laurell, 1997). Para o esporte, pode ser exemplar a lembrança de portadores de necessidades especiais, jogadores de basquetebol em cadeiras-de-rodas, assumindo posições nas quadras (e na vida), ao mesmo tempo em que o sistema de previdência se deteriora, assistindo-os, grosso modo, como espetáculo, ao invés de lhes prover assistência integral e de qualidade.

Para o trato da qualidade de vida em sua possível (ou impossível!) seção biológica, como visto na ênfase dada nos eventos da área, que sejam antecipadas às propostas o questionamento das

razões “do otimismo universalmente reinante no valor do desporto para a saúde, muitas vezes marcado por um clima de especulações e até de exploração da boa fé das pessoas (...)” otimismo este que “alimenta um novo mercado florescente e próspero” (Bento, 1991).

De resto, pensa-se que compete à Educação Física/Ciências do Esporte evitar a adesão oportunista ao uso da qualidade de vida como termo “guarda-chuva” - sob o qual, tudo cabe ou pensa-se caber -, cujo pouco rigor conceitual objetiva reduzir artificialmente complexidades e produzir nova intransparência, a partir de expressão de apelo fácil e da empatia já construída através da sua presença massiva na indústria de comunicação de massa. Neste sentido, é importante que se examinem indicadores que possam oportunizar diálogo e interação entre as diferentes vertentes que pensam e intervêm na busca real da qualidade de vida para todos os setores da sociedade, através da especificidade da cultura de movimento. Para tanto, quantificadores objetivos não devem ser tomados como incompatíveis em relação a fatores de maior subjetividade, desde que, para uns e outros, estejam disponíveis e claros os elementos necessários para sua compreensão e interpretação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, J. O. *Desporto, Saúde, Vida*: em defesa do desporto. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- DaCOSTA, L.P. Educação Física hoje: o avanço da qualidade de vida e a perda da legitimação social. *Artus*, 13(1):38, 1997 (número especial: Anais do Congresso Mundial da AISEP/1997 - resumo).
- HERCULANO, S.C. A qualidade de vida e seus indicadores. *Ambiente & Sociedade*, ano 1, 2:77-99, 1998/2
- LAURELL, A. C. Impacto das políticas sociais e econômicas. In: BARATA, R.B. *et al.* (org). *Equidade e saúde*: contribuições da Epidemiologia. Rio de Janeiro: Abrasco, 1997, p.83-101.
- NUNES, J.F., OURIQUES, E.P.M., BORGES, P.S.S. Qualidade de vida: conceituações segundo três grupos etários diferentes. *Simpósio Internacional de Ciências do Esporte*, 21, São Paulo, 08 a 11 de outubro, 1998 (resumo em Anais).
- WILKINSON, R. Relação internacional entre equidade de renda e expectativa de vida. In: BARATA, R.B. *et al.* (org.). *Equidade e saúde*: contribuições da Epidemiologia. Rio de Janeiro: Abrasco, 1997, p. 103-117.

Endereço dos Autores:
Depto. de Educação Física/Centro de Desportos/UFSC
Campus Universitário – Bairro Trindade
88.040-900/Florianópolis/SC
giovani@cds.ufsc.br - edgard@cds.ufsc.br

KEYWORDS: human development – quality of life – Physical Education – Sport Science

ABSTRACT: The increasing and little enlightening application of the concept of "quality of life" in the diverse scopes of the society finds echo in the scientific speeches and on Physical Education / Sport Science in special mode. The reduction of its complexity, if facilitates the presentation of ideas around the subject, also dogmatize the expression, creating difficulties to interdisciplinary dialogue it necessary to its understanding. The fixing of pointers that also reproduce the quantitative x qualitative polarity contributes for this absence of transparency.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Suraya Cristina Darido¹

UNITERMOS: Educação Física escolar, pressupostos teóricos da Educação Física escolar

RESUMO: O objetivo deste estudo foi apresentar e analisar as principais abordagens da Educação Física contemporânea, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistemica, a partir dos seus principais autores, obras, pressupostos teóricos, finalidades e temáticas principais.

Em oposição às vertentes mais tecnicista, esportivista e biologista, surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social porque passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente.

Atualmente coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista. São elas: abordagem desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora e sistêmica. Estas são, provavelmente, as mais representativas e as que me estão mais próximas, embora outras abordagens transitem pelos meios acadêmicos e profissionais, como por exemplo a psicomotricidade proposta por Le Bouch (1983), a Educação Física fenomenológica proposta por Moreira (1991) e a Educação Física cultural proposta por Daólio (1993). Neste texto procurei abordar estas quatro tendências da Educação Física contemporânea e apresentar os seus principais pressupostos teóricos, finalidades e temáticas centrais.

ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

O modelo desenvolvimentista é explicitado, no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani (1987), Tani et alii (1988) e Manoel (1994). A obra mais representativa dessa abordagem é *Educação*

Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (Tani et alii, 1988). Vários autores são citados no trabalho exposto, mas dois parecem ser fundamentais: D. Gallahue e J. Connolly.

Para Tani et alii (1988), a proposta explicitada por eles é uma abordagem dentre várias possíveis, é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos, e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar. Segundo eles, é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar.

Os autores dessa abordagem defendem a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora.

É, também, feita a ressalva de que a separação aprendizagem do movimento e aprendizagem através do movimento é apenas possível em nível de conceito e não de fenômeno, porque a melhor capacidade de controlar o movimento facilita a exploração de si mesmo e, ao mesmo tempo, contribui para um melhor controle e uma efetiva aplicação do movimento.

¹ Professora Dra. junto ao Departamento de Educação Física - UNESP - Rio Claro.

Além disso, a proposta dessa abordagem também não é buscar, na Educação Física, solução para todos os problemas sociais do País, com discursos genéricos que não dão conta da realidade. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Aliás, habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro dessa abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos conflitos do cotidiano, resolvendo problemas motores. Grande parte do modelo conceitual dessa abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora. Como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, constituiu-se numa importante área de conhecimento da Educação Física, a área de Desenvolvimento Motor.

Do mesmo modo, estruturou-se também uma outra área de conhecimento em torno da questão de como os seres humanos aprendem as habilidades motoras, a área da Aprendizagem Motora.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

A partir desta perspectiva passou a ser extremamente disseminado na área a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias. Como no domínio cognitivo, uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte, deve ser estabelecida.

Os conteúdos devem obedecer uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudi-

mentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

Tais conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples, que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). Os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais.

Embora não tenha sido especificamente considerado o item avaliação, no decorrer do trabalho é apresentada uma descrição detalhada das principais habilidades motoras, seus diferentes níveis, até a aquisição de um padrão de movimento com qualidade. É sugerido que os professores observem sistematicamente o comportamento dos seus alunos, no sentido de verificar em que fase ele se encontra, localizar os erros e oferecer informações relevantes para que os erros de desempenho sejam superados.

Nessa proposta, o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras. Os autores mostram preocupação com a valorização do processo de aquisição de habilidades, evitando-se o que denominam de imediatismo e da busca do produto.

Para identificar o erro do aluno é preciso conhecer as etapas da aquisição das habilidades motoras básicas. O reconhecimento do erro deve ser realizado através da observação sistemática das fases de aquisição de cada uma das habilidades motoras, de acordo com a faixa etária.

Nessa perspectiva há uma tentativa de fazer corresponder o nível de desenvolvimento motor à idade em que o comportamento deve aparecer. Por exemplo, aos sete anos a criança deve apresentar, na maioria das habilidades motoras, padrões maduros de movimento, ou seja movimentos executados com qualidade de movimento próximos à execução de um adulto.

Uma das limitações dessa abordagem refere-se a pouca importância, ou a uma limitada discussão, sobre a influência do contexto sociocultural

como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, o movimento poderia ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo, como a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática etc.

Na orientação da CENP (1990), a meta da construção do conhecimento é evidente quando propõe como objetivo da Educação Física, "respeitar o seu universo cultural (do aluno), explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea, e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento"(p.18).

O que não fica esclarecido na discussão desta questão é qual conhecimento que se deseja construir através da prática da Educação Física escolar. Se for o mesmo buscado pelas outras disciplinas, tornaria a área como um instrumento de auxílio ou de apoio para a aprendizagem de outros conteúdos.

Através da observação da prática da Educação Física na escola, Albuquerque, Darido & Guglielmo (1994) verificaram que a concepção de Educação Física como meio para um outro fim é demasiadamente aceita e até estimulada pelos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, como diretores, coordenadores, professores da própria área e de outras áreas do conhecimento.

Esta perspectiva foi estimulada não só pelo construtivismo na Educação Física escolar, que é um fato recente, mas principalmente pelas discussões realizadas nas décadas passadas; 70 e 80, relacionadas à proposta apresentada por Le Bouch (1983), denominada de psicomotricidade.

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola e o foco da Educação Física neste contexto, mas sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação Física na escola, quando estiver claro para o professor quais são as finalidades da Educação Física, de modo a guardar a preocupação de introduzir o aluno nas questões relacionadas à cultura corporal, observando as suas características específicas.

Por outro lado, Freire (1989) teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém,

é uma especialista em brinquedo. Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

Além de procurar valorizar as experiências dos alunos, a sua cultura, a proposta construtivista também tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas.

Na proposta construtivista o jogo, como conteúdo/estratégia, tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende, e este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso.

As propostas de avaliação caminham no sentido do uso da avaliação não punitiva, vinculada ao processo, e com ênfase na auto-avaliação.

ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Também em oposição ao modelo mecanicista, discute-se, na Educação Física, a abordagem crítica-superadora, como uma das principais tendências. Esta proposta tem representantes nas principais Universidades do país e é, também, a que apresenta um grande número de publicações na área, especialmente em periódicos especializados, entre eles: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento e Motrivivência.

A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neo-marxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libâneo e Dermeval Saviani.

O trabalho mais marcante desta abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado "*Metodologia do ensino da Educação Física*," escrito por um coletivo de autores. Isto, porém, não quer dizer que outros trabalhos importantes, como por exemplo, "*Educação Física cuida do corpo ...e mente*" (Medina, 1983), "*Prática da Educação Física no primeiro grau: Modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?*" (Costa, 1984), "*Educação*

Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira," (Ghiraldelli Jr., 1988), "*Educação Física e aprendizagem social*", (Bracht, 1992), não tenham sido publicados antes desta data.

Esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos estes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Esta percepção é fundamental à medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores (1992), a pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Esta pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe.

Esta reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Até o momento, pouco tem sido feito em termos de implementação dessas idéias na prática da Educação Física, embora haja um esforço neste sentido. Resende (1994), adepto desta abordagem, afirma que "...os que defendem os pressupostos da perspectiva dialética ou histórico crítica ainda não deram contribuições relevantes no sentido da elaboração didático-pedagógica, de modo a subsidiar a prática educativa" (p.34).

Ghiraldelli Jr. (1990, citado por Resende, 1994), importante influência na abordagem crítico-superadora na Educação Física, vai mais longe quando crítica a falta de propostas pedagógicas na área, afirmando que a esquerda brasileira parece

não ter saído ainda do âmbito das malhas do horizonte teórico forjado pelas classes dominantes na modernidade, correndo-se o risco dessas elaborações perderem o seu sentido crítico-superador.

Tani (1991), crítico desta abordagem, discute também a falta de propostas quando ressalta que: "Há uma corrente que chamaria Educação Física social a qual ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com frequência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político partidário, sem propostas reais de programas de Educação Física, têm contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo" (p.65).

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.

Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos. Nas palavras do Coletivo de autores (1992), a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como temas, o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

No contexto escolar, a avaliação em Educação Física é duramente criticada porque vem estimulando uma prática discriminatória aos interesses da classe trabalhadora. A avaliação na perspectiva tradicional é compreendida pelos professores como um processo que atende às exigências legais das normas e é utilizada para selecionar os alunos para competições e apresentações. Sobre o processo de avaliação os autores assim resumem a proposta: "...o significado é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A finalidade é a seleção. O conteúdo é aquele advindo do esporte, e a forma são os testes esportivo-motores" (Coletivo de autores, p.101).

ABORDAGEM SISTÊMICA

Uma quarta concepção de Educação Física escolar vem sendo ainda elaborada por Betti (1991, 1992, 1994). O livro *"Educação Física e sociedade"*, publicado em 1991, levanta as primeiras considerações sobre a Educação Física dentro da abordagem sistêmica. Nos trabalhos realizados pelo autor notam-se as influências de estudos nas áreas da sociologia, da filosofia e, em menor grau, da psicologia.

Betti (1991) considera a teoria de sistemas, defendida em grande medida por Bertalanffy e Koestler (citados por Betti, 1991), como um instrumento conceitual e um modo de pensar a questão do currículo de Educação Física. Como na teoria de sistemas proposta por Bertalanffy, o autor trabalha com os conceitos de hierarquia, tendências auto-afirmativas e auto-integrativas.

Betti entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores, como, por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade e, ao mesmo tempo, a influencia.

Para a abordagem sistêmica existe a preocupação de garantir a especificidade, à medida que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física escolar. O alcance da especificidade se dá através da finalidade da Educação Física na escola que é, segundo Betti (1992), de integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...) (p.285).

O autor ressalta que a função da Educação Física na escola não está restrita ao ensino de habilidades motoras, embora sua aprendizagem também deva ser entendida como um dos objetivos, e não o único, a serem perseguidos pela Educação Física Escolar. Como exemplo para a prática da Educação Física na escola o autor afirma:

"Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendá-

veis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível... aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo.. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível" (p.286).

Para isto não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas que, evidentemente, são necessárias em níveis satisfatórios para que o indivíduo possa usufruir dos padrões e valores que a cultura corporal/movimento oferece após séculos de civilização.

Os conteúdos oferecidos na escola para integrar e introduzirem o aluno na cultura corporal/movimento não diferem das demais abordagens: o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Diferem, todavia, da abordagem crítica, segundo a qual o essencial é o aluno conhecer a cultura corporal. Betti (1994), por outro lado, prefere utilizar os termos: vivências do esporte, do jogo, da dança e da ginástica. Quando utiliza o termo vivência, o autor pretende enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos.

Alguns princípios derivados desta abordagem foram apresentados por Betti (1991). O mais importante é denominado princípio da não exclusão, segundo o qual nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno. Este princípio tenta garantir o acesso de todos os alunos às atividades da Educação Física.

O princípio da diversidade propõe que a Educação Física na escola proporcione atividades diferenciadas e não privilegie apenas um tipo, por exemplo, futebol ou basquete. Além disso, pretende que a Educação Física escolar não trabalhe apenas com um tipo de conteúdo esportivo. Garantir a diversidade como um princípio é proporcionar vivências nas atividades esportivas, atividades rítmicas e expressivas vinculadas à dança e às atividades da ginástica. A importância da aprendizagem de conteúdos diversos está vinculada ao uso do tempo livre de lazer, oferecendo oportunidades para o alcance da cidadania.

Quadro 1 - Principais características das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica.

	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora	Sistêmica
Principais autores	Tani, GManoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V. Castellani, L. Taffarel, C. Soares, C. Escobar, M. Varjal, E.	Betti, M.
Obra/publicações	Educação Física Escolar: uma abordagem Desenvolvimentista	Educação de corpo inteiro	Metodologia do ensino da Ed. Física	Educação Física e sociedade
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
Autores de base	Gallahue, D. Connolly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libâneo, J.	Bertalanffy Koestler, A.
Finalidade	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
Temática principal	Habilidade Aprendizagem Desenvolvimento Motor	Cultura popular Jogo Lúdico	Cultura Corporal Visão histórica	Cultura Corporal, Motivos, atitudes, comportamento
Conteúdos	Habilidades básicas, Habil. específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras.	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica.
Estratégias/Metodologia	equifinalidade variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno. Solucionar Problemas.	Tematização	Equifinalidade Não exclusão Diversidade
Avaliação	Habilidade processo observação sistemática	Não punitiva, processo auto-avaliação.	Considerar a classe social Observação sistemática.	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, estas abordagens apresentam importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física escolar. Da abordagem desenvolvimentista considero importante a sua preocupação em dois níveis: na questão da garantia da especificidade da área e na valorização do conhecimento sobre as necessidades e expectativas dos alunos nas diferentes faixas etárias. Aliás, também a abordagem crítico-superadora reconhece a necessidade dos professores identificarem as caracterís-

ticas dos alunos para que haja adequação dos conteúdos (Coletivo de autores, 1992). Porém, é preciso reconhecer que a abordagem desenvolvimentista relevou os aspectos sócio-culturais que permeiam o desenvolvimento das habilidades motoras.

Quanto à abordagem construtivista é inegável o seu valor nas transformações que temos observado na Educação Física escolar (Darido, 1995), embora, principalmente no início do seu aparecimento, tenha gerado algumas dúvidas, especialmente quanto ao papel da disciplina na escola - apêndice de outras áreas. Como contribuições essenciais cito a discussão sobre o papel da cultura popular, jogo e

lúdico no contexto escolar, presente em grande número de publicações e debates nos espaços escolares.

A abordagem crítico-superadora tem nos alertado sobre a importância da Educação e da Educação Física contribuírem para que as mudanças sociais possam ocorrer, diminuindo as desigualdades e injustiças sociais. Um objetivo, aliás, que os educadores devem partilhar. No entanto, em estudo recente (Darido, 1997), observando a prática pedagógica dos professores de Educação Física que cursam programas de pós-graduação e que, portanto, conhecem as abordagens, percebemos que eles se ressentem de elementos para trabalharem com a abordagem crítico-superadora na prática concreta.

A abordagem sistêmica, por sua vez, parece ainda não ter sido amplamente discutida e divulgada, quer pelos meios acadêmicos, quer pelos meios profissionais. Embora ainda esteja em fase inicial de elaboração, a proposta tem o mérito de procurar esclarecer os valores e finalidades da Educação Física na escola (Betti, 1994) e propor, como desdobramentos, princípios que devam nortear o trabalho do professor de Educação Física: a não exclusão e a diversidade.

As quatro vertentes discutidas neste trabalho foram formuladas especialmente em crítica ao modelo esportivista e biológico que dominava (ou ainda domina) a Educação Física na escola. Baixada a poeira e compreendidos todos os malefícios desta concepção, já bastante discutidos em níveis acadêmicos, parece-me que é momento de retomarmos as questões da aptidão física, só que agora numa dimensão mais ampla, que considere as questões biológicas numa dimensão sociocultural.

Em suma, um modelo de Educação Física que fuja dos moldes tradicionais precisa abarcar as abordagens que tenham um viés mais biológico e psicológico (Desenvolvimentista e Construtivista) àquelas com viés mais sociológico e político (Crítico-superadora e sistêmica). Reconheço que ainda temos um longo caminho na busca dos acordos, pelo qual somos todos responsáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, L. M. B., DARIDO, S. C. & GUGLIELMO, L. G. Os recursos cognitivos dos professores de Educação Física. *Educação: teoria e prática*. v.2, n.3, p.25-34, 1994.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v.13, n.2, p.282-287, 1992.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.16, n.1, p.14-21, 1994.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, V. L. F. *Prática da Educação Física no primeiro grau*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- DAÓLIO, J. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V.L.N., org. *Educação Física escolar: ser ou não ter?* Campinas: UNICAMP, 1993.
- DARIDO, S. C. *A Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1997.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro. teoria e prática da Educação Física*. Campinas: Scipione, 1989.
- GALLAHUE, D. *Understanding motor development in children*. New York: Wiley, 1982.
- GHIRALDELLI Jr, P. *Educação Física progressista*. São Paulo: Loyola, 1988.
- Le BOUCH, J. *A Educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física*, n.8, v.1, 82-97, 1994.
- MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo ...e mente*. Campinas: Papyrus, 1983.
- MOREIRA, W. W. *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Unicamp, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygostsky: Aprendizado e desenvolvimento sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- RESENDE, H. G. Metodologia de ensino da Educação Física escolar. In: VOTRE, S. & COSTA, V.L.M., org. *Perfil do mestrado em Educação Física da Universidade Gama Filho*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1994.
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Educação Física no 1º grau*. São Paulo: CENP, 1990.
- TANI, G. Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de 1 grau: uma abordagem de desenvolvimento. *Kinesis*, v.3, n.1, p.19-41, 1987.
- TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v.5, n.1/2, p.61-69, 1991.

ABSTRACT: The purpose of this study was to present and analyze the current approaches in Physical Education, developmental, construtivist, critical and systemic, based on their authors, writings, theoretical assumptions, objectives and themes

FUTEBOL E SOCIEDADE: AS MANIFESTAÇÕES DA TORCIDA

Heloisa Helena Baldy dos Reis¹

Orientador: Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino

RESUMO

Esta tese é um estudo sobre torcidas de futebol e consiste em uma combinação de pesquisa bibliográfica e de campo, sendo que, esta última, foi realizada durante o Campeonato Brasileiro de Futebol de 1996, com espectadores e torcedores da Sociedade Esportiva Palmeiras, de São Paulo. Foi utilizada, como referência teórica principal, a abordagem que Elias & Dunning fazem em relação ao esporte, e mais especificamente ao futebol. Um estudo dessa natureza se faz necessário uma vez que a assistência a espetáculos de futebol é a atividade de lazer esportiva mais praticada no mundo, e o estudo do tema futebol e torcida é de grande relevância para a área de Estudos do Lazer, e especificamente no Brasil, é um estudo de relevância social, pois a violência nos estádios de futebol nos é apresentada com frequência, no nosso cotidiano. A pesquisa utilizou a sociologia configuracional e suas categorias. A análise macro consistiu numa espécie de pano de fundo, para um melhor entendimento do surgimento do esporte como atividade de

lazer e de como sua profissionalização também o transformou em atividade de lazer, com a importância que foi sendo dada, cada vez mais, aos espectadores e torcedores, "categorias" fundamentais para o nosso trabalho. Só assim é possível o entendimento contextualizado do significado do futebol para os brasileiros, segundo os autores analisados na pesquisa bibliográfica, incluindo aí as questões do gênero: a mulher como praticante, espectadora e torcedora. Entre outros pontos, conclui-se que o tipo de violência manifestada pelos torcedores do Palmeiras, durante o Campeonato Brasileiro de Futebol de 1996, foi a violência simbólica. Mesmo sendo essa violência aceita na sociedade brasileira, precisamos ter a preocupação de implementar medidas de segurança que impeçam sua transformação em realidade, pois a violência simbólica é uma das principais desencadeadoras da violência real, justamente se seus agentes perdem o controle sobre as suas manifestações, assim como a violência pode transformar-se, da sua forma de jogo e de simulação, à violência manifesta.

ABSTRACT: This work is a study about football (soccer) supporters' groups. It consists of a combination of bibliography research and a field study. The field study was done among spectators and fans of the Palmeiras Sport Club of Sao Paulo during the 1996 Brazilian Championship. The Elias & Dunning approach was used as the main theoretical reference that they make to the sports, specifically about soccer. A study of this nature is necessary, knowing that watching soccer games is the world's most practiced sport leisure activity, therefore, the study about the theme, "soccer and their devotees" is vital to the study of the Leisure Activity field. Especially in Brazil, this study has social relevance, where the violence is seen very often in the stadiums nowadays. The research utilizes configurational sociology and its categories. The macro analysis served as a base study in order to better understand the sport as a leisure activity and also, how this sport's professionalization has been transformed into a leisure activity, always considering the importance that has been given to the spectators and fans which are the fundamental categories of our work. Consequently, this is the only way to have a contextual understanding of the meaning of the Brazilian definition of soccer according to the authors cited throughout the bibliography, which also includes some questions like: the woman as a player, a spectator and a fan. Among other things, we can conclude that the kind of violence expressed by the fans of the Palmeiras Sport Club during the 1996 Brazilian Championship was symbolic violence. Although, the symbolic violence is acceptable and satisfactory to the Brazilian Society, we must be concerned with the implementation of security measures that would avoid turning the symbolic violence into real violence, ever conscientious of the fact that the symbolic violence is the main cause of the real violence. This is the point at which the symbolic violence agents loose control of their actions; moreover the violence can be transformed from a form of game and simulation into a manifestation of violence.

¹ Professora do departamento de Estudos do Lazer/ Faculdade de Educação Física/UNICAMP.

O PENSAMENTO ANTROPOLÓGICO DE MARCEL MAUSS: UMA LEITURA DAS “TÉCNICAS CORPORAIS”

Rogério Rodrigues*

Orientadora: Prof^a. Dr.^a. Elisa Angotti Kossovitch

UNITERMOS: *Mauss, Marcel; Educação Física; Corpo; Educação; Técnicas.*

A partir das reflexões de Marcel Mauss sobre as “técnicas do corpo”, buscamos analisar suas pressuposições acerca da educação do corpo. Para Mauss, a maneira como o corpo é utilizado, portanto, educado, resulta da imposição de um conjunto de normas sociais que definem, no indivíduo, determinadas modalidades de uso. É nesse sentido que sua análise sobre as “as técnicas corporais” pode ser considerada como uma delimitação ou, até mesmo, como um enfrentamento de novas problemáticas no âmbito da sociologia, no que diz respeito a possíveis relações entre a sociedade e o indivíduo, mais especificamente, entre a sociedade e o uso do corpo.

Esse fato levou-nos a pensar, basicamente, em dois pontos de análise para discutirmos a idéia de “construção social” da técnica do corpo, no interior de uma sociedade. Na primeira análise, que denominamos “a hegemonia de determinadas técnicas do corpo”, consideramos que há, no interior de uma sociedade, uma “disputa” entre as várias possibilidades de uso do corpo. A forma “correta” e a “permanência” de determinado conjunto de técnicas do corpo passam por uma questão de hegemonia, principalmente pela busca de “distinção” entre as classes sociais. Ou seja, a forma como o corpo é utilizado não é neutra, de maneira que seu uso pode traduzir as relações sociais presentes em determinada organização social. Assim, a própria forma de utilização do corpo para um determinado fim já estabelece certa marca ou, até mesmo, uma distinção de classe social.

Na segunda análise, que denominamos “o processo civilizador e a educação do corpo”, analisamos o uso do corpo como resultado de “mecanismos de autocontrole” instaurados no homem como um elemento do “processo civilizador”. A maneira como uma pessoa senta-se à mesa, assoa o nariz ou

escarra, enfim, todos esses costumes resultam de alterações na estrutura psíquica do indivíduo, os quais definem modalidades de uso do corpo.

Estas duas análises possibilitaram-nos um diálogo com o pensamento de Marcel Mauss, estabelecendo, principalmente, uma checagem das contribuições e, até mesmo, se é que podemos assim dizer, dos limites dessa teoria. Portanto, cada uma das análises mencionadas sobre a educação do corpo forneceu-nos subsídios para que, a partir do pensamento maussiano, pudéssemos discutir as contribuições de outros pensadores preocupados com as questões que envolvem a educação do corpo.

Desse modo, o texto teve o seguinte percurso: tomando como princípio a teoria de Marcel Mauss, refletimos sobre questões relacionadas à educação do corpo; procuramos, num primeiro momento, apreender a forma pela qual um enfoque sociológico, no âmbito do pensamento desse antropólogo, pudesse contribuir para a construção de um conhecimento totalizante dos fenômenos sociais, entre eles, o uso técnico do corpo. Para tanto, fixamos nossa atenção na obra deste autor, de maneira geral, buscando reconstruir o percurso por ele traçado até a elaboração de seu artigo sobre “as técnicas corporais”, o qual abordamos mais detidamente. Ao realizarmos essa tarefa, detivemo-nos em algumas questões pertinentes ao pensamento de Pierre Bourdieu e Norbert Elias, sobre a educação do corpo, procurando ressaltar alguns pontos capazes de colaborar com tal temática.

Com isso, esperamos ter contribuído com a reflexão no âmbito de uma sociologia das atividades corporais preocupada com a constituição de uma teoria capaz de explicar e, por que não, de fundamentar os motivos responsáveis pelas maneiras diversificadas de utilização e, principalmente, de “construção” de determinado tipo de corpo no interior de uma sociedade.

UNITERMS: *I. Mauss, Marcel; Physical Education; Body; Education; Techniques.*

* Docente da Escola Federal de Engenharia de Itajubá.

PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: DAS CONTROVÉRSIAS ACERCA DO ESTATUTO CIENTÍFICO¹

Homero Luis Alves de Lima²
Orientador: Prof. Dr. Ferdinand Röhr

Em nosso estudo, analisamos o pensamento epistemológico da Educação Física brasileira. Partimos do pressuposto de que a “crise de identidade” da Educação Física da década de 80 pode ser interpretada como resultado de um questionamento sobre sua *função sócio-política* na escola e na sociedade brasileira. Com efeito, no final da década de 80 e, fundamentalmente, nos primeiros anos da década de 90, com a emergência de novos temas-problema, como, por exemplo, estudos centrados na produção do conhecimento, objeto de estudo, estatuto científico, a “crise de identidade” da Educação Física assumiria novos contornos em termos de uma crise epistemológica. Questões relativas à caracterização da Educação Física como área do conhecimento - por exemplo, “a Educação Física é uma ciência?” - balizam as discussões na área.

É em torno da problemática do estatuto científico do campo da Educação Física e das diversas questões que ela evidentemente suscita que, aos poucos, vai se configurando o *pensamento epistemológico da Educação Física brasileira* que nos propomos analisar. É uma questão torna-se central, a saber: quais as condições de possibilidade de constituição de um campo científico ou de uma nova ciência centrada nas práticas corporais que substitua as abordagens disciplinares (ciências) que tradicionalmente deram (e vêm dando) suporte teórico à Educação Física?

Tendo em vista que esse *pensamento* comporta uma multiplicidade de formulações e proposições, decidimos desmembrá-lo em duas vertentes. Na *vertente científica*, reunimos as proposições de Manuel Sérgio (A Ciência da Motricidade Humana), Jefferson T. Canfield (A Ciência do Movimento

Humano), Go Tani (A Cinesilogia) e Adroaldo Gaya (A Ciência do Esporte). Na *vertente pedagógica*, por sua vez, alojamos as formulações de Valter Bracht (A cultura corporal de movimento: a prática pedagógica da Educação Física como eixo integrador), Sílvio S. Gamboa (A Educação Física como “Ciência da prática”: do colonialismo epistemológico à articulação de um campo interdisciplinar), Hugo Lovisoló (A Educação Física como arte da mediação) e Mauro Betti (A Teoria da Educação Física como campo dinâmico de pesquisa e reflexão).

Em relação à vertente científica, procuramos apresentar argumentos que demonstram as dificuldades e mesmo a impossibilidade de constituição de um campo científico autônomo - de uma *ciência*, no singular - que substitua as abordagens multidisciplinares presentes no(s) campo(s) da Educação Física, do Esporte, do Movimento Humano, ou Motricidade Humana. O principal obstáculo epistemológico recai sobre a abrangência/amplitude desses campos que, uma vez tornados objetos de investigação das ciências já constituídas e socialmente reconhecidas, possibilitam as mais diversas interpretações e explicações, tornando inviável a constituição de uma ciência específica.

Em relação à vertente pedagógica, pontuamos que a tão desejada “unidade do conhecimento” para o campo da Educação Física, seja ela arquitetada a partir da idéia de um “objeto comum” (Gamboa) ou de uma “problemática teórica compartilhada” (Bracht), ou ainda em termos de interdisciplinaridade (Gamboa, Betti), é um projeto irrealizável se considerarmos que a “disciplinaridade dos saberes” é um dos fundamentos da modernidade.

¹ Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Área de concentração: História e Teoria da Educação. Março de 1999.

² Professor substituto do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Essa Dissertação de Mestrado contou com o financiamento da CAPES. Endereço: Rua Rodrigues Ferreira, 45, Bloco “E”, apto 802, Conjunto Residencial Jardim Caxanga. Caxanga. CEP. 50810-020. RECIFE-PE.

Se, por outro lado, considerarmos o estatuto dos saberes numa condição pós-moderna, pelo menos em uma das suas variantes, ainda assim, não poderíamos conceber a interdisciplinaridade. Tratar-se-ia mesmo de um movimento pós-disciplinar, em que se esfacelam as barreiras disciplinares.

Ao invocarmos Nietzsche (1983) e Foucault (1998), lançamos suspeitas sobre a *ambição de poder* que a pretensão de cientificidade, para o campo da Educação Física, poderá estar engendrando.

Nosso estudo nos levou, ainda, à constatação de um novo deslocamento das temáticas privile-

giadas no campo: há evidências de que, neste final de década, a Educação Física estaria transitando da crítica epistemológica à crítica estética. A crítica estética do *corpo* revela-se como a *atualidade* da Educação Física. O *corpo* (nas suas dimensões éticas e estéticas) impõe-se aos profissionais atuantes no campo da Educação Física como aquilo que no momento presente deve ser pensado (problematizado).

Sugerimos mesmo que a problemática da legitimidade acadêmica e social da Educação Física poderá ser retomada de forma produtiva pela via da discussão ética e estética do corpo.

EDUCAÇÃO FÍSICA E RACIONALIDADE: CONTRAPOSIÇÕES NA MODERNIDADE¹

Maristela da Silva Souza
Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Com a chamada crise da Modernidade ou da razão, fez-se necessário melhor entender os caminhos epistemológicos da razão e os seus projetos que se anunciam na Modernidade e que trazem visões de mundo diferentes. Ao nosso ver, a importância da Educação Física em entender a racionalidade não consiste somente em estabelecer como se pesquisa, mas compreender que os projetos históricos da realidade expressam-se pelas opções filosóficas e pela maneira como estabelecemos a relação conhecimento-realidade. Problematizou-se o caráter epistemológico da área, que direciona, seja de maneira implícita ou explícita o processo educativo, contextualizando para isso a questão: Educação Física escolar no contexto moderno: como se estabelece o movimento de contraposição entre os diferentes projetos de racionalidade? Para isso, num primeiro momento, compreendeu-se os cami-

nhos da razão na história e seus projetos que se anunciam na Modernidade, através dos pensamentos filosóficos do Positivismo, do Materialismo Histórico e da Teoria Crítica. A concepção pós-moderna foi discutida sob as críticas das duas últimas. Num segundo momento, tendo este quadro teórico, pensou-se a apropriação da Educação Física dos diferentes projetos de razão, neste caso, em especial, no trato com o conteúdo esporte e as abordagens metodológicas que explicitam um pressuposto filosófico para a Educação Física escolar. Propomos, na compreensão deste movimento vivo presente no interior da área, a prática do filosofar, que nos fará ingressar nesse diálogo e desconfiar das “objetivações” e “finitudes” dos movimentos das coisas, levando-nos a agir politicamente frente às reais necessidades da prática pedagógica.

¹ Dissertação de mestrado apresentada ao curso de pós-graduação em EF da Universidade Federal de Santa Catarina, área Teoria e Prática Pedagógica, defendida em março de 1999.

EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: O VIVIDO E O PENSADO NA ESEF-PA¹

Pedro Paulo Maneschy²
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

O presente trabalho apresenta uma reflexão acerca de experiências vividas no processo de formação profissional efetivado pela Escola Superior de Educação Física do Pará - ESEF-PA. Sua intencionalidade é a de interpretar, a partir do cotidiano escolar, questões de educação e corporeidade, bem como suas relações e nexos com temas da história, linguagens e paradigmas. A estrutura do texto, tentando dar conta de uma lógica dialética e complexa, busca estabelecer um diálogo e uma relação constantes entre as suas partes constitutivas, objetivando elaborar não um "tratado" sobre currículo, mas uma problematização criteriosa acerca dos temas citados que possibilite apontar novos caminhos para o processo de formação profissional no Estado do Pará.

A perspectiva histórica é a de percorrer os caminhos trilhados pela ESEF-PA e empreender uma viagem pela história da "Escola". Nesse sentido, o estudo proposto tenta realizar uma análise do processo vivenciado na ESEF-PA, tendo como parâmetros a complexidade da realidade evidenciada na linguagem de seus documentos e na constante confrontação presente X passado, tendo como perspectiva a construção de um conhecimento que contribua com o entendimento crítico do processo de formação do professor de Educação Física no Pará. Aqui, vislumbra-se montar o palco onde as experiências e debates foram vivenciados.

No debate sobre a questão educacional, o trabalho visa construir um "quadro" que possibilite aproximar dialeticamente os diversos elementos de reprodução e produção do processo educativo, elucidando como essas dimensões estão entrelaçadas na vivência do currículo analisado e tentando apre-

sentar, como síntese provisória, um mosaico dessas concepções, amalgamadas pelo paradigma da complexidade de Morin (1991) e pela concepção fenomenológica da educação de Rezende (1990).

Na temática dos paradigmas, a partir da máxima epigrafada no hall de entrada da ESEF-PA, "Mens Sana in Corpore Sano", vislumbra-se apresentar os principais fundamentos ou lemas, das diversas correntes filosóficas que, historicamente, têm dado suporte às concepções dualistas e mecanicistas do corpo, mostrando como essas idéias impregnaram a Educação Física, bem como seus dilemas, ou seja, as possibilidades de ruptura pela via de uma nova abordagem. Posteriormente, apresenta-se alguns aspectos que ilustram a forma como na ESEF-PA são incorporados os paradigmas apresentados, tentando apontar caminhos de superação no rumo de uma formação profissional crítica e consistente.

Nas reflexões finais e provisórias, a intenção é de indicar algumas possibilidades que permitam vislumbrar um novo modo de enfrentar a problemática do formação profissional no Pará, a partir de uma "arte" da superação de uma polarização antitética entre capacitação profissional e formação de sujeitos humanos e humanizantes das múltiplas relações profissionais e sociais em que estão envolvidos. A perspectiva portanto, é a partir da interpenetração das dimensões profissional, política e epistemológica, buscar lutar pela necessidade de garantir ao futuro profissional uma instrução/ ensino que dê conta de sua habilitação específica e de uma formação humana que lhe possibilite uma análise e inserção crítica e criativa no complexo contexto da realidade vivida na região amazônica.

¹ Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Educação Motora, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em dezembro de 1996.

² Professor Assistente II do Departamento de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Doutorando da FEF-UNICAMP.

GINÁSTICA: EM BUSCA DE SUA IDENTIFICAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Albertina Bonetti¹

Orientador Prof. Dr. Elenor Kunz

O objetivo do presente estudo é analisar se os conteúdos dos Programas de Ginástica I e II, dos Cursos de Formação em Educação Física do Estado de Santa Catarina, apresentam conhecimentos atualizados de uma pedagogia transformadora, de concepção educacional crítica. Trata-se de uma pesquisa documental, de metodologia qualitativa. A análise dos programas foi realizada de forma descritiva interpretativa, através da técnica de análise de conteúdo. Os resultados do estudo demonstraram que, em sua maioria, os conteúdos dos programas das disciplinas de ginástica parecem restringir-se à visão biológica do ser humano, uma vez que os mesmos, ao serem trabalhados, seguem os princípios pedagógicos de uma corrente tecnicista caracte-

terizada pela ênfase no movimento sistemático e mecanizado. No que se refere à bibliografia referenciada nos programas de Ginástica, verificou-se, também, a discussão em torno da concepção biológica e segmentada do ser humano. A visão restrita identificada nos dados analisados pode ser sustentada na tese da desatualização dos programas das disciplinas, já que estes são documentos formais e praticamente obrigatórios nas Universidades. Nesse caso, é possível considerar que os Programas de Ginástica I e II, dos Cursos de Formação do Estado de Santa Catarina, não apresentam uma orientação pedagógica voltada ao ensino formal e, ainda menos, a uma pedagogia transformadora, de concepção educacional crítica

¹ Professora do Departamento de Educação Física do Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: autores e atores da década de 1980 (Editora Papirus, 1998. 119p) Autor: Jocimar Daólio

Este trabalho propôs-se a analisar a construção do debate acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo na década de 80, quando ocorreu uma proliferação de discursos científicos na área. Para isso, realizou-se uma etnografia do pensamento acadêmico, proposta pelo antropólogo americano Clifford Geertz. O pressuposto é que o pensamento pode ser analisado não somente de forma singular, como processo característico da espécie humana, mas também na sua dimensão pública, como produto do homem e, portanto, variável e específico.

As formas de pensamento da Educação Física foram analisadas como construções sociais representadas por um grupo de estudiosos, seus autores e, ao mesmo tempo, atores, uma vez que desempenharam papéis relevantes nessa dramaturgia do pensamento científico da área. A intenção foi deslocar a discussão de uma perspectiva de disputa entre as várias abordagens da área para a consideração de que todos os discursos sobre Educação Física foram importantes para compor o cenário, dentro do qual os atores envolvidos puderam desenvolver a trama da construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira.

Após as entrevistas com os principais personagens deste processo (Celi Taffarel, Go Tani, João Freire, Lino Castellani Filho, João Paulo Medina, Victor Matsudo e Vitor Marinho de Oliveira), foi possível perceber que a cientificidade da área foi engendrada a partir de polarizações do tipo progressista X reacionário, esquerda X direita social X

biológico, impedindo, muitas vezes, o diálogo entre as pessoas. Essa polarização, embora não exclusiva da Educação Física, teria levado à absolutização de tendências na área. Assim, os representantes de cada pensamento tornaram-se personagens que assumiram determinados papéis que foram reforçados, por oposição, pelos representantes de outros pensamentos e, por confirmação, pela platéia composta pelos profissionais da área espalhados pelo país.

A intenção deste trabalho foi proporcionar um estranhamento em relação Educação Física brasileira, que possa levar a um repensar da área, considerando as abordagens existentes, mas sem se limitar a elas. Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma melhor comunicação entre os representantes ou seguidores de cada uma das formas de pensar a Educação Física brasileira, refutando uma postura preconceituosa de uma em relação a outra. Assim, acredita-se que possa ser profícuo o debate acadêmico na área.

O CBCE recebeu as seguintes Revistas:

Universa, Volume 6, No 3 - Outubro de 1998. Revista da Universidade Católica de Brasília.

Universa, Volume 7, No 1 - Fevereiro de 1999. Revista da Universidade Católica de Brasília.

Sumários de Educação Física e Esporte, Volume 15, No 6, nov. dez., 1998. Publicação da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo.

Sumários de Educação Física e Esporte, Volume 16, No 1, jan. fev, 1999. Publicação da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo.

Em outubro de 1998 recebi correspondência do CNPq, informando que o Conselho Deliberativo daquela instituição, na reunião de julho/98, havia escolhido meu nome para compor o corpo de assessores do CNPq, na área de conhecimento de Educação Física, com um mandato de dois anos, relativo ao período de 01/07/98 a 01/07/2000, passando a integrar o núcleo do Comitê Interdisciplinar de Saúde por um período de 18 meses, a partir de 01.01.99. Este Comitê compreende as áreas de Odontologia, Enfermagem, Educação Física, Fisioterapia e Fonoaudiologia, sendo que apenas as três primeiras possuem representantes no mesmo.

De 09 a 12 de fevereiro p.p., participei da reunião ordinária do comitê, ocasião na qual tomei a decisão de enviar esta correspondência à Revista Brasileira de Ciências do Esporte para informar a comunidade da Educação Física sobre minha atuação naquele comitê, bem como sobre as ações do/no CNPq de maneira geral. É o que passo a fazer neste instante.

Em primeiro lugar gostaria de repassar aos colegas as informações que me foram fornecidas pelo corpo técnico do CNPq a respeito de minha escolha como representante da área. Segundo esta fonte, o processo de escolha dos representantes envolveu uma solicitação de indicação por parte dos pares (pesquisadores da área cadastrados no CNPq), sendo que os três nomes mais indicados foram levados ao Conselho Deliberativo que, então, segundo alguns critérios, como não repetição de nome e instituição, região de atuação e currículo, escolheu o representante.

Como segundo ponto informo, em linhas gerais, o desdobramento da reunião de julgamento ocorrida de 09 a 12/02/99.

Nessa reunião, que no calendário do CNPq estava inicialmente marcada para outubro/98, foram julgadas as solicitações das seguintes modali-

dades de bolsa: a) Bolsas de doutorado no país - por unidade/curso; b) Bolsa Produtividade Pesquisa (PQ); c) Bolsa de Iniciação Científica (IC) e d) Bolsa de Apoio Técnico (AT).

O Comitê recebeu do serviço técnico do CNPq o número de bolsas disponíveis para cada área, sendo que para este julgamento foram disponibilizadas exatamente aquelas bolsas cuja vigência havia expirado naquele interstício de tempo (entre um julgamento e outro). Recebemos também, os processos com os pareceres ad hoc e que continham as solicitações, de maneira que a relação disponibilidade x demanda ficou assim caracterizada:

1. Bolsa de doutorado

a) Renovação: disponíveis 4 (quatro); solicitadas 4 (quatro).

b) Novas: disponíveis 4 (quatro); solicitadas 22 (vinte e duas).

2. Bolsa de Produtividade Pesquisa (PQ): disponíveis 7 (sete); solicitadas 31 (trinta e uma).

3. Bolsa de Iniciação Científica (IC): disponíveis 9 (nove); solicitadas 27 (vinte e sete).

4. Bolsa de Apoio Técnico (AT): disponíveis 2 (duas); solicitadas 13 (treze).

Podemos observar, pelo quadro acima, que a demanda é infinitamente superior à disponibilidade de bolsas. Observa-se que, com o crescimento da pesquisa na área da Educação Física, a demanda tende a aumentar muito, o que, em se mantendo fixo o número de bolsas, significará um aumento muito grande da concorrência, diminuindo sobremaneira as chances dos pesquisadores mais jovens (que se titulam ou se titularam recentemente) obterem por exemplo, bolsas de PQ, IC e AT para seus projetos. Dificulta crescentemente, também, o julgamento dos pedidos.

A partir de uma reunião com o Ministro da Ciência e Tecnologia e hoje também presidente do CNPq, Sr. Bresser Pereira, pode-se dizer que o clima no CNPq é de incertezas e expectativa quanto às reformas pensadas pelo Sr. Ministro, bem como, quanto à alocação de recursos. Há indicadores de que o número de bolsas não deve diminuir, mas também não deve aumentar para fazer frente ao crescimento da demanda. Há indicadores, também, de que novos agrupamentos ou rearranjos de área estão sendo pensadas, o que poderia vir a afetar principalmente as áreas emergentes, que é o caso da Educação Física. Quanto aos desdobramentos da política para a Ciência & Tecnologia e o CNPq sugiro acompanhá-los via o Boletim da SBPC - Ciência Hoje.

Finalmente, informo que a reunião de julgamento de novos pedidos, que acontece normalmente em maio, não foi ainda desmarcada ou transferida. Ao que tudo indica ela vai acontecer.

Saudações cordiais

Prof. Valter Bracht
Professor do CEFD / UFES

Endereço:
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
Av. Fernando Ferrari, s/n^o - Goiabeiras
29060-900 Vitória - ES

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

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

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

RESENHAS

- críticas de livros, artigos, teses e dissertações.

ENTREVISTAS E DEBATES

- sobre temáticas relacionadas com a área, envolvendo especialistas no assunto tratado;
- 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;
- relatórios 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;
- referentes 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

- que versem sobre Educação Física/Esportes e que tenham sido defendidas 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) título do trabalho em português e inglês; b) 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) obras;

- **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 os mais simples possíveis e suficientemente fortes para reterem 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.
8. Os textos enviados para análise deverão ser previamente submetidos à revisão, sob pena de serem liminarmente devolvidos.

ficha de inscrição

NOVOS SÓCIOS

Categoria de sócio () sócio estudante () sócio pesquisador
 () sócio efetivo () sócio institucional

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ Telefone: (____) _____ Fax: (____) _____

Endereço eletrônico: _____

Formação profissional: _____

Instituição de trabalho ou estudo: _____

NÚMERO DO CHEQUE OU RECIBO DE DEPÓSITO: _____

BANCO: _____ AGÊNCIA: _____ VALOR: R\$ _____

DATA DO ENVIO: _____ RECEBIDO EM: _____ (uso do CBCE)

Enviar para:

**CBCE / CENTRO DE DESPORTOS / UFSC
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - FLORIANÓPOLIS/SC
CEP 88.040-900**

CATEGORIA DE SÓCIO	VALOR DA ANUIDADE
SÓCIO ESTUDANTE	R\$ 25,00
SÓCIO EFETIVO/PESQUISADOR	R\$ 40,00
SÓCIO INSTITUIÇÃO	R\$ 80,00

ATENÇÃO: ESTA FICHA DE INSCRIÇÃO PODE SER XEROCADA E DISTRIBUÍDA ENTRE OS COLEGAS, EM ESCOLAS, UNIVERSIDADES, BIBLIOTECAS, ETC... PARTICIPE DO ESFORÇO COLETIVO DE AMPLIAR O NÚMERO DE SÓCIOS DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.

► Os interessados em se associar ao CBCE podem proceder de uma das seguintes maneiras:

- preencher e enviar a ficha de inscrição anexa, acompanhada de cheque nominal ao CBCE, no valor correspondente à anuidade, de acordo com a categoria de sócio;
- depositar o valor correspondente a anuidade em nome do CBCE, na conta corrente nº 0489-5, agência 1011, da Caixa Econômica Federal.

A seguir, enviar xerox do recibo de depósito, acompanhado da ficha de inscrição, para a Secretaria Nacional.



XI Congresso Brasileiro de
Ciências do Esporte

XI CONBRACE

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE

Intervenção e Conhecimento

FLORIANÓPOLIS 12 A 17 DE SETEMBRO DE 1999

Maiores informações: <http://www.cds.ufsc.br>

fichade inscrição

XI COMBRACE

* Nome: _____

* Profissão: _____

* Empresa/Instituição: _____

* Unidade/Setor: _____

* Endereço: _____

* Bairro: _____ * Caixa Postal: _____

* Cidade: _____

*UF: _____ *CEP: _____

End.: () Com. () Resid. *País: _____

Endereço eletrônico: _____

Quero participar do Seminário Introdutório Número: _____

Quero participar do GTT Número: _____

Comentário: _____

Só podemos efetuar sua inscrição, com no mínimo o preenchimento dos campos com asterisco e para garanti-la, é necessário o envio do comprovante de pagamento. A Prospect enviará um e-mail confirmando o recebimento da inscrição.

Depositar valor da inscrição:

**Banco do Brasil, Agência 1453-2, Conta Corrente 204.554-0
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.**

Preencher o formulário acima, pois este será a origem para emissão de certificado e crachá. O preenchimento deste formulário RESERVA a inscrição, que é confirmada com o envio do comprovante de depósito bancário pelo fax 55 (048) 222 7255 ou pelo correio para Prospect Marketing e Eventos, Av. Osmar Cunha, 183 - bloco B - sala 104 - Florianópolis - SC. CEP 88015-900.

Identificar a guia de depósito com o(s) nome(s) do(s) participante(s) para controle. Para pagamento fora do Brasil, proceder o câmbio em dólares americanos equivalente à taxa do dia do depósito. Para estudantes é obrigatória a apresentação de comprovante de escolaridade.

O prazo para inscrições prévias será encerrado em 04/09/99.

O cancelamento de taxas de inscrição solicitada até 5 dias antes do evento será devolvido o equivalente a 80% da mesma.

A comissão se reserva o direito a modificações na programação

O CBCE é isenta de imposto de renda.

Valores:

CATEGORIA	VALOR
Estudantes não sócios:	R\$ 50,00
Estudantes sócios:	R\$ 25,00
Profissionais não sócios:	R\$ 90,00
Profissionais sócios:	R\$ 40,00
Anuidade CBCE - Estudantes:	R\$ 25,00
Anuidade CBCE - Profissionais:	R\$ 40,00
Anuidade CBCE - Instituições:	R\$ 80,00