

EDUCAÇÃO FÍSICA: RECONSTITUIÇÃO DA CORPORALIDADE

POR

Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Esta dissertação foi orientada, lida e aprovada pela Comissão de Dissertação do(a) candidato(a) e aceita como parte dos requisitos da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Área de Concentração

Título da Dissertação

EDUCAÇÃO FÍSICA: RECONSTITUIÇÃO DA CORPORALIDADE

Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Candidato (a)

Teoria e Fundamentos

Departamento

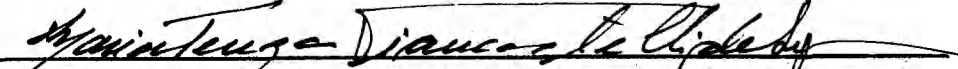
Comissão:



Prof. Dr. Geraldo de Oliveira Tonaco *Orientador*



Profª. Drª. Kleide Márcia Barbosa Alves



Profª. Drª. Maria Teresa Piancastelli de Siqueira

BSB/DF, 08 de março de 1993.

Data

AGRADECIMENTOS

Em tudo aquilo que empreendemos nossas aspirações subjetivas existe um reflexo do coletivo. Às vezes sentimos a forte impressão de que nossa existência se situa na confluência de interesses momentâneos e fortuitos; nesse percurso partilhamos da companhia de pessoas a quem não poderíamos deixar de prestar nosso tributo de agradecimento.

Agradeço:

ao Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq - e à Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF - que me propiciaram condições especiais de estudo, pelo apoio financeiro;

ao Mestre e amigo Mário Ribeiro Cantarino Filho, cujo zelo na documentação histórica da Educação Física permitiu a realização desse estudo, pela solidariedade;

aos amigos de curso, que compartilharam emoções e idéias, pela fraternidade;

aos professores e funcionários da Faculdade de Educação, que investiram com dedicação e carinho em suas atividades, principalmente ao Professor Doutor Geraldo de Oliveira Tonaco, à Professora Doutora Maria Teresa Piancastelli de Siqueira e à Professora Doutora Kleide Márcia Barbosa Alves, pela seriedade;

aos meus pais, que estão sempre presentes, pelo amor e incentivo que me consagram;

e, principalmente, à Deus.

Pelo que significam para mim, dedico este trabalho

especialmente à

Thelmy,

Karina,

André, e

Lilian.

RESUMO

A superação da crise de identidade da Educação Física demanda um estudo tríptico que proceda, paralelamente: a reconstituição do seu conceito de corpo, superando a visão atomística e mecânica em busca da unicidade do ser; a transcodificação do caráter histórico e processual que o corpo assume na sua relação ideológica com os princípios axiológicos estruturais da sociedade capitalista, e; por último, a construção, a partir do referencial teórico formado pelas etapas anteriores, de uma nova postura paradigmática de investigação da corporalidade.

O caráter indissociável da existência humana se evidencia pela elucidação da interação recíproca estabelecida entre o pensamento, o sentimento e o movimento. Recorre-se à análise do papel desempenhado pela sensório-motricidade no desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança (Piaget) e, à explicitação da influência da variável tônico-emocional no processo de apreensão do real pela criança (Wallon), com o intuito de contrapor uma visão dialética do homem ao dualismo maniqueísta que marca a ciência ocidental.

A construção social, e portanto, ideológico do corpo, ao apontar para sua condição de objeto de dominação, requer a identificação dos elementos de poder próprios à

institucionalização do corpo pela Educação Física, na medida que transmite um sistema de idéias, sentimentos e hábitos relativos ao corpo que ditam maneiras de agir e consumir, posturas de ser e pensar.

Respaldado por esses pressupostos conceituais, empreende-se a análise histórica e documental do currículo do curso de Educação Física, verificando a concepção de homem que permeia a formação teórica do seu profissional, e, diagnosticando os diferentes interesses associados à sua prática.

A Educação Física, frente a este conjunto de questionamentos, deve adotar novo paradigma dialético, que reconfigure o universo de saberes que a compõe, dotando-a de consistência e maturidade científica.

ABSTRACT

To overcome the identity crisis in Physical Education, a study must be carried out in three ways, which simultaneously take into account: the rebuilding of the body concept, parting with atomistic and mechanical views in search of unicity for the being; transcoding of historical and procedural features assumed by the body in its ideological relationship with axiological and structural principles of capitalist society; and last, the building from a theoretical framework based upon the previous stages, of a new paradigmatic attitude towards the investigation of body characteristics.

The non-associative character of human existence becomes evident from clarification of the reciprocal interaction established between thought, feeling and movement.

The role performed by the child's sensory-motion in the development of cognition structures (Piaget) is analyzed, as well as the tonic-emotional variable in the child's process of apprehending reality (Wallon), with the intention of providing a dialectical view of man against the utmost dualism so familiar to western science.

The social building thus ideological of the body in pointing out its condition of a domination object, requires the identification of power elements inherent to the body

effectiveness by Physical Education, whereas it transmits a **system** of ideas, feelings and habits related to the body which direct ways of behaving and consuming, ways of being and thinking.

With basis on those conceptual assumptions, a historical and documental analysis is carried out, in order to study the Physical Education curriculum, verifying the conception of man which is present in the theoretical background of its professional providing, as well a diagnosis for the different interests associated to their practice.

Taking into account those questions, Physical Education must adopt a new dialectical paradigm, which reshapes the universe of its knowledges, providing it with scientific consistence and maturity.

INDICE

Agradecimentos	I
Dedicatória	II
Resumo	III
Abstract	V
Apresentação	001
Capítulo 1 - O Resgate da Unicidade do Ser	013
1.1 - Introdução	013
1.2 - A Vivência Corporal e a Gênese das Estruturas Cognitivas	014
1.2.1 - Introdução	014
1.2.2 - O Nascimento da Inteligência	015
1.2.3 - A Sensório - Motricidade	018
1.3 - A Mímica Corporal da Emoção	025
1.3.1 - Introdução	025
1.3.2 - A Gênese da Vida Emocional	026
1.4 } Conclusão	033
Capítulo 2 - Corpo Social, e portanto, Ideologicamente Concebido	039
2.1 - Introdução	039
2.2 - "Corpo ou Corpos?"	041
2.3 - Corpo Reprimido	047

2.4 - Educação do Corpo	051
2.5 - Conclusão	053
Capítulo 3 - Contextualização Histórica: O Currículo e as Políticas da Educação Física do Império até o final da Década de 70	054
3.1 - Introdução	054
3.2 - A Educação Física Brasileira: Antecedentes	056
3.3 - A Política Esportista	071
3.4 - Conclusão	080
Capítulo 4 - A Reestruturação Curricular de Curso de Educação Física	083
4.1 - Introdução	083
4.2 - A Questão Curricular: Antecedentes	084
4.3 - Análise Documental:	091
. Anteprojeto de Currículo de Graduação - DED/MEC - 1978	
. Florianópolis - 1981	
. Curitiba - 1982	
. Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Graduação de Licenciatura em Educação Física - SEED/MEC - 1985	
. Parecer nº 215/87 do Conselho Federal de Educação	
4.4 - O Novo Currículo	111

Capítulo 5 - Em Busca de um Novo Paradigma para a Educação Física Brasileira	120
5.1 - Análise Conceitual da Educação Física	120
5.2 - A Crise de Identidade da Educação Física Escolar	132
5.3 - O Novo Paradigma	141
Conclusão	151
Bibliografia	152

APRESENTAÇÃO

A gênese e o amadurecimento do tema de estudos - a concepção de corpo subjacente às perspectivas de intervenção da Educação Física - relacionam-se diretamente com a crítica ao reducionismo da concepção de homem dos paradigmas que alicerçam as tendências tradicionais de abordagem do ser humano via Educação Física: o Biomédico, relativo ao estudo das características funcionais e mecânicas do corpo humano; e o Técnico-Desportivo, dedicado ao estudo dos aspectos técnico-táticos do treinamento esportivo.

A fragmentação do ser, decorrente de um ensino pautado em práticas educativas distorcidas que privilegiam unicamente esses paradigmas, suscita diversas noções utilitaristas da Educação Física: 1) o corpo domesticado, devido à disciplina do exercício físico e à uniformidade e padronização dos movimentos; 2) o corpo escolarizado, derivado das atividades psicomotoras que visam, principalmente, o desenvolvimento da prontidão maturacional para a alfabetização;¹ 3) o corpo higiênico, fruto do "boom" da saúde que conclama à busca da melhoria do funcionamento da máquina corporal, e; 4) o corpo atlético ligado

1. Existe uma relação direta entre o desenvolvimento da coordenação óculo-motora e o grafismo, entre a percepção espaço-temporal e a organização do espaço gráfico, entre a independência dos movimentos segmentares e a correção das sincinesias.

à "corpolatria"¹ que submete todos ao ideal estético ditado pela publicidade.

Em contraposição, preconiza-se o compromisso com um enfoque educativo da Educação Física que concede uma relevância significativa para o corpo, compreendendo-o como a origem do conhecimento e o meio de relação e de comunicação do ser com a realidade externa.

Deve-se considerar, portanto, que o corpo é, ao mesmo tempo, o veículo de manifestação do ser no mundo e o centro dos processos de construção da noção de "eu" e de interpretação das interações que o ser estabelece com o outro e com o meio.

A construção da noção de identidade por exemplo, se dá através da tomada de consciência dos limites do "eu" corporal em contraste com a diferenciação do "não eu". Essas percepções corporais difusas integram-se numa noção de conjunto (formação do esquema corporal) com o qual a criança constrói um quadro de referência ativa, onde suas ações e percepções adquirem uma significação própria.

A estruturação dos conceitos cognitivos de objeto, tempo e causalidade, por sua vez se dá através do investimento corporal da criança no experimentar as qualidades e propriedades do meio físico. É assim, a partir da manipulação e da locomoção, que a criança assimila as noções espaciais de distância, de

1. Tanto o "boom" da saúde como a idolatria do corpo dão origem a prática alienada do "vamos malhar" (fazer exercício) que apregoa a necessidade de suportar uma certa dose de sacrifício para o bem da saúde e para a aquisição de uma silhueta perfeita, além de muitas vezes, ser desenvolvida sem as orientações técnicas e médicas adequadas.

direção, de situação e de orientação tendo por referência primitiva a distância e a posição em relação ao eu corporal.¹ Da mesma forma acontece com a noção de tempo que é, inicialmente, uma noção motora e gestual, é a duração de um gesto, de um deslocamento; é essa vivência do tempo ao nível corporal, carregada de um significado emocional, que vai viabilizar a sua análise e estruturação objetiva.

Esta ótica permite caracterizar o corpo como o "palco" para a integração entre a dimensão afetiva, a psicológica e a cognitiva, tanto durante o processo de desenvolvimento infantil como no comportamento expressivo do adulto.

A tentativa de sistematização de uma postura que esteja em consonância com este redimensionamento da concepção do corpo, indica a necessidade de um estudo que proceda o **resgate da unicidade do ser** e, ao mesmo tempo, promova a elucidação das estruturas que regem a relação recíproca estabelecida entre psiquê e soma, explicitando a valência específica assumida pelo corpo nesse processo. Este é o objetivo do Capítulo 1.

Diversas teorias se prestam a esse propósito, oferecendo subsídios que salientam o caráter indissociável da existência humana e que, concomitantemente, evidenciam a participação do corpo nessa totalidade. Por exemplo:

a) a interferência da libido (energia de prazer vivida no plano corporal) na formação da psiquê - segundo a psicanálise de Freud;

1. O ensino da Geografia, ciente desse processo de apreensão do real, organiza o seu conteúdo traçando circunscrições progressivamente mais amplas em relação ao "eu" da criança.

b) a conceituação do corpo como mediador da manifestação do ser no mundo - segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty;

c) a influência da sensório-motricidade no desenvolvimento das estruturas cognitivas - segundo a epistemologia genética de Piaget e;

d) a função do diálogo tônico no processo de amadurecimento emocional - segundo a psicogenética de Wallon.

É importante frisar, no entanto, que o levantamento das contribuições oferecidas pelas teorias supracitadas demanda um esforço analítico na abstração dos elementos explicativos que fornecem para o estudo da questão corporal (nosso centro de interesse). Uma característica comum entre esses autores é o caráter mediato que o corpo assume em suas obras, enquanto uma questão "paralela", que só ganha importância à medida que a sua análise permite desvendar aspectos pertinentes ao esclarecimento da dinâmica própria dos seus objetos de estudo específicos (por exemplo: para Piaget, a cognição; para Wallon, a emoção). Nossa leitura, portanto, segue uma direção inversa a esta linha de raciocínio, analisando, principalmente, os conhecimentos que se referem diretamente ao corpo.

A impossibilidade de analisar as contribuições de todas essas teorias, em virtude da dificuldade na transposição de suas idéias para a questão corporal como também, da complexidade dos seus modelos teóricos, impôs a necessidade de uma seleção. A escolha de Piaget e Wallon se deve ao fato de, sucessivamente, estabelecerem uma relação direta da dimensão corporal com a

cognição, superando o dualismo maniqueísta que marca fortemente a filosofia e a ciência ocidental e com a emoção, relacionando o corpo com o "background afetivo" que funciona como um elo de articulação¹ entre as diferentes dimensões da existência humana.

O segundo momento na organização de um referencial teórico que forneça os elementos elucidativos necessários para a análise crítica da Educação Física está justamente em atribuir a esta reflexão ontológica da existência humana (que prima por uma perspectiva holística), o referencial concreto no qual o ser se movimenta e se desenvolve, explicitando, assim, a influência exercida pelo "habitus" na sociedade brasileira, que possui um modelo capitalista e um quadro típico de economia dependente.

Esta reflexão se traduz na consideração do sentido histórico que a concepção do corpo possui na medida que reflete os princípios axiológicos estruturais da sociedade capitalista e integra o conjunto de normas que estipulam, instituem e convencionam os valores que, norteiam as relações entre os indivíduos e os grupos sociais. E o que se demonstra no Capítulo 2.

O reconhecimento dessa qualidade processual da questão corporal, que aponta para sua condição de objeto de dominação sujeito à manipulação ideológica, remete ao estudo da **construção social do corpo**, e do papel exercido pela Educação, enquanto um agente de socialização dos indivíduos, na transmissão de um sistema de idéias, sentimentos e hábitos relativos ao corpo que

1. Diversas teorias corroboram essa afirmação: a aprendizagem significativa de Rogers; o movimento espontâneo e intencional da Psicomotricidade; o princípio do prazer de Freud.

terminam por repercutir sobre o comportamento e a personalidade do homem como um todo, na medida em que ditam maneiras de agir e consumir, posturas de ser e pensar.

Respaldado por estes pressupostos conceituais, expostos nos dois primeiros capítulos - o corpo como parte indissociável totalidade do ser e a construção ideológica da noção de corpo pela moral vigente - empreende-se a investigação sobre a Educação Física, visando verificar a concepção de corpo que permeia a formação teórica e a atuação prática do seu profissional, ao mesmo tempo em que se dedica à identificação dos elementos de poder próprios à institucionalização do corpo pela Educação Física na sua relação com o contexto sócio-político. Esta é a finalidade do Capítulo 3.

Esta proposta de estudo se delinea a partir das diretrizes metodológicas sugeridas por FOUCAULT, 1982, conclamando à revisão de uma distorção comum do modelo marxista de pesquisa, quando este se volta para a busca de justificação das circunstâncias históricas das ciências humanas na infraestrutura material da sociedade, como se fossem unicamente uma resultante superestrutural (Machado, 1982 in FOUCAULT, 1982. p. XXI). FOUCAULT aponta para necessidade de se analisar os aspectos sociais sob o ângulo de uma "microfísica do poder", através do estudo da materialidade do poder institucional que se exerce sobre o corpo.

Segundo FOUCAULT, não há uma "sinonímia entre Estado e poder" (idem p. XI); o poder **não** existe como algo **unitário**, como uma dominação **centralizada** que se difunde pelos setores da vida

terminam por repercutir sobre o comportamento e a personalidade do homem como um todo, na medida em que ditam maneiras de agir e consumir, posturas de ser e pensar.

Respaldado por estes pressupostos conceituais, expostos nos dois primeiros capítulos - o corpo como parte indissociável totalidade do ser e a construção ideológica da noção de corpo pela moral vigente - empreende-se a investigação sobre a Educação Física, visando verificar a concepção de corpo que permeia a formação teórica e a atuação prática do seu profissional, ao mesmo tempo em que se dedica à identificação dos elementos de poder próprios à institucionalização do corpo pela Educação Física na sua relação com o contexto sócio-político. Esta é a finalidade do Capítulo 3.

Esta proposta de estudo se delinea a partir das diretrizes metodológicas sugeridas por FOUCAULT, 1982, conclamando à revisão de uma distorção comum do modelo marxista de pesquisa, quando este se volta para a busca de justificação das circunstâncias históricas das ciências humanas na infraestrutura material da sociedade, como se fossem unicamente uma resultante superestrutural (Machado, 1982 in FOUCAULT, 1982. p. XXI). FOUCAULT aponta para necessidade de se analisar os aspectos sociais sob o ângulo de uma "microfísica do poder", através do estudo da materialidade do poder institucional que se exerce sobre o corpo.

Segundo FOUCAULT, não há uma "sinonímia entre Estado e poder" (idem p. XI); o poder **não** existe como algo **unitário**, como uma dominação **centralizada** que se difunde pelos setores da vida

social ou como um **instrumento** específico de um sistema estatal de perpetuação do "status quo"; há, na verdade, uma institucionalização do poder, cuja mecânica de ação social se materializa em formas díspares e heterogêneas que assumem contornos concretos específicos segundo os espaços institucionais em que estão circunscritos.

Não se trata de "minimizar o papel do Estado nas relações de poder existentes "na sociedade, mas de se insurgir contra a noção de que o Estado é o órgão central e único de poder (idem; p. XIII). A afirmação de que o poder tem uma existência própria em um nível elementar de vida social, termina por demonstrar a plasticidade do ideário capitalista hegemônico que, de acordo com o contexto, se articula ou não a essas diversas formas "independentes" de poder, que o ultrapassam e complementam, sendo indispensáveis para a eficácia dos seus mecanismos de sustentação.

Uma característica importante da manifestação do poder é que ele **não** se dá de uma forma fundamentalmente negativa e coercitiva. O poder atua no sentido de controlar e conduzir o desejo, o pensamento, o sentimento e o movimento humanos, de maneira a inculcar-lhes o objeto do seu desejo, a lógica do seu pensamento, o senso estético do seu sentimento e a forma do seu movimento, sendo assim, o corpo, enquanto alvo de um conjunto de práticas sociais de poder (entre elas a Educação Física) não é reprimido ou castrado, mas trabalhado de uma maneira produtiva que visa "aprimorá-lo" a fim de moldá-lo e adestrá-lo.

A análise da concepção de corpo da Educação Física e a identificação dos elementos de poder próprios à sua práxis

educativa, serão realizadas através da análise documental do currículo de formação de seu profissional, no Capítulo 4.

A escolha da questão curricular como ponto central do estudo se deve ao fato de recentemente, em 1987, ter sido aprovado pelo egrégio Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 215, o novo currículo para o Curso de Educação Física.

O processo de reestruturação curricular teve início em 1978, com as discussões desencadeadas pela divulgação do Anteprojeto de Currículo de Graduação elaborado por uma comissão de especialistas convocada pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura - DED-MEC. Sua característica principal é ter acumulado durante 19 anos de discussão, subsídios de todos os segmentos ligados à Educação Física (Instituições de Ensino Superior - IES, Federações Esportivas, Ministério da Educação e Cultura, professores da rede pública e privada de ensino, Conselho Nacional dos Desportos - extinto CND), consubstanciando-se na definição de uma proposta curricular aberta, em consonância com os princípios filosóficos e científicos da vanguarda dos intelectuais e profissionais da Educação Física Brasileira, que se comprometem com a consecução de um modelo progressista que se coloca a serviço dos interesses e das exigências da sociedade brasileira.

A fim de caracterizar as principais questões surgidas em torno da definição do perfil profissiográfico e da elaboração do marco conceitual que orientará a organização da estrutura curricular do curso de Educação Física, analisaremos três

documentos que se destacam no registro da evolução dessa reflexão. Os dois primeiros apresentam as conclusões dos Encontros, realizados em Florianópolis 1981 e Curitiba 1982, com a participação dos segmentos interessados em debater a questão curricular, enquanto o terceiro documento, representa uma síntese das propostas dos dois anteriores constituindo-se, porém, na versão oficial adotada pelo poder público (Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física - Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura - SEED/MEC. - 1985).

Sendo assim, a análise documental abrange:

I - uma retrospectiva histórica sobre o currículo da Educação Física desde o Império até o final da Década de 70, explicitando: suas variáveis conceituais - a fim de definir a concepção do corpo subjacente tanto ao fluxograma de disciplinas do curso de formação de profissionais especialistas em Educação Física, como às diretrizes da política educacional para o desenvolvimento da Educação Física escolar, e; suas variáveis ideológicas - a fim de identificar o conjunto de valores e idéias historicamente associadas à Educação Física;

II - um estudo minucioso dos documentos principais do processo de reestruturação curricular, inclusive o Anteprojeto de Currículo de Graduação DED/MEC/1978 e o Parecer nº 215/87 do Conselho Federal de Educação.

Sob a forma de hipótese de estudo, afirma-se que o caráter fragmentado da concepção de homem que enfatiza sua dimensão orgânica e funcional e dá ensejo a uma ótica cibernética e mecânica do corpo, diagnosticado com um traço característico da

Educação Física, persistirá no novo currículo pois, apesar dos profissionais ligados à Educação Física possuírem uma consciência relativa da influência recíproca estabelecida entre as dimensões existenciais do ser humano e a sua práxis corporal, como também, um compromisso político com a transformação da sociedade em função do bem comum, este discurso ainda não transmutou seus princípios em uma nova postura didático-metodológica consistente e coerente com essa visão de homem, nem tampouco os incorporaram às bases epistemológicas da Educação Física, numa revisão de sua posição em relação à produção do saber na busca de sua maturidade científica. Logo, persistem desenvolvendo uma prática discrepante que restringe a interação entre as dimensões do ser a um sistema "partes extra partes", que resulta da soma de elementos independentes entre si, interligados por uma relação de causa e efeito.

A comprovação de que a concepção atomista de corpo se perpetua no novo currículo está expressa na alienação da Educação Física para com o conjunto de conhecimentos produzidos pelas ciências sociais sobre a questão corporal; na ausência de uma perspectiva histórica no estudo de sua práxis pedagógica; e, no desconhecimento dos diversos interesses e mecanismos de poder que a ela estão ligados.

É necessário por exemplo, descrever a postura assumida pela escola frente a corporalidade, já que a escola se revela como uma instituição que faz parte da superestrutura social, sendo responsável pela veiculação de um senso ético, estético, moral e científico sobre o corpo; é imprescindível, também,

esclarecer a relação estabelecida entre a Educação Física escolar e a estrutura do esporte formal na sociedade brasileira, já que à competição, como é praticada no meio desportivo, estão associados uma série de valores ideológicos: desloca-se o homem do centro do processo em função da técnica (padronização e especialização do treinamento); forja-se uma identidade virtual através da exaltação do ídolo e do vencedor (todos querem ser um campeão esquecendo suas mazelas); realiza-se uma falsa transposição e generalização do sucesso (se um jovem atleta brasileiro ganha uma medalha olímpica então a juventude brasileira é saudável e vitoriosa); cria-se um conceito equivocado de igualdade de condições (todos competem sobre as mesmas regras mas nem todos têm acesso às mesmas condições de treinamento - alimentação, equipamentos); reproduz-se o caráter meritocrático presente nas relações sociais ("cada um por si"; levar vantagem em tudo").

O capítulo 5 se preocupa, introdutoriamente, em tornar familiar as questões centrais que perpassam a crise conceitual da Educação Física na busca de sua identidade enquanto área de estudos, prática educativa e/ou esportiva. A compreensão crítica do conjunto de princípios que compõe o quadro conceptual da Educação Física brasileira requer uma análise paralela das influências teóricas exercidas pelos organismos internacionais, como a UNESCO e a Federação Internacional da Educação Física - FIEP, sobre os intelectuais que se dedicam à reflexão do seu papel político-educacional.

Esta caracterização facilitará a compreensão das implicações advindas da adoção de um novo paradigma dialético para a produção de conhecimentos sobre a corporalidade a partir

de uma nova concepção holista e existencial do ser humano, indicando, assim, uma alternativa para a superação da crise conceitual e profissional da Educação Física, cujas raízes estão na inconsistência teórico-científica do seu novo ideal pedagógico

CAPÍTULO 1

O RESGATE DA UNICIDADE DO SER

1.1 - INTRODUÇÃO

A revisão bibliográfica que segue pretende refutar os princípios basilares da concepção dicotômica de homem da cultura e da ciência ocidental.

Calcado no cogito cartesiano - "penso, logo existo", que define a existência humana a partir de sua dimensão espiritual, esse dualismo atribui ao corpo - "rés-extensa" - todos os defeitos e fraquezas do homem. As atividades corporais só ganham relevo quando estão voltados para o desabrochar da mente ou para o desempenho de uma função disciplinadora da alma na repressão das concupiscências da carne.

A superação desse antagonismo excludente, que explica o homem a partir da coexistência de duas instâncias irredutíveis, com naturezas distintas, independentes e opostas entre si (mente e corpo), pressupõe a crítica à fragmentação do homem e à conotação depreciativa dos valores associados ao corpo.

Portanto, se faz mister comprovar as conexões estabelecidas entre a dimensão biológica (corporal) do indivíduo, e a sua dimensão psíquica (alma), que congrega os elementos abstratos da vida humana (inteligência, emoção, personalidade) e, conseqüentemente, rediscutir a valorização concedida ao corpo

nesse processo.

Esclarecer as ligações existentes entre o desenvolvimento das estruturas cognitivas e a experiência corporal, pela caracterização do processo de construção do real a partir da assimilação das percepções vividas pela criança na sua realidade concreta e da sua posterior transposição para uma esfera conceitual e abstrata, significa derrocar, com um só golpe, a lógica dualista, na medida que mina a dissociação que esta erige entre o âmbito mental e o corporal.

A aproximação da expressão afetiva da criança com a sua dinâmica corporal, na compreensão, por exemplo, da comunicação inconsciente e infraverbal estabelecida pelo diálogo tônico entre o bebê e a mãe, permite a reunião dessas duas dimensões, comumente menosprezadas, na formulação de uma nova teoria do desenvolvimento, que compreende essa relação como o pano-de-fundo de todo o processo de formação e amadurecimento da personalidade.

Logo, pode-se afirmar que os subsídios apresentados pelas teorias de Piaget e Wallon são suficientes para comprovar a interdependência recíproca estabelecida entre psiquê e soma.

1.2 - A VIVÊNCIA CORPORAL E A GÊNESE DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS

1.2.1 - Introdução

A amplitude e a diversidade da obra de Piaget, assim como a complexidade da compreensão do seu pensamento, que exige o

domínio de uma série de conceitos epistemológicos chaves (assimilação, acomodação, equilibração, esquemas de ação, reações circulares...), sugerem a delimitação de uma leitura pontual circunscrita à pesquisa de sua contribuição para a explicação do nascimento da inteligência e da **participação da experiência corporal** nesse processo. A intenção é caracterizar ^{la} a intenção é caracterizar a existência de um nível de inteligência infraverbal, de natureza essencialmente prática, cujo instrumento essencial é a sensório-motricidade para depois, salientar a importância da aquisição dessas estruturas elementares para o desenvolvimento ulterior da função semiótica (inteligência representativa e conceitual).

Esse direcionamento de interesse permitiu uma seleção da bibliografia, restringindo-se basicamente, a quatro obras de Piaget: A Construção da Real na Criança, 1970; Epistemologia Genética, 1972; Biologia e Conhecimento, 1973; e, principalmente, A Tomada de Consciência, 1977.

1.2.2 - O Nascimento da Inteligência

Os estudos piagetianos sobre a gênese das estruturas lógicas elementares do raciocínio, visam, num primeiro momento, desvendar o processo através do qual a criança constrói os diversos níveis de consciência dos mecanismos causais de suas próprias ações, para posteriormente, verificar como se dá a assimilação dessas vivências corporais sob a forma de elementos cognoscitivos (conceitos) e como ocorre a sua generalização para análise inferencial tanto de suas relações com os objetos como

das dimensões físicas da realidade.

O ponto de partida da epistemologia genética é atribuir ao processo de formação das estruturas cognitivas, um caráter de **construção indefinida**, negando a sua existência enquanto algo inato ao indivíduo (cujo desenvolvimento estaria na dependência exclusiva do aspecto maturacional), como também, a sua determinação restrita à influência dos caracteres pré-existentes na realidade objetiva (fenótipo).

Segundo Piaget (1973), "as fases psicogenéticas mais elementares são, elas mesmas, precedidas de fases de algum modo organogenéticas" (p. 9) o que implica na consideração de um **sujeito conhecedor** que estabelece com o meio uma relação dialética na qual a construção de sua subjetividade está na dependência da conquista da objetividade, e vice-versa, num jogo de trocas cujo elemento essencial de mediação é a **ação corporal**.

Em outras palavras, o conhecimento não procede nem "do sujeito nem do objeto mas da interação entre os dois (Piaget, 1977; p. 198) numa perspectiva geral que considera que a criança só aprende a se conhecer mediante a ação corporal exploratória que exerce sobre os objetos, enquanto estes, por sua vez, só se transformam em elementos cognoscitivos em função dos progressos das ações exercidas sobre eles.

O pensamento, portanto, não possui um suporte em si mesmo, mas revela-se como uma atividade segunda, posterior à ação corporal, que coloca a criança numa situação de experimentação e descoberta. Logo, o raciocínio pode ser descrito como a interiorização dos atos através de processos que conduzem à transformação dos esquemas de ação em conceitos passíveis de

serem manipulados referencialmente.

Deve ficar claro, porém, que esta participação da corporalidade na gênese e formação das estruturas cognitivas não se limita ao fato desta viabilizar o acesso **físico** aos objetos, nem tampouco pode-se analisar a sucessão das ações da criança na atividade de exploração de si mesmo e da realidade como algo que ocorre ao acaso; é preciso, antes de tudo, reconhecer o investimento corporal da criança na descoberta da real como o elemento que **confere significado** e sentido ao meio.

"Conhecer, com efeito, não consiste em copiar o real [ou ficar à mercê dele] mas em agir sobre ele e transformá-lo, [mesmo que aparentemente], de maneira a compreendê-lo **em função** dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações" (grifo nosso) (PIAGET, 1983; p. 15).

Sendo assim, assimilar um objeto ou um acontecimento é utilizá-lo ou vivê-lo, submetendo-o à lógica implícita aos esquemas de ação empregados. Por exemplo: "ordenar objetos em uma fileira linear consiste em **introduzir** ordem nos objetos e não em tirá-la deles" (grifo nosso) (PIAGET, 1973, p. 19) pois estes não estavam previamente alinhados.

Deve-se portanto procurar as raízes das operações de classificação, seriação e combinação, nas coordenações gerais das **ações** de reunião, empilhamento e ordenamento aplicadas sobre os objetos, portanto, muito aquém da linguagem ou da representação mental.

Dessa forma, os sistemas cognoscitivos vão se formando gradativamente um dos outros, através de estágios interdependentes, de tal maneira que "não é possível chegar às

operações concretas sem passar pela preparação sensório-motora" (PIAGET, 1973; p. 23)¹ e, em última análise, todo conhecimento depende sempre, e em todos os níveis, da ação corporal da criança e do sistema de interações reais que esta define com o meio (ver p. 16).

1.2.3 - A Sensório-Motricidade

Como o lactante "não manifesta qualquer indício de uma consciência do seu 'eu'" (BALDWIN in PIAGET, 1973; p. 15) nem de uma fronteira estável entre os dados referentes aos seus atributos enquanto "ser" e os que são próprios ao mundo exterior, o seu corpo se apresenta como a única realidade da qual ele possui um vago conhecimento. Conseqüentemente, é em torno do seu corpo que ele vai organizar o seu investimento no conhecimento dos seus predicados e na exploração da natureza.

Ordenando o sentido inicial dessa vivência primeira da criança, observa-se que ela se dá em função de dois processos contraditórios, na medida em que sua ação exhibe, "simultaneamente, uma indiferenciação completa entre o sujeito e o objeto, e uma centração fundamental [no seu próprio corpo]" (PIAGET, 1973; p. 15), única referência comum e constante entre as suas ações que, nesta fase, constituem unidades isoladas.

1. Isto explica o atraso (em parte superável) no pensamento operatório das crianças portadoras de deficiência visual congênita ou precocemente adquirida, cujos esquemas de ação são mal acomodados na fase sensório-motora.

A coexistência desses dois processos, apesar da aparente incoerência, pois como pode a criança considerar seu corpo como o centro do mundo quando a sua atenção está voltada para o exterior e ela sequer tem uma noção de sua existência enquanto pessoa -, representa uma condição essencial e fundante para a coordenação gradual das ações, pois é através desses processos que se organiza a vivência corporal dos objetos.

Logo, "um objeto qualquer oferecido à criança representa, inicialmente, simplesmente uma coisa para chupar, olhar ou manipular" (PIAGET, 1970; p. 27), dando ensejo à manifestação dos esquemas de ação reflexos. Na medida em que a criança encadeia as ações que "se repetem e se aplicam de maneira semelhante a situações comparáveis (PIAGET, 1973; p. 16) e, paralelamente, exercita as funções corporais que compõem seus esquemas de ação (reações circulares), ela vai, progressivamente, assimilando dados até então desconhecidos aos seus esquemas de ação inatos e elaborando combinações novas que redundam na constituição de outros esquemas. Posteriormente ela passa a dissociar e diferenciar as diversas situações entre si (reconhecimento)

Sendo assim, o enriquecimento do repertório de esquemas de ação permite, aos poucos, que a criança supere esse nível de consciência primitiva:

I - reconhecendo a si mesma como responsável pelos seus movimentos e ações (rudimentos da noção de eu);

II - estruturando a noção de objeto, pois este se "afirma" como portador de uma existência própria, independente da

volição infantil, na medida que se sujeita ou resiste à manipulação,¹ e;

III - discriminando uma realidade independente de si mesma (descentralização do eu), que se estrutura devido à existência de objetos permanentes, que possuem uma referência espaço-temporal precisa e atestam o caráter estável e externo do meio².

Esta superação resulta do amadurecimento da capacidade de representação da criança através da introjeção do mecanismo causal presente nas suas relações com os objetos, identificando os deslocamentos destes como efeito da atuação dos esquemas de ação aos quais ela os submete.

1. A aquisição da objetividade implica em interpretar o caráter de homogeneidade espacial presente nas relações com os objetos, o que se dá pela observação do deslocamento dos objetos, constatando que assumem diferentes posições sucessivas e verificando que possuem uma permanência espaço-temporal, o que permite o reconhecimento da autonomia de sua existência (PIAGET, 1972; p. 17).

2. Essa evolução, no entanto, não ocorre de uma forma direta, comportando alguns desvios de interpretação. Ao proceder a diferenciação do seu "eu" em relação aos objetos, a criança promove a substancialização progressiva destes, o que lhe conduzirá a dotar os objetos de vida própria e a atribuir ao real a origem das suas ações; ao mesmo tempo que, ao extrapolar a noção que considera o seu corpo como centro das coisas (egocentrismo), ela adquire a capacidade de situar-se num espaço e num tempo determinado, regidos por um conjunto de conexões que a excedem, fazendo com que se considere como simples efeito destas e que conceba, o "seu corpo como um objeto no seio dos demais". (PIAGET, 1973, p. 17).

Logo, o que se observa é uma inversão das perspectivas do seu universo primitivo, "centrado na atividade do eu, inconsciente de si próprio, transformando o próprio corpo como elemento desse universo". (PIAGET, 1970; p. 83). Este nível de compreensão corresponde ao final da construção da noção de objetividade no plano sensório-motor.

A transformação do esquema de ação em um conceito, obedece a um plano de complexidade progressiva que tem por fundamento a consciência dos aspectos periféricos da ação corporal:

I - "a intenção como direção global da ação, e;

II - o conhecimento do seu desfecho como êxito ou fracasso" (PIAGET, 1977; p. 198)

Posteriormente, o desenvolvimento da função de explicação, que indicará o progresso na percepção do real, conduz à consciência dos aspectos centrais, ou seja, o "fato do esquema de ação [se valer] de meios mais ou menos apropriados" (Ibidem), o que permite a compreensão da lógica de raciocínio implícita à ação desenvolvida.¹

Piaget (1977) chega a essa conclusão após observar que a criança muitas vezes alcança seu objetivo mas não sabe explicar como procedeu, o que prova "o atraso da conceituação sobre a ação"(p. 173) ao mesmo tempo em que demonstra a autonomia expressa pelo "saber-fazer".

No plano das experiências concretas da criança a assimilação e a acomodação dos esquemas de ação utilizados se orientam em direção a formas cada vez mais gerais e independentes do seu conteúdo prático, através da percepção da lógica

1. O erro, a partir desse esquema explicativo do raciocínio infantil, figura como um importante elemento no processo de aprendizagem pois conduz a criança a "concentrar a sua atenção nos meios empregados, nas suas correções ou eventuais substituições" (PIAGET, 1977; p. 198).

implícita aos esquemas e da formação de estruturas operatórias de conjunto, "anteriores à linguagem (...) mas que já dominam os grandes tipos de conexão (relações de ordem, encaixes, correspondência, intersecção)". (PIAGET, 1977; p. 207)

Logo, "a ação em si mesma constitui um saber autônomo e de uma eficácia já considerável" (PIAGET, 1977; p. 203) que, embora esteja situada num plano efetivo e circunstancial, constitui-se na base para a estruturação dos primeiros instrumentos de interação cognitiva, orientados no sentido de estabelecer "a conexão entre meios e fins - que caracteriza os atos de inteligência" (PIAGET, 1972; p. 16 e 17).¹

A partir das interações entre a criança e a realidade objetiva, responsáveis pela formação das estruturas cognitivas pré-verbais, "os conhecimentos orientam-se em duas direções complementares, apoiando-se constantemente nas ações" (PIAGET, 1977; p. 40):

I - a primeira diz respeito às próprias ações do sujeito, reunindo-as, dissociando-as, ajustando-as, ordenando-as, colocando-as em correspondência umas com as outras, enfim organizando a "tomada de consciência, das condições internas de suas coordenações" (Ibidem). Essas inferências elementares estão

1. O amadurecimento da inteligência no planos posteriores, o das conceituações e o das abstrações refletidas, obedece a uma forma de desenvolvimento análoga à do processo de tomada de consciência dos esquemas de ação. Eles retiram seus elementos das fases anteriores (a conceituação da fase em que predomina a ação e a abstração da fase de conceituação, respectivamente), enriquecendo-as pelo acréscimo de novos elementos de compreensão e da elaboração de combinações originais, não efetuadas até aquele momento.

na base da construção das estruturas lógico-matemáticas (ver PIAGET, 1972; p. 19 e 20), e;

II - a segunda se refere a análise das relações que estabelece com os objetos, apreendendo sua organização espaço-temporal e examinando suas propriedades físicas e cinemáticas, o que conduzirá à conquista da objetividade viabilizando a assimilação das estruturas causais.

Recapitulando, as origens do processo de formação das estruturas lógico-matemáticas e das noções de causalidade, elementos que combinados dão acesso à conquista da abstração simbólica que caracteriza o raciocínio elaborado, estão na dependência da qualidade da vivência corporal da criança e na descoberta tanto de si como da natureza.

Em outras palavras, ao desenvolvimento cognitivo corresponde, enquanto aspecto edificante, uma inteligência corporal, pré-verbal, estruturada a partir dos esquemas de ação e exploração da criança, revelando uma proximidade muito grande entre a ação e o pensamento, a qual persiste nas fases subseqüentes, pois a "criança só domina as extensões dos conceitos verbais reestruturando-os logicamente, [quando parte] de suas próprias ações e operações". (PIAGET, 1975; P. 344).

O fato mais intrigante, sem dúvida, é como se verifica a passagem da manifestação corporal para a expressão mental, do esquema sensório-motor ao conceito? Para Piaget essa transposição se relaciona às transformações progressivamente cumulativas da assimilação, num processo de direfenciação ininterrupto, que ele denomina equilíbrio. Sendo assim, a interiorização das ações

"não resulta, sem mais nem menos, de uma elucidação instantânea da consciência mas de uma coordenação entre ações sucessivas". (PIAGET, 1975; p. 347)

"A ontogênese mental, prolongamento da ebiogênese implica uma epigênese construtora que conduz (...) das coordenações sensório-motoras às [demais] operações [desenvolvidas pela capacidade de raciocínio]" (PIAGET, 1973; p. 97).

Logo, o estudo da gênese das estruturas de raciocínio nos remete a uma fase primitiva, por assim dizer, do desenvolvimento da criança que, devido à indiferenciação funcional de suas faculdades psicológicas, emocionais e cognitivas, salienta como fator determinante da futura elaboração do pensamento conceitual abstrato (e, por extensão, da formação da personalidade e do amadurecimento emocional da criança), a qualidade das experiências corporais que esta estabelece com as outras pessoas e com os objetos.

A verificação da participação e da influência das experiências corporais para o desenvolvimento das estruturas cognitivas elementares que marcam o nascimento da inteligência invalida a caracterização do corpo como um mero veículo da alma, exigindo a revisão dessa concepção da existência humana e, ao mesmo tempo, convidando a uma nova perspectiva de estudo da questão corporal.

1.3 - A MÍMICA CORPORAL DA EMOÇÃO

1.3.1 - Introdução

Segundo ZAZZO, 1972 (in Martinet, 1981. p. 7-11), uma das principais contribuições da obra de Wallon é a interpretação que fornece da articulação entre o desenvolvimento psicossocial e a dimensão corporal da criança, através do estudo da sua vida emocional, identificada com o fato psíquico inicial que impulsiona e perpassa a simbiose primordial do indivíduo com sua realidade imediata, em torno do qual vai nascer tanto a consciência de si como o pensamento objetivo.

Esta ótica, ao salientar o caráter fundante e ativo da emoção em relação ao processo de formação da personalidade se confronta com as doutrinas que, por não desvendar a complexidade dialética do fenômeno afetivo, caracterizam de uma forma ambígua e residual a sua participação na dinâmica de desenvolvimento da criança.

O propósito de identificar o papel assumido pelo corpo dentro da ontogênese afetiva proposta por Wallon encontra algumas barreiras. ZAZZO, 1972 (idem) afirma que "se Wallon ainda é um estranho entre nós, é porque o método dialético, que é o seu, nos é ainda estranho" (p.9). Outro agravante é a exigüidade de livros à disposição dos interessados nesse levantamento, (tivemos acesso a dois livros escritos por Wallon: As Origens do Caráter na Criança, 1934; e, As Origens de Pensamento na Criança, 1945). A maioria de suas edições estão esgotadas a mais de 30 anos e nem todas se referem à questão emocional já que a proposta de estudo

de Wallon, mesmo tendo como centro uma teoria das emoções, não se limitou apenas a este tema.

Um auxílio importante nessa revisão bibliográfica foi a introdução ao estudo da teoria das emoções feita por Monique MARTINET, 1981, discorrendo sobre os pressupostos básicos e os conceitos principais que caracterizam o cerne da obra de Wallon.

1.3.2 - A Gênese da Vida Emocional

A constatação de que as emoções "se manifestam simultaneamente por meio de reações viscerais e reações motrizes" (MARTINET, 1981; p. 36) resulta da mera análise da experiência usual que temos dos indícios emocionais,

"ninguém ignora que as emoções se acompanham de uma multidão de manifestações viscerais (coração a bater mais rápido, respiração suspensa, espasmos intestinais, relaxamento das esfíncteres, suores frios, garganta seca) (...) [e que] todas as funções neurofisiológicas (circulação, respiração, digestão, secreção) podem ser perturbadas por fenômenos de retardamento ou aceleração, de contração ou de relaxamento, mesmo até de arritmia ou bloqueio" (MARTINET, 1981; p. 43).

Uma análise mais rigorosa da natureza da interação existente entre tais manifestações corporais e certas disposições afetivas conduz à discussão da influência exercida pelos aspectos psicofisiológicos sobre o comportamento emocional, pois esta sugere:

- que as alterações fisiológicas provocadas pela mímica expressiva das emoções implicam na coexistência de reações viscerais e de reações motoras, a princípio contraditória, tendo em vista que estas envolvem órgãos com uma

constituição fisiológica distinta (um composto por músculos lisos e glândulas e outro de músculos estriados) que são coordenados por aparelhos nervosos aparentemente independentes (o sistema nervoso autônomo e o sistema nervoso cérebro-espinhal);

- que as emoções constituem um conjunto ordenado de atitudes e trejeitos corporais que caracterizam "síndromes", específicas para cada tipo de emoção, nitidamente diferenciadas entre si; e,

- que os comportamentos emocionais se estruturam sincronicamente, "mais ou menos na mesma idade e com o mesmo aspecto" (MARTINET, 1981; p. 63) em todas as crianças.

O esclarecimento destas hipóteses, segundo WALLON, reside na consideração de que as emoções se constituem em um sistema de reações bem organizadas que estão na dependência de uma função específica (tônico-postural) regulada por centros nervosos próprios, dispostos especialmente para esse efeito.

Esta afirmação implica na revisão da opinião corrente acerca do mecanismo de funcionamento das emoções que toma por referência as atividades da vida de relação. Regularmente se atribui às reações emocionais o caráter de um distúrbio, de manifestação aleatória, que interfere no equilíbrio da relação que o indivíduo estabelece com o mundo, tendo por origem a influência de acontecimentos **externos** que interferem no curso normal das suas ações e pensamentos - por exemplo, "é com o choque de uma notícia favorável ou funesta que se experimenta a

alegria ou a tristeza" (MARTINET, 1981; p. 70).¹

Para construir a sua teoria sobre a dinâmica do comportamento emocional, WALLON se reporta às suas origens e formas de expressão na criança.

O organismo do lactante se caracteriza pelo contraste entre o desenvolvimento praticamente nulo de sua atividade de relação (motricidade, linguagem verbal) enquanto a sua atividade vegetativa já se encontra em pleno exercício. As atividades tônicas, posturais e viscerais, portanto, se apresentam como o veículo de mediação com o outro e com o meio objetual, vivência esta que permite que a criança vá, aos poucos, decifrando e dissociando os significados, propriedades e valências implícitas a essa relação e, com isto, possibilitando o seu acesso à compreensão da realidade das coisas e à consciência de si mesmo e do outro.

Neste processo de descoberta e de exploração, o lactante possui como única referência direcionadora, a tonalidade afetiva de prazer e desprazer associada à sensibilidade proveniente das funções vegetativas (alimentação, evacuação, respiração), e à sensibilidade decorrente das impressões proprioceptivas ("sensações ligadas ao equilíbrio, atitude e movimentos" - MARTINET, 1981; p. 48), quando por exemplo é ninado

1. A explicação que atribui o comportamento emocional à atividade glandular (adrenalina, por exemplo) e às reações provocadas pelos seus produtos de secreção em todo o corpo via corrente sanguínea, simplifica o sistema que regula estas manifestações viscerais, além de ser insuficiente para explicar a diversidade das síndromes de emoções.

e acariciado, ou quando é vítima de uma posição incômoda ou privado de movimentos.

Estas sensações colocam em jogo a função postural responsável pelo conjunto de respostas neurofisiológicas desenvolvidas pelo organismo como uma reação inconsciente a estas "situações às quais a criança deve [se opor] ou se adaptar" (WALLON, 1971; p. 23). O que se observa é que a estas modificações na sensibilidade objetiva corresponde uma redistribuição do tônus muscular, que na criança se traduz primitiva e simplificada pela oposição tensão-irritação-choro e relaxamento-satisfação-sono.

Como o desempenho das funções vegetativas depende de um certo nível de tensão muscular que leve os "órgãos a tomar a forma e grau de consistência necessários"(sic)(MARTINET, 1981; p. 51 e 52) para o exercício de suas atividades (distender-dilatar-absorver e tencionar-comprimir-escoar) e, de maneira semelhante, a atividade motora cinética, responsável pelo movimento propriamente dito, está relacionada ao equilíbrio e à postura do corpo, mantidos devido a um determinado grau de tensão tônica da musculatura esquelética, este pano de fundo tônico se apresenta como o denominador comum que conjuga a sensibilidade visceral à proprioceptiva¹, e vice versa, de modo a repercutirem uma sobre a outra propagando-se de maneira difusa pelo corpo.

1. Cabe uma distinção entre a sensibilidade com um sentido interoceptivo difuso e de repercussão **global**, que possuem uma influência direta sobre a variação do tônus corporal, e a sensibilidade exteroceptiva dos órgãos dos sentidos, na qual a reação retorna **especificamente ao ponto** original de excitação.

Além disso, estas sensibilidades se aproximam devido à "estrutura das conexões sensitivo-motoras sobre as quais se assentam" (MARTINET, 1981; p. 53) definindo, em conjunto, uma motricidade que tem por função exteriorizar corporalmente as emoções, dotando-as de um sentido expressivo que é logo interpretado pelo ambiente que, em troca, responde a este. (diálogo tônico)¹.

Logo, como o sentido comunicativo do comportamento emocional está vinculado à função tônico-postural, pode-se explicar a diversidade das formas de emoção pelas diferentes "variações na distribuição do tônus [corporal] e, mais precisamente, [pela natureza da] (...) fonte orgânica donde procedem os estímulos tonígenos" (MARTINET, 1981; p. 61 e 62).

Por exemplo,

"a alegria se manifesta quando as excitações provocam uma atividade própria para esgotar gradualmente o tônus que se consome na forma de gesticulação fácil, quer dizer, quando há um exato equilíbrio entre o tônus e os movimentos que se sustentam reciprocamente, a cólera pelo contrário, aparece quando os estímulos excedem as possibilidades de liquidação e acumulação do tônus que, não encontrando escoadouro, provoca contrações e espasmos. O medo está primitivamente ligado às excitações labirínticas (...) e tem, portanto, como causa original as rupturas de equilíbrio provocadas pela perda dos apoios, reproduzindo-se sempre em a circunstâncias que provocam alguma incerteza da atitude

1. "Deve-se evitar atribuir aos gestos da criança a plena significação que poderiam ter no adulto, porque não é a materialidade do gesto que conta mas o sistema [psico-emocional] a que pertence no instante em que se manifesta. De uma maneira geral, sucede com freqüência que os fragmentos de uma função surjam antes. Tal é o caso do gesto autêntico de preensão que é precedido por uma forma puramente orgânica de flexão dos dedos. Tal é o caso também das manifestações das emoções" (WALLON, in MARTINET, 1981; p. 58 - rodapé).

tomar." (MARTINET, 1981; p. 62).¹

Estas considerações concedem um sentido estruturante aos aspectos psicofisiológicos e atestam a origem e a natureza comum das emoções associadas à sensibilidade tônica mesmo que posteriormente estas venham a ser "mascaradas pelas impressões psíquicas que se lhe acrescentam" (MARTINET, 1981; p. 37)

Segundo WALLON, "as circunstâncias exteriores nunca são determinantes em si próprias "(in MARTINET, 1981; p. 38) e só possuem uma influência sob o comportamento emocional quando são de alguma maneira mediatizadas pelo aspecto tônico. É o que se verifica, por exemplo, com a carícia e o contato corporal íntimo que dão ensejo a "todo um cortejo de manifestações que **em geral se relacionam ao prazer**" (WALLON, 1971; p. 110) provocando modificações no tono neurovegetativo, aceleração do pulso e da circulação periférica, e no tônus postural, contorções e alongamentos. Porém, se a estimulação é intermitente e insistente, "pode levar o [prazer] a converter-se em irritação" (MARTINET, 1981; p. 73) invertendo a sua tonalidade afetiva, porque **não é a situação em si que é originariamente emocionante e sim as suas implicações na distribuição do tônus corporal.**

Neurologicamente, a organização da função tônico-postural, está na dependência da maturação dos centros

1. A tristeza, no entanto, "requer uma organização psíquica muito mais apurada, [tendo em vista que] (...) não aparece na criança profundamente atrasada, sendo, também a primeira forma de emoção que desaparece em certos casos de degeneração mental" (MARTINET, 1981; p. 63).

coordenadores especializados que estão situados na região **sub-cortical**.

Sendo assim, o comportamento emocional possui uma relativa autonomia face ao controle cortical, racional e consciente. É o que atesta a vivência afetiva do meio, experimentada pela criança que não possui sequer consciência de si mesma e, as experiências de ablação cerebral, nas quais o comportamento emocional não só subsiste como se mostra intensificado e incontinente.

A intervenção cortical caracteriza-se pela inibição da ação exercida pelos centros responsáveis pela organização tônico-emocional, submetendo os seus elementos primitivos e estruturantes a uma coordenação progressiva, que os transforma em componentes a serem integrados ao conjunto das reações globais da criança podendo reaparecer, posteriormente, como um recurso expressivo de certas emoções.

O estudo da linguagem inconsciente e silenciosa presente nas diferentes posturas e atitudes corporais, ao caracterizar a interação existente entre o corpo e a emoção, assim como as suas implicações para o desenvolvimento psicossocial da criança, rompe com as barreiras que isolam as dimensões corporal e espiritual do ser humano; mais do que isso, as contribuições de Wallon denotam uma nova postura teórico-metodológica de estudo, fundamentada numa concepção dialética que ultrapassa tanto a investigação da natureza biológica do corpo como a investigação da estrutura psíquica da emoção na busca de uma interpretação existencial da interação estabelecida

entre esses fenômenos.

1.4 - CONCLUSÃO

O recurso à epistemologia genética de Piaget e à psicogenética de Wallon permitem verificar a vinculação existente entre o corpo, as estruturas cognitivas e o comportamento emocional conduzindo à superação da noção cartesiana que coisifica o corpo e o reduz ao estatuto de objeto quando lhe atribui uma dimensão essencialmente física e mecânica.

Esta conclusão implica em assumir um novo referencial conceptual, comprometido com um senso filosófico que pressupõe a **unicidade da existência humana**, significando não a soma de seus elementos constitutivos e sim um todo indivisível que se define em função da aparente ambigüidade presente nas interrelações entre seus aspectos contraditórios.

É o que nos esclarece Merleau-Ponty (1950), quando afirma que ao corpo não pode ser atribuído o conceito de objeto. O objeto se constitui enquanto tal, **diante de nós**, por ser observável sob os mais diversos ângulos, por ser passível de manipulação e, por poder se distanciar e sair do nosso alcance.

O corpo porém, se apresenta de uma maneira e um gênero completamente diferentes: "recusa-se à exploração e se me [submete a apreciação] sempre sob um mesmo ângulo" (p. 93), logo, como ao abordá-lo não posso mudar minha perspectiva em relação a

1. A imagem especular não altera este fato pois enquanto a relação com os objetos impõe uma modificação de situação, esta somente representa as iniciativas do corpo real, ao invés de responder a elas.

este, ele se mantém à margem de todas as minhas percepções¹, também não posso apalpá-lo como a um objeto pois a parte que é tocada não perde a propriedade de sentir, representando um "tocar tocante", suficiente para distingui-lo dos objetos e, por último, não posso me distanciar dele, pois está sempre presente.

Por outro lado, o corpo se volta para o objeto, uma vez que é a partir dessa relação que se constroem diversas noções das propriedades e características da realidade. Por exemplo, a permanência absoluta e invariável do meu corpo para mim serve de fundo para a revelação da permanência relativa dos objetos, que ora podem estar ao alcance da minha percepção ora podem estar eclipsados, sendo a noção de permanência resultante desse confronto. Da mesma forma é a resistência de meu corpo a toda e qualquer variação de perspectiva que atesta a apresentação perspectiva e circunstancial dos objetos, se vejo apenas uma de suas faces é porque eu mesmo estou em um certo lugar de onde o vejo sob um determinado prisma.¹

O corpo, assim, enquanto um horizonte latente de nossa experiência, configura-se como meio de nossa comunicação com o mundo.

É importante considerar que este rendimensionamento da vivência corporal implica numa nova definição conceptual do homem e, conseqüentemente, uma nova compreensão de sua relação com o mundo. As reações reflexas do bebê, por exemplo, mesmo sendo

1. Rever a descrição do processo segundo o qual a criança, progressivamente, reconhece a existência de uma realidade externa (superação do egocentrismo) - Piaget. p. 46 e 47.

consideradas como respostas automáticas à estímulos externos (situadas ao nível medular, subconsciente), não constituem processos objetivos dos quais a consciência **apenas** constata seus encadeamentos e resultados, não participando diretamente; na verdade, estas percepções ajustam-se a um **sentido de relação** próprio à situação, exprimindo tanto "nossa orientação em direção ao meio quanto a ação do meio sobre nós" (Merleau-Ponty, 1950; p. 92).

O reflexo não resulta de estímulos objetivos, ele se volta para eles, investe-os de um sentido que não tinham isoladamente enquanto agentes físicos e que só possuem como situação (...), ele está com eles numa relação de conhecimento" (Ibidem) 1

Esta interpretação da experiência humana tem por pressuposto, que a função essencial do sistema nervoso é a "diferenciação ativa das excitações" (Merleau-Ponty, 1950; p. 87).

Essa afirmação é comprovável através do estudo das lesões que acometem os centros nervosos. As seqüelas advindas de uma lesão cerebral " não se traduzem pela perda de algumas qualidades sensíveis ou de alguns dados sensoriais" (Idem; p. 86), mas por um **distúrbio** da função interpretativa do córtex cerebral.

A tradução dos estímulos em uma determinada percepção é devido à sua organização "num conjunto estável onde cada [um deles recebe] um valor unívoco" (Idem; p. 87), que lhes permite

1. Ver as colocações de Piaget na p. 17.

tomar uma forma típica diferenciada dos demais. A lesão, portanto, deve atingir as centros gnósicos especializados na localização e interpretação desses conteúdos sensíveis, tornando cada vez mais incerta sua diferenciação, em outros termos, debilita o cérebro ao destituí-lo de seu papel na **formação de um sentido** a ser atribuído às sensações.

Logo, "a função do organismo na recepção dos estímulos é, por assim dizer, de 'conceber' uma certa forma de excitação" (Idem; p. 88). Logo, não se pode representar os acontecimentos psicofísicos como uma série de eventos regidos por princípios de causalidade pois "as qualidades sensíveis, e mesmo a presença ou ausência de uma percepção **não** são efeitos da situação de fato, exterior ao organismo, mas representam a maneira pela qual ele (o corpo) vem ao encontro das estimulações e que a elas se refere" (Ibidem)¹, como ilustra a experiência a seguir:

"se se excita diversas vezes, com um fio de cabelo, uma região determinada da pele (do braço, por exemplo), tem-se primeiramente percepções pontuais nitidamente distinguidas e localizadas cada vez no mesmo ponto. Na medida em que a situação se repete, a localização se faz menos precisa(...) ao mesmo tempo que a sensação deixa de ser específica: não é mais um contato é uma queimadura, ora pelo frio, ora pelo calor. Mais tarde ainda, o sujeito crê que o excitante se mexe e traça um círculo sobre sua pele. Por fim, nada mais é sentido" (Merleau-Ponty, 1950; p. 88)

1. Wallon também demonstra que a expressão afetiva não é o resultado de uma determinada reação a certos estímulos externos, mas uma maneira do ser se inclinar em direção ao mundo que, longe de estar subordinada à ordem fisiológica ou racional, é a revelação do estado de sentir do nosso ser inteiro, no qual o corpo está intimamente solidário, pois é o palco dessa representação. Ver p. 40 e 41.

Outra situação esclarecedora, são as sensações de dor, coceira, formigamento, sentidas pelas pessoas amputadas nos membros que lhes foram estirpados. Tal fenômeno pode ser explicado por determinantes psíquicos de recusa da situação, quando o indivíduo mantém a representação de uma presença afetiva do membro, ou por determinantes fisiológicos de persistência dos influxos nervosos do coto, que implicam na presença efetiva de uma representação. Porém, tanto a Psicologia como a Fisiologia são insuficientes para explicar esse fenômeno pois se valem de "categorias do mundo objetivo onde não há meio termo entre presença e ausência" (Merleau-Ponty, 1950; p. 93) não admitindo também, a hipótese de se estabelecer uma articulação entre os componentes fisiológicos e psíquicos pois implicaria em correlacionar aspectos objetivos - influxos nervosos -, que pertencem à ordem do "em si", a aspectos abstratos - percepções e cogitações -, que são da ordem do "para si".

Para Merleau-Ponty (1950) a presença ambivalente do braço só pode ser explicada a partir da reconsideração da concepção de corpo dessas ciências pois o corpo tanto não é o resultado do somatório das sensações táteis, cinestésicas e de suas possíveis associações, como tampouco pode ser visto como subjugado aos atos da consciência; ele inaugura uma nova condição, edificante, na qual subjetividade e objetividade se imiscuem e se contaminam.

Sendo assim, o homem deve ser fundamentalmente entendido a partir das relações que estabelece, estando tanto sujeito ao meio como conferindo-lhe um sentido existencial o que

se dá basicamente, através do seu investimento psicoemocional e corporal no conhecer a natureza das coisas e pessoas.

Uma vez concluída a primeira parte do referencial teórico, dedicada ao resgate ontológico da unicidade do ser, com o qual se pretende confrontar a concepção de corpo subjacente ao currículo do curso de formação do professor de Educação Física, volta-se no Capítulo 2, para a análise do papel ideológico assumido pelo corpo dentro da estrutura sócio-econômica brasileira, visando explicitar os valores e conceitos a ele associados assim como os comportamentos e sentimentos veiculados pela sua educação.

Um requisito necessário nesse estudo é a caracterização sumária de como os diversos mecanismos institucionais da sociedade capitalista se apropriam do corpo para consecução de seus propósitos hegemônicos.

CAPÍTULO 2

CORPO SOCIAL, E PORTANTO, IDEOLOGICAMENTE CONCEBIDO

2.1 - INTRODUÇÃO

A concepção que o homem faz do seu corpo está em correspondência com a sociedade na qual ele vive. Nenhuma cultura lida com o corpo como algo natural e bruto. As qualidades deste, suas posturas e movimentos, assim como os fatos e práticas a ele relacionados - como o sexo e o esporte - são vividos e compreendidos simbolicamente pois estão impregnados de sentidos e valores. Assim temos "o corpo plástico dos estetas da civilização grega, o corpo repudiado e impuro (...) [da religiosidade medieval], o corpo biomecânico que corresponde à revolução industrial e tecnológica" (LAPIERRE, s/ano).

A estruturação axiológica da sociedade fundamenta-se num conjunto de normas que estipulam, instituem e convencionam valores e conceitos que, ao mesmo tempo em que são resultantes das relações estabelecidas entre os seus diferentes grupos sociais, possibilitam a comunicação entre eles ao firmar uma lógica de interpretação a partir da qual as coisas, os comportamentos, os pensamentos e os sentimentos se constituem em mensagens significantes e compreensíveis.

Logo, a determinação de um ideal de formação do homem, tanto estético como ético, resulta dos princípios oriundos destes

esquemas de representação, os quais, por sua vez, trazem as marcas do processo histórico de confronto entre os diversos grupos sociais, cada um a fim de fazer prevalecer os seus interesses próprios.

Dentro desse quadro, o corpo assume uma parcela na legitimação dos axiomas que justificam e norteiam as relações sociais na sociedade capitalista, pois as idéias a ele relacionadas determinam uma certa análise e consideração da existência humana e da sua realidade social.

É o que se verifica, por exemplo, no ideário burguês da Revolução Francesa que ao mesmo tempo em que prega a igualdade entre os homens, expressa na "liberdade" deste para vender sua força de trabalho, promove a divisão social do trabalho ao distinguir, apoiado na teoria cartesiana da dualidade metafísica do homem, uma dimensão intelectual que coordena o processo criativo e produtivo e, uma dimensão corporal e mecânica, "simples meio para fins que lhe são estranhos" (CHAUI, 1981; p. 16); argumento este, que posteriormente servirá de apoio para a determinação de direitos e privilégios para um grupo social e deveres e obrigações para outro.

" As idéias e crenças relacionadas ao corpo não podem ser grosseiramente analisadas e rotuladas segundo suas impressões superficiais e aparentes pois estão articuladas ao momento histórico e ao contexto político e econômico em que são elaboradas. "

Isto nos remete à necessidade de tentar desvendar as conotações dissimuladas presentes nos valores, mitos e

preconceitos sociais frente ao corpo, e de identificar o caráter ideológico próprio às formas como as diferentes ações sociais se posicionam em relação a este, quando por exemplo, consideram o corpo humano (do trabalhador, é claro) como portador em potencial de uma força de trabalho, numa visão essencialmente física de um agrupamento de alavancas ósseas articuladas a massas musculares, sendo que esta eficiência pretendida em termos de trabalho (capacidade de produção) não é igualmente salientada quanto aos aspectos sexuais ou lúdicos, ou quanto à dimensão afetiva e psicológica.

Logo, estamos diante de uma concepção de corpo de caráter ideativo, que representa um estereótipo social que está intimamente relacionado com a intenção de legitimar um conceito de homem e sociedade e, conseqüentemente, de compor o conjunto de argumentos que serve para justificar a posição que a pessoa ocupa na estrutura social.

2.2 "CORPO OU CORPOS?"¹

O corpo individual está subordinado à determinados códigos - muitas vezes inconscientes - que programam coletivamente as suas maneiras de agir, de pensar e de sentir, segundo padrões que as conceituam como adequadas ou inconvenientes. Estes comportamentos comuns ao todo da sociedade

1. RODRIGUES, 1985 - subtítulo.

e pré-estabelecidos, tem por efeito produzir obrigações e expectativas que serão controladas pelo grupo através do emprego de sanções e pela diferente valoração de suas nuances.

Visualiza-se assim, uma duplicidade de sentidos quanto à determinação dos valores morais, por um lado ela é resultante da volição pessoal e por outro representa uma conseqüência da materialidade do poder que o social exerce sobre os indivíduos.

Esta duplicidade se reflete nos mecanismos repressivos de tal maneira que permite supor a existência de uma cumplicidade velada (inconsciente) entre o nosso psiquismo individual e os procedimentos repressivos institucionais,

"em outras palavras, a repressão não é apenas uma imposição exterior, mas também um fenômeno sutil de interiorização das proibições [e permissões, que passam a ser] (...) vividas por nós sob a forma do desagrado, da vergonha, do sofrimento; (...) costuma-se dizer que a repressão perfeita é aquela que já não é sentida como tal (...) e se realiza como auto-repressão. (CHAUI, 1985; p. 13).

É o que fica expresso na intervenção médico-profilática, que reconhece os distúrbios ligados às práticas sexuais (às doenças venéreas e a culpa, por exemplo) como decorrentes dos segredos e da clandestinidade que a moral conservadora lhes impõe mas, na sua ação informatizadora, se restringe ao estabelecimento de normas de higiene e cuidados baseados em conhecimentos fisiológicos e orgânicos, sem questionar os códigos repressivos que cercam tais práticas, terminando, com isto, por criar novas dificuldades e complicações (ver CHAUI, 1985; p. 16 a 22).

A esquematização representativa que transforma as

dimensões sensíveis da realidade em elementos inteligíveis, compreende todos os aspectos que estão na base da vida social, tais como as relações em torno do sistema produtivo, o aprendizado da língua e a vivência educacional, de tal forma que a ela todos estão sujeitos independente das condições particulares em que se encontram. O sistema de parentesco, por exemplo, não consiste em elos objetivos de filiação ou consangüinidade, mas num sistema arbitrário e abstrato de representações introjetado pelo indivíduo na sua socialização.

Logo, a cultura atribui uma significação especial às condutas corporais transformando seja a ação ou a inação em elementos expressivos e todos os comportamentos em mensagens dotadas de significados que extrapolam seu âmbito factual.

Os indivíduos seguem portanto, muitas vezes, modelos comuns de conduta "que não conhecem e não podem descrever; desconhecem os contornos, os limites e as significações dos comportamentos que adotam, [os quais] estão sempre implícitos nesses comportamentos mesmos." (RODRIGUES, 1983; p. 40).

Disso resulta a dificuldade que temos de assumir uma ótica relativizadora que admita que atitudes que invariavelmente associamos como inerentes à natureza humana (até mesmo por argumentos de uma suposta coerência biológica), não possuem uma relação direta com esta, constituindo-se em comportamentos aprendidos de uma sociedade particular e, muitas vezes, só compreensíveis segundo a lógica que lhes é imposta por este meio social em específico.

Estas deduções ficam claras quando se considera as

afirmações de DURKHEIM de que espontânea e naturalmente, o homem não se submeteria à autoridade política e social, não respeitaria a disciplina moral quando esta contrariasse seus impulsos afetivos ou se opusesse às atividades das quais obtém prazer. Logo, a subserviência civil é, antes de tudo, um comportamento inculcado socialmente. (ver DURKHEIM, 1975; p. 42).

Resumidamente, o sentido ideológico da cultura reside no fato desta possuir uma lógica própria a partir da qual se decifra os esquemas de representação historicamente determinados, originários do relacionamento estabelecido entre as instituições políticas e econômicas. Isto se dá de tal maneira que viver em sociedade é viver sob a dominação dessa lógica, que visa, implicitamente, perpetuar as relações sociais de produção tendo em vista que fundamenta e justifica o "status quo", conduzindo as pessoas a agirem segundo tais categorias de pensamento coletivo, sem conhecer as suas origens históricas.

Isto fica patente quando se observa que as questões a princípio consideradas como de âmbito individual estão, na verdade, "no centro dos problemas mais graves do macro" (MURARO, 1983; p. 20). É o exemplo da procriação, cuja dimensão coletiva é escamoteada ao se atribuir sua determinação à escolha individual. Nos países subdesenvolvidos a mulher das camadas de pequeno poder aquisitivo tem uma prole numerosa tanto por estar alijada das informações sobre sua sexualidade (métodos contraceptivos, por exemplo) como pelos filhos constituírem-se numa força de trabalho que garante o sustento da família; já nos países desenvolvidos a inconciliação da carreira profissional com as obrigações da maternidade induzem a opção por um número reduzido de filhos.

Normalmente, abstraem-se esses fatores contextuais, fazendo com que a situação pareça resultar de uma opção pessoal.

Estes exemplos permitem verificar também, que tais esquemas representativos que dotam o corpo de sentidos específicos, institucionalizando-o, contrariamente ao que se poderia supor, não são os mesmos segundo os diferentes grupos ou camadas sociais, é o que afirma MURARO (1983) na sua pesquisa sobre a sexualidade da mulher brasileira.

A investigação se propunha a analisar os dispositivos sociais de controle da sexualidade e os interesses associados às práticas repressivas que hipertrofiam e anestesiam certas dimensões da existência, de forma a produzir corpos economicamente úteis.

Para tanto, realizaram uma enquete com o objetivo de identificar padrões de classe presentes nos discursos manifestos sobre as questões relacionadas ao corpo e à sexualidade. A população alvo incluía homens e mulheres representativos das seguintes camadas da sociedade brasileira: a burguesia (RJ), o campesinato (PE) e o proletariado (SP).

Nas suas conclusões, constataram a existência de padrões ligados tanto ao comportamento sexual como às diferentes práticas corporais, o que revela, conseqüentemente, que o corpo é preparado logo que nasce para assumir o lugar que o "SOCIUS" lhe designa dentro do sistema produtivo" (MURARO, 1983; p. 323) ao ser modelado pelas representações próprias ao seu meio que definem uma "economia política da vida" (Idem, p. 21).

O corpo burguês estaria voltado para o prazer e o

consumo, submetido a uma disciplina estética e às influências circunstanciais do modismo; o corpo do campesinato destina-se à produção, sendo normalizado pelas sanções morais e religiosas, e; o corpo do proletariado está preparado para a imitação, sofrendo uma crise de identidade devido à influência da cultura de massas.

Deve-se atentar porém, que as repercussões sócio-econômicas dessa repressão ao corpo são, na verdade, a origem das representações simbólicas a ele relacionadas. Estas categorias representativas são responsáveis pela "inserção social" dos indivíduos, adicionando ao corpo uma série de conotações, sobrepostas e por vezes contraditórias, que permitem indicar, "um corpo liberado física e sexualmente na publicidade, moda e filmes" (RODRIGUES, 1983; p. 46), outro corpo cultivado higiênica e moralmente pela família, um terceiro corpo visto pudica e pecaminosamente pela religião; mais um corpo treinado técnica e fisiologicamente para a performance desportiva; e tantos outros quantas circunstâncias diversas dele se utilizem para afirmar seus princípios.

Logo, conclusivamente, podemos afirmar que o corpo humano é social e ideologicamente concebido, sendo um alvo privilegiado, em nossa sociedade de raízes européias, para o exercício da dominação. É o que explica CHAUI (1982), ao descrever o processo de coisificação, mediante o qual se reduz o corpo ao "mero estatuto do objeto", "numa cultura que faz do espírito e da razão os únicos sujeitos e que deposita na consciência e em suas operações, toda fonte de conhecimento

e saber (in, ALVES, 1984; p. 135)¹

"o corpo é violentado porque tido e conservado como coisa e os seres humanos cuja existência é definida essencialmente por seu corpo (trabalhadores, mulheres, esportistas) são cotidianamente alvos de uma violência generalizada e difusa, mascarada em valorização ou monstruosidade. A violência constitui na redução de um sujeito à condição de um objeto". (CHAUI, 1982)

2.3 - CORPO REPRIMIDO

Mas como é que, concretamente, a realidade econômica e política se traduz em princípios éticos que geram o cotidiano? E principalmente, qual o papel ocupado pelo corpo nos procedimentos ideológicos que garantem a manutenção da ordem econômica e social?

Numa tentativa de encontrar uma ferramenta conceitual que viabilizasse a pesquisa sociológica e histórica voltada para

1. ALVES, Denise, em sua Tese de Mestrado, Sociologia - UnB, "O Encontro Impossível: a velha-mulher-nova e o machão moderno, analisa a influência da indústria de produção de bens culturais - tomando por referência as revistas Ele & Ela e Nova - no comportamento assumido pelos segmentos da camada média urbana na transformação dos papéis sexuais, verificando que esta tende a reforçar os conceitos existentes no relacionamento mulher - homem, intensificando antagonismos e introduzindo componentes funcionais à expansão do consumo dos artigos por elas veiculados, procurando com isto controlar e normatizar este processo social de mudança dos papéis atribuídos a cada sexo. As duas revistas, apesar de valerem-se de maneiras distintas, utilizam-se do corpo como o palco para a coisificação da mulher. A imagem a que mais recorrem é a da mulher sedutora, através da maneira como utiliza os objetos de consumo ou "descobre" o próprio corpo, sendo definida, essencialmente, pelo corpo que tem (não pelo corpo que é), numa dimensão parcial que enfatiza apenas o seu aspecto estético e sensual. Porém, o poder de seduzir, nesta perspectiva, deixa de ser poder para se transformar em subordinação ao consumismo e às formas impostas de uso do corpo.

o esclarecimento destas questões, nos reportamos a REICH, no seu estudo sobre a repressão social ao corpo.

Reich (1982) afirma que, durante o processo de socialização, o conflito existente entre impulsos/desejos e moral/ego/mundo exterior, que originariamente se trava entre as vontades da criança e as proibições dos pais (enquanto representantes dos valores sociais), mais tarde, torna-se um conflito entre o instinto e a moralidade dentro da pessoa ("id versus superego") (p. 37).

Frente a esse conflito o organismo psíquico fica obrigado a armar-se para se proteger da frustração advinda tanto da rejeição e repreensão social (princípio da realidade) - que coíbe o seu impulso instintivo e espontâneo (vinculado ao princípio do prazer) -, como do padrão moral, que reprime e castra suas necessidades libidinais vitais.

Esse processo de se defender, fechando-se numa armadura ou, na terminologia reichiana, numa "couraça", pressupõe uma restrição mais ou menos ampla de toda a capacidade e atividade vital do organismo, que está somaticamente representada nas tensões musculares em torno das cinturas pélvica e escapular, principalmente, e em determinados gestos e posturas estereotipados.

O homem ocidental civilizado é prisioneiro dentro desta armadura de caráter, pois é influenciado por um código moral (em si mesmo inconsciente) sexualmente negativo e por uma educação autoritária com uma visão depreciativa do corpo humano.

Estes aspectos têm por decorrência, uma perturbação na

distribuição do tônus corporal¹ e na harmonia da vida vegetativa, especialmente sexual, implicando numa influência direta no equilíbrio psicoemocional da pessoa.

Assim Reich explica o porquê da tendência do trabalhador à resignação frente a sua situação econômica e social, à vassalagem nas relações produtivas e à crença incondicional na autoridade política, considerando essa repressão ao corpo como o mecanismo básico para criação de indivíduos submissos e escravos econômicos.

Esta teoria explicita como as necessidades biológicas naturais do homem são transformadas pelas circunstâncias sociais, passando a ser controladas ideologicamente por uma moral compulsiva que dita valores e conceitos relacionados a uma concepção de homem e sociedade que está de acordo com os interesses hegemônicos de um grupo social determinado. Isto permite redimensionar a problemática relacionada à questão corporal (sexualidade, esporte, Educação) caracterizando-a como pertencente ao conjunto de estratégias articuladas em torno da permanência da ordem social à qual devem, em última análise, a sua existência.

Um elemento de destaque desse processo de socialização, devido à sua ação "repressiva", é a participação da família na transmissão, e conseqüente preservação, da maioria dos valores e costumes que fundamentam a lógica que orienta as relações entre os indivíduos e/ou grupos sociais.

1. Ver Capítulo 1 p. 29.

Esta influência transcorre imperceptivelmente pois está implícita nas expectativas que os pais esposam com respeito ao futuro da criança, na determinação das regras de conduta social, no ensino da língua¹, na orientação religiosa.

Um exemplo importante, ressaltado por REICH (1982 Rev. Sec.) e CHAUI (1985), é o papel simbólico e inconsciente da estrutura familiar na introjeção e aceitação da autoridade social. Segundo Reich, a base da família é a relação entre o pai patriarcal, a mulher e os filhos,

"Ele é, por assim dizer, o expoente e representante da autoridade estatal na família. Devido à contradição entre a sua posição no processo de produção (subordinado) e a sua função familiar (chefe) ele é tipicamente uma espécie de primeiro sargento: submete-se aos que estão acima dele (p. 106)

e domina os que estão abaixo, transmitindo os valores sociais que absorveu e fazendo com que sejam respeitados. Chauí, igualmente, comenta que os homens da classe explorada,

desprovidos do poder e da autoridade no espaço público (trabalho e política), são assegurados de possuí-los no espaço privado isto é, na casa e sobre a família. A perda desse poder afigura-se como uma desonra pois perdem os substitutos compensatórios para sua falta de poder. (p. 79)

Nesse contexto, mesmo que caricatural, o corpo se apresenta como o meio para as sanções e punições que garantem a "educação" da criança.

1. DURKHEIM, 1975, "Aprendendo a língua aprendemos todo um sistema de idéias e, com isto, nos tornamos herdeiros de toda uma cultura e tradição" (p. 46)

Deve-se notar que a noção de corpo reforçada pela família é idêntica à atribuída socialmente, que ressalta seus aspectos motores e estéticos, o seu domínio próprio em detrimento de suas dimensões afetivas, sexuais, espontâneas, o que pode ser exemplificado pelo não reconhecimento da sexualidade infantil, que, segundo Chauí, é um dos aspectos básicos da repressão ao corpo, do qual derivam as proibições quanto à afetividade e proximidade corporal, ao manuseio e ao descobrimento dos órgãos genitais.

2.4 - EDUCAÇÃO E CORPO

LÉVI-STRAUSS, (1967) ao sublinhar os aspectos coletivos de natureza inconsciente presentes nos fenômenos culturais, destaca o aprendizado da língua, que implica na introjeção de todo um sistema de idéias e valores, organizados e classificados, que modelam o comportamento do indivíduo, impondo ao seu pensamento, quadros conceituais fixados segundo uma realidade e contextos específicos.

Já FREUD, centra sua análise na problemática do inconsciente individual, buscando compreender como o desejado/desejável se torna proibido e culpabilizado. Para ele, a socialização, implementada na educação, representa o triunfo do princípio da realidade, manifestação reflexa da força repressiva do "consenso" social, sobre o princípio do prazer, controlando o investimento da libido corporal através da sublimação (prazer adiado ou transmudado).

DURKHEIM, por sua vez, estuda como o obrigatório se

torna desejado, tendo como preocupação principal a questão da consciência coletiva e de sua ação normativa, através da educação, que regula o sistema de instintos desagregados do indivíduo, "formando o homem que a sociedade quer que ele seja; na sua opinião, a Educação, "tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certas características e estados físicos [corporais], intelectuais e morais reclamados pela sociedade no seu conjunto e pelo meio social a que a criança particularmente se destina". (1975; p. 10).

O espírito de disciplina, já citado, não se forma ao acaso; ele é a conjugação simultânea "do senso e do gosto pela regularidade, do senso e do gosto pela limitação do desejo, o respeito à regra" (Idem, p. 21), a capacidade de imbuir a criança nos diversos deveres (Idem; p. 20).

Logo, "estamos mergulhados numa atmosfera de idéias e sentimentos coletivos que não podemos modificar à vontade" (DURKHEIM, 1975; p. 60), ela se revela como uma realidade distinta da nossa pessoa, com uma natureza definida que se impõe à nossa existência. É sobre idéias e sentimentos desse gênero que repousam as práticas educativas.

Cada um dos autores supracitados, à sua maneira, seja numa ótica estruturalista, psicanalista ou funcionalista, acredita que a Educação tem uma conotação repressiva e reguladora, através da qual se incutirá no indivíduo certo número de princípios e qualidades que tanto garantem uma relativa homogeneidade ao grupo social como, direta ou disfarçadamente, constroem em nós um esteriótipo corporal condizente com o papel a ser desempenhado no meio social.

2.5 - CONCLUSÃO

A faceta repressora da Educação, evidenciada através da imposição de um conjunto de normas que uma vez incorporadas pelos indivíduos passam a delimitar sua compreensão e vivência do contexto social, demonstra o caráter construído do corpo. Resta destacar que esta dimensão dominadora está inserida numa realidade contraditória, ou seja, ao mesmo tempo em que castra e modela o indivíduo, revela a gritante desigualdade de direitos e benefícios.

Impõe-se, dessa forma, a necessidade de se analisar os mecanismos que compõem esta prática pedagógica repressiva e a sua correlação com as demais instituições da sociedade, tanto no sentido de desvendar suas raízes históricas e seu conteúdo ideológico - anulando o discurso legitimador que lhe é implícito e justifica sua lógica de ação -, como com a finalidade de extrair os elementos críticos que permitam a implementação de uma ação emancipadora - comprometida com a qualidade existencial e com a realização do homem.

Compreendidos os processos utilizados pela dinâmica institucional da sociedade capitalista para a construção ideológica do corpo e sua utilização para inculcação de valores e conceitos do ideário que sustenta a lógica hegemônica e "justifica" o "status quo", remete-se à análise da função institucional exercida, nesse contexto, pela Educação Física

escolar. Partindo de uma revisão histórica que visa caracterizar os diferentes interesses aos quais a Educação Física esteve ou está associada, realiza-se a leitura dos pressupostos filosóficos e conceituais do processo de reestruturação do currículo do Curso de Educação Física analisando a profundidade de suas transformações.

CAPÍTULO 3

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IMPÉRIO ATÉ O FINAL DA DÉCADA DE 70

3.1 - INTRODUÇÃO

Esta revisão histórica¹ não pretende ser exaustiva nem factualista e sim se colocar a serviço da proposta de estudo, conduzindo à visualização dos diferentes modelos conceituais que condicionaram a Educação Física brasileira, a fim de possibilitar a verificação do nível de radicalização da reflexão implementada pelo processo de reestruturação curricular do curso de Educação Física, ou seja, até que ponto a nova proposta retoma, recusa, critica ou supera os modelos anteriores.

Outra preocupação comum aos estudos dessa natureza porém não compartilhada por este relato, é a delimitação temporal de princípios teórico-metodológicos predominantes, classificando fases seqüenciadas caracterizadas pelo primado de determinada corrente ou doutrina de pensamento. As reservas se devem, primeiro às distorções que tal postura impõe ao curso dinâmico da

1. Para informações históricas mais minuciosas consultar itens 02, 03, 05, 19, 22 e 34 da Bibliografia.

história, que não se deixa aprisionar em etapas artificiais, e, segundo, pela exigüidade de informações que não permite o resgate da complexidade do contexto histórico.

A maioria das retrospectivas históricas tem um caráter compilativo, cujos dados se restringem às medidas governamentais de destaque e às iniciativas legislativas, não existindo nenhuma enquete sobre a visão dos professores diretamente envolvidos com a Educação Física, ou até mesmo, um compromisso das Instituições de Ensino Superior com a avaliação da conduta profissional de seus egressos.

Como contemporaneamente o profissional de Educação Física, mesmo tendo a habilitação em licenciatura plena, se caracteriza por sua atuação num mercado de trabalho diversificado, que inclui clubes, associações desportivas e academias (...), cumpre esclarecer que a análise desenvolvida a seguir, atribui uma excelência ao meio escolar, no qual a Educação Física se volta para a descoberta das suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento da criança, ao contrário do meio informal, no qual existe um compromisso preponderante com um sentido específico da Educação Física, o treinamento de atletas e equipes que tenham padrões de performance competitivos.¹

1. Esta propensão constitui-se num traço marcante também apontado pelo Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil, realizado em 1969-1971, para descrever a organização desportiva comunitária, definindo-a como orientada no sentido da propriedade na representação e na seleção, em detrimento da prática em massa (item 2.11, p. 356).

3.2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ANTECEDENTES

O reconhecimento da importância da Educação Física para a formação da juventude, entendida como a prática sistemática e orientada de atividades físicas principalmente no meio escolar, mereceu destaque a partir da proclamação da independência do Brasil, com a deflagração do movimento de reflexão da estrutura educacional do Império, que tinha por objetivo, dar à Educação feições nacionais, desligando-a da influência portuguesa.

O conceito de Educação Física, anteriormente, estava intimamente relacionado às questões higiênicas e à problemática da Saúde, sob a expressiva influência dos teóricos de formação médica¹, que a consideravam sob um prisma completamente distinto do atual, associando-a à puericultura e à obstetrícia (ver Marinho, 1952-1; p. 84).

Seu sentido educativo passa a ganhar relevo com os relatórios governamentais de avaliação da situação da instrução pública no país, na medida que, nas suas ponderações, tomavam por referência os ideais helênicos de educação integral do homem, concedendo destaque à Educação Física enquanto um meio de compensar o equilíbrio da vida humana e de reforçar a moral e o caráter de seus praticantes.

1. Esta influência, porém com um sentido mais aplicado, persiste até hoje, sendo que sua participação mais incisiva e direta se estende até a primeira década desse século, privilegiada pela carência de obras e trabalhos sobre a Educação Física. Diversas teses apresentadas nos cursos de Medicina do país versavam sobre a influência da atividade física para a manutenção da saúde.

Deve-se ressaltar que a Educação Física brasileira sofreu forte influência tanto do meio militar como dos movimentos políticos totalitários da Europa, associando-se, invariavelmente, a padrões de disciplina¹ e uniformidade, a ideais de fortalecimento da raça (eugenia) e à promoção do engrandecimento da nação (patriotismo)².

Não é possível precisar o período histórico que caracteriza essa susceptibilidade pois esses valores, enquanto elementos próprios a um determinado projeto de sociedade, não se limitavam à Educação Física, podendo ser considerados como uma tônica do pensamento político brasileiro, que influenciou a postura de nossos intelectuais na análise da situação sócio-econômica do país desde o início do Século XX até o final da II Guerra.

Sendo assim, estes princípios, com diferentes ênfases segundo o momento histórico, são indissociáveis da Educação Física³, estando presentes no conjunto dos argumentos que buscavam justificar seu valor e a necessidade de sua inserção no

1. Segundo Cantarino Filho (1987), um dos fatores que condicionaram a aceitação da inclusão da Educação Física no currículo das escolas foi a preocupação com o regime disciplinar nos estabelecimentos de ensino.

2. No Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) em 1894, as evoluções militares faziam parte da ginástica escolar, criando-se o BATALHÃO ESCOLAR, constituído por alunos e orientado por militares, destinado a proporcionar à mocidade brasileira a educação necessária para o desempenho do dever de defender a pátria (Cantarino Filho, 1987; (mimeo) (p. 7).

3. Ver a posição de Betti, 1988 p. 66 e 97 & Cantarino Filho, 1987 (mimeo) (P. 20).

sistema educacional, como também, fazendo parte das diretrizes da política educacional desde 30 até o processo de abertura política do país na década de 80.

A repercussão desses ~~preconceitos~~ ^{preconceitos} no âmbito prático da Educação Física se traduziu na utilização de metodologias que visavam o desenvolvimento da coragem, a formação de um caráter viril e o fortalecimento da juventude.

O modelo ginástico predominante na segunda metade do século passado, estava calcado na doutrina alemã idealizada por Jahn. Impregnada por sentimentos nacionalistas, tendo por objetivo preparar o jovem para servir à nação, seu programa incluía a ginástica aérea de aparelhos (barra fixa, barra paralela, trapézio e argolas) que requeria grande força muscular¹.

Apesar de desde 1882, por ocasião da sessão plenária da Câmara dos Deputados que discutia o Projeto nº 224 sobre a reforma de ensino, Rui Barbosa já advogar, no capítulo VII, Parágrafo 1º (dedicado especialmente à Educação Física, consistindo um documento célebre), a inserção obrigatória da ginástica para ambos os sexos nos programas curriculares das escolas primárias e de formação de professores, constituindo uma matéria de estudo autônoma a ser ministrada em horários distintos dos do recreio, a realidade se traduzia na inexistência de instalações e locais apropriados para a prática de atividades

1. Ver na p. 91, rodapé, considerações sobre o preconceito da participação do sexo feminino nas aulas de ginástica.

físicas e, na necessidade premente da formação de recursos humanos especializados na área.

Esta proposição só foi oficializada em 1851 quando através da Lei nº 630, a ginástica passou a fazer parte dos currículos das escolas públicas de ensino primário. Contudo, a iniciativa legislativa não foi acompanhada pela devida ação executiva no sentido de dotar as escolas das condições físicas necessárias, como também, de provê-la de profissionais devidamente qualificados para o desempenho dessa função¹.

A inocuidade do dispositivo legal fica evidente quando considera-se as críticas de Visconde Prados em 1878 (27 anos depois) à restrição do ensino da ginástica nas escolas normais a um âmbito essencialmente prático, quando na verdade, por se tratar de uma instituição comprometida com a transmissão de elementos teórico-metodológicos essenciais para uma prática de ensino competente, esta preparação deveria se situar num nível mais profundo, que envolvesse uma fundamentação elementar em noções de anatomia e fisiologia humana.

Outro exemplo de que o panorama educacional permaneceu inalterado, é o discurso proferido por Fernando de Azevedo em 1927 (mais de um século depois dos comentários de Rui

1. "Pode-se supor uma omissão deliberada por parte do governo que, sob a alegação de descentralizar as iniciativas referentes [à organização] do ensino, confiou às províncias o direito de legislar e promover a instrução pública" (Betti, 1988; p. 61) em suas respectivas regiões (Adicional de 1834 à Constituição de 1824), restringindo a sua atuação ao Município da Corte. As províncias, por sua vez, não dispoendo de recursos financeiros, não tinham condições de atender às exigências legais.

Barbosa), ao tomar posse no cargo de Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, no qual reitera a preocupação com a necessidade de um ensino sistemático da Educação Física, calcado em bases científicas, ao mesmo tempo em que reconhece a total deficiência de recursos do sistema de ensino do país, tanto humanos como materiais, para atender a este propósito.

Esse descompasso entre a posição teórica dos intelectuais, as prescrições sem efetividade da legislação e a realidade concreta da prática de ensino da Educação Física no país (ver Cantarino Filho, 1987; (mimeo) p. 5), marcam o processo de luta pela fundação de Escolas de Educação Física que se responsabilizassem pela capacitação específica de profissionais para atuarem no mercado de trabalho emergente nessa área.

Tal iniciativa assumiu diversas vezes a forma de projeto-lei, como é o caso do aludido Projeto nº 224/82 de autoria de Rui Barbosa, ou do projeto de iniciativa do Deputado Jorge Moraes, em 1905¹, que foi aprovado porém jamais posto em execução. Outras ainda podem ser citadas: o Decreto nº 3281/28 defendido por Antonio Prado Júnior e o anteprojeto de lei submetido ao estudo da Comissão de Educação Física pelo General

1. A sugestão do Deputado Jorge Moraes foi alvo de muita polêmica "tendo sido aplaudida por uns e criticada por outros. Um jornalista, se referiu ironicamente à proposta dizendo que desta forma estavam sendo formados os "bacharéis do muque" (trecho da justificativa exposta pelo Professor Cantarino - UnB -, ao alvitrar a criação do Bacharelado em Desporto no Seminário de Diretores das Escolas de Educação Física. USP. 1984).

Nestor Passos¹ (1930).

A concretização de fato desse pleito antigo apenas veio a ocorrer em 1939, com o Decreto - Lei nº 1212 que cria a Escola Nacional de Educação Física, apresentando como justificativa "a exigência imperiosa (...) de preparação do pessoal técnico destinado à orientar e dirigir os desportos nas suas diferentes modalidades" (exposição de motivos do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. in Marinho, 1952-4; p. 51 e 52) a fim de cumprir a obrigatoriedade do ensino da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário e normal, prescrita no Artigo nº 131 da Constituição Federal (1937).

Nesse interim², até a criação da Escola Nacional de

1. Deve-se ressaltar as críticas ao referido anteprojeto quanto:

I. à imposição de um método único para o ensino da Educação Física no país;

II. à inadequação do Método Francês (originário da Escola Militar de Joinville - Le - Point);

III. à indevida subordinação da Educação Física escolar ao controle militar (Ministério da Guerra), tendo em vista que esta se destina à formação educativa de crianças providas de características fisiológicas e mentais diversas das daqueles que, fazendo parte do contingente militar, se submetem ao adestramento físico e à disciplina próprios à sua característica enquanto grupo especial, e;

IV. por último, à desconsideração do movimento esportivo desenvolvido pela iniciativa particular (Avaliação feita pela comissão presidida pelo Dep. Jorge Morais, 1930).

2. Convém lembrar que o nosso relato prioriza os fatos históricos relacionados com a formação do profissional e caracterização do perfil do professor de Educação Física, já que esta era a característica dos cursos de graduação que, até recentemente (1987) eram autorizados a funcionar somente sob a forma de Licenciatura Plena.

Educação Física, as forças armadas e os contingentes policiais das províncias constituíam-se nas únicas instituições que se dedicavam à promoção da Educação Física¹. Todavia, seus programas enfatizavam atividades fins, voltadas para uma preparação física e esportiva dos seus integrantes que se aproximasse dos seus interesses específicos, é o exemplo da Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo (1902) que no seu programa de ensino possuía ginástica e esgrima, sendo que a esta se dava "uma certa preponderância sobre aquela" (Marinho, 1952-2; p.32).

Independente desse enfoque o ensino da Educação Física nas instituições escolares do país era, predominantemente, ministrado pelos egressos desses cursos militares, quando não era confiado a autodidatas.

A primeira medida efetiva no sentido de prover os profissionais que atuavam nas escolas públicas de uma fundamentação adequada para o ensino da Educação Física data de 1906 com o Decreto nº 771 que cria uma cadeira de Educação Física anexa à Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado do Amazonas, a fim de transmitir aos professores normalistas, "noções de anatomia, fisiologia, higiene e pedagogia, consideradas indispensáveis ao ensino da ginástica" (Artigo 2º, parágrafo 1º).

1. Escola de Educação Física do Centro de Esportes da Marinha (1952); Escola de Educação Física do Exército (ex-Centro Militar de Educação Física - 1929), e; Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo.(1909)

No decorrer da evolução histórica da Educação Física brasileira, fica patente cada vez mais, essa busca de fundamentação científica e respaldo teórico na área biomédica, que está diretamente relacionada à adoção, na sua prática educativa, de uma noção de corpo que enfatiza a perspectiva anátomo-fisiológica (isto esclarece, em parte, o porquê da vinculação dos Departamentos de Educação Física, nas Universidades, às Faculdades de Ciências de Saúde e não às Faculdades de Educação).

Em 1929, a proximidade da relação entre a Educação Física e o movimento militar fica evidente com a medida presidencial (Washington Luiz) que estabelece que as escolas primárias deveriam seguir as determinações contidas no método de Educação Física adotado pelo exército brasileiro¹, elaborado sob os auspícios da missão militar francesa que veio ao Brasil em 1919 para prestar consultoria e assistência técnica às forças armadas.

Neste mesmo ano se dá a implementação efetiva do Centro Militar de Educação Física², quando entra em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física, isto permite caracterizar

1. A Escola de Educação Física do Exército responsabilizou-se pela divulgação do Regulamento Geral de Educação Física, ou Regulamento nº 07 como ficou mais conhecido, calcado no Método Francês.

2. O Centro Militar de Educação Física foi criado em 1922 por uma portaria do Ministro da Guerra, porém, a determinação legal, como tantas outras, caiu no vazio e o Centro, apesar de todos os esforços, não foi prontamente instalado, sendo a proposta somente recuperada em 1929.

o Centro como a primeira instituição brasileira organizada no sentido de fornecer conveniente preparo " àqueles que desejassem se dedicar aos mistérios da Educação Física" (Marinho; 1952-2: p. 138). O curso porém, tinha a duração de apenas 6 meses e destinava-se "a preparar instrutores para os cargos das diferentes regiões militares" (Portaria Ministerial. Item 2).

Há que se chamar a atenção para a situação do esporte amador e profissional no país que, ao contrário da posição incipiente da Educação Física escolar, já possuía expressão sulamericana (os clubes e as associações esportivas, organizados pela iniciativa privada, contratavam técnicos estrangeiros para supervisionar suas equipes). O reflexo disto pode ser verificado pela ampliação do espaço dedicado aos esportes nos jornais da época e pelo grande número de publicações técnicas e de periódicos especializados com edição regulares sobre o assunto.

O Ministério da Educação e Saúde, em 1931 (Governo Getúlio Vargas), nos termos do Decreto nº 19890 que dispõe sobre a organização do ensino secundário (Portaria nº 70), estabelece as ementas das disciplinas e dita as orientações metodológicas para o seu ensino, porém, ainda incluindo a Educação Física como uma prática escolar à parte do corpo das demais matérias curriculares.

As diretrizes fixadas para a Educação Física subsidiavam-se nas prerrogativas do Método Francês, prevendo que, inicialmente, o ensino deveria **assegurar a saúde** das crianças, ao desenvolver as grandes funções orgânicas, particularmente a respiratória, e aprimorar o sistema neuromuscular, sem perder de

vista as leis fisiológicas do crescimento, aumentando com isto, a energia vital da criança e ensinando-a a empregá-la economicamente. Posteriormente, a criança receberia a complementação técnica necessária para **a realização do tipo atlético completo**, procurando fortalecer as qualidades de força, resistência, velocidade e destreza, permitindo que, de acordo com seu biotipo, suas predisposições naturais e suas tendências pessoais, surja a inclinação para uma possível especialização (in Marinho, 1952-3; p. 12-20)

Esta estrutura proposta para o ensino da Educação Física não só introduziu a questão desportiva como parte dos objetivos de sua intervenção no meio escolar como arquitetou a composição das outras dimensões de sua prática (biomédica e educativa) construindo um modelo educacional que perdura até hoje, senão vejamos, a Educação Física se fundamenta cientificamente no conhecimento biomédico e, através de sua **atuação** no meio escolar (supostamente educativa) se dedica a formação e treinamento de uma **elite desportiva** selecionada do conjunto de alunos.

Dentro da política de traços totalitários desenvolvida no Estado Novo, a implementação desse modelo para a Educação Física está diretamente relacionada a interesses hegemônicos exteriores ao universo desportivo, que perde seu destaque para as promoções de massa de caráter cívico-patriótico. A contribuição do professor de Educação Física, segundo Cantarino Filho (1987; mimeo) p. 19), é ressaltada pela sua participação ativa na organização das solenidades cívicas de abertura e encerramento dos eventos e solenidades sociais objetivando "o desenvolvimento

do senso de brasilidade e do espírito patriótico".

O interesse "ideológico" pela Educação Física reside nos valores associados às condutas que esta pode reforçar: o sentimento de "justaposição social das marchas em conjunto" (Del Picchia; 1937 in Betti, 1988) a solidariedade entre os membros de uma equipe na necessidade de defender uma bandeira; a manifestação pública do poder da juventude; a padronização das atividades e dos estatutos que as regem simbolizando uma igualdade indiscriminada de condições; a extensão direta da imagem do campeão para a coletividade à qual pertence (...)

Dentre esses, a função eugênica da Educação Física mereceu um destaque especial nesse período pois associava-se parte dos problemas nacionais às características da constituição étnica do nosso povo, extremamente miscegenada. É o que se pode notar na fala do Presidente Getúlio Vargas, ao atribuir à Escola Nacional de Educação Física e Desportos, a finalidade de preparar professores que "possam desenvolver o gosto pelos cuidados do corpo e da saúde [melhorando] a resistência da raça" (Vargas, 1947; p. 81-82 in Betti, 1988; p. 81).

Segundo Betti (1988), o reflexo dessas preocupações eugênicas no cotidiano da Educação Física, se manifestam concretamente no controle e avaliação antropométrica dos alunos (ver p. 81), realizado com o objetivo de verificar sua influência na formação do "biotipo ideal" .

A Década de 30¹ foi marcada pela criação, em diversas unidades federadas², de organismos governamentais que, segundo o organograma de cada administração estadual, receberam denominações distintas (inspetoria, departamento ...) com o objetivo de supervisionar e orientar o ensino da Educação Física³. Igualmente por iniciativa dos Estados, são freqüentemente promovidos cursos de capacitação de professores e atualização dos seus conhecimentos⁴

Apesar dessas iniciativas, permanece o quadro de carência de recursos humanos especializados para o ensino da Educação Física⁵. Visando suprir essa deficiência, a Divisão

1. A Constituição de 1937 é a primeira a fazer uma referência direta à Educação Física, determinando, no seu artigo 131, a obrigatoriedade de seu ensino em todos os estabelecimentos educacionais do país.

2. Podem ser citadas: SP; ES; PA; MG; PB; DF(RJ); SC.

3. Também em 1937, a Lei nº 378 institui a Divisão de Educação Física, subordinada ao Departamento Nacional de Educação, com este mesmo objetivo só que em todo o âmbito da Federação; Esta iniciativa como também a própria fundação da Escola Nacional de Educação Física (1939) são, em grande parte, resultado da influência das sugestões propostas pelo VII Congresso Nacional de Educação (RJ - 1935) e do respaldo que encontraram na gestão do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (ver Marinho; 1952-3: p. 84)

4. É o caso do: ES; PE; PI, e; DF(RJ).

5. Até 1937, os profissionais diplomados em Educação Física no Brasil obedecem a distribuição do quadro a seguir:

Instrutores Militares	Médicos, Massagistas e Técnicos	Professores Cívicos e Normalistas
1.332	84	260
T O T A L		1.676

FONTE: MARINHO 1952 - 3

de Educação Física - MES - organiza um curso de emergência para formação de professores (licenciando 165 pessoas), ao mesmo tempo em que o Decreto-Lei nº 1545, no artigo 12, oficializa de direito, o que já vinha ocorrendo de fato desde o século passado, a possibilidade de militares (sargentos e oficiais) ministrarem aulas de Educação Física nas escolas públicas.

As questões relativas à explicitação do conceito de Educação Física e à definição do seu papel na esfera educacional continuam a integrar a pauta dos diversos encontros e congressos realizados, que sempre dedicam parte das discussões ao esclarecimento dos objetivos da Educação Física e à determinação do perfil do seu professor.

No bojo desses debates se destaca a postura defendida por alguns intelectuais, entre eles o Professor Inezil Pena Marinho, que consideram a Educação Física "parte integrante e indissociável da Educação" (Marinho; 1952-4 p. 375) conferindo-lhe um caráter mediato que se distingue, fundamentalmente, da proposta de ensino que situa a prática de atividades físicas como seu objetivo central, ou seja, como uma finalidade em si mesma.

Contudo, esta tentativa de aproximar-se da pedagogia coincide com um momento de reflexão da Educação brasileira marcado pela influência das teorias recentes acerca dos aspectos intervenientes no processo de desenvolvimento da criança e de suas implicações educacionais.

O modelo educacional defendido pelos escolanovistas¹ preconizava uma escola que respeitasse as necessidades da criança preparando-a para a vida na sociedade que requeria, principalmente, pessoas capazes de trabalhar criativamente, resolvendo os problemas que porventura surgissem.

A Educação Física competia "auxiliar o desenvolvimento do educando ao proporcionar-lhe saúde e torná-lo mais apto para o trabalho intelectual" (conclusões do Congresso Paulista de Educação Física - 1939 - o primeiro do gênero realizado no Brasil) (In Marinho, 1952-3; p. 115). O retorno ao enfoque biomédico e higiênico da Educação Física, circunscrito a um âmbito orgânico e comprometido com a promoção da saúde, é identificado por Betti (1988) como um ponto de convergência entre os interesses dos diferentes grupos ligados à Educação: escolanovistas; católicos; militares, e; o governo (ver p. 91-97).

Esta ênfase aos aspectos referentes à dimensão orgânica da Educação Física tem uma repercussão direta no currículo de formação do licenciado², que dedica 23% da carga horária para o estudo de conhecimentos relacionados à área biomédica e apenas

1. Os escolanovistas, apesar de sua postura de vanguarda em termos educacionais, não estavam imunes aos valores e ideais políticos da época, o que pode ser ilustrado pelas colocações de Lourenço Filho (1939) que exaltavam o valor EUGÊNICO da Educação Física (In Betti, 1988; p. 90)

2. Definido pelo Decreto-Lei nº 8270/45, que altera as disposições do Decreto-Lei nº 1212/39. Ver o artigo 3º que define seriação das disciplinas (fluxograma).

13% para a formação pedagógica (os restantes 64% são afetos ao domínio técnico-desportivo).

Estes dados ficam mais contrastantes e desconexos quando se considera que a reflexão desencadeada pela Escola Nova promovia, por assim dizer, uma "psicologização" dos objetivos educacionais do ensino da Educação Física, criticando o seu conceito anátomo-fisiológico que ditava métodos pautados na padronização de movimentos analíticos e artificiais e na preocupação com a avaliação biomédica das crianças sem atentar para os seus interesses naturais.

A este modelo conceptual orientado para o indivíduo e para sua morfologia corporal, contrapunha-se um conceito bio-psico-sócio-filosófico que permitisse colocar a Educação Física a serviço dos ideais escolanovistas.

Metodologicamente, estas considerações redundam na adoção do esporte como a estratégia de ensino, por excelência, mais adequada para a Educação Física, tendo em vista que a situação de jogo:

I - envolve uma série de comportamentos como solidariedade, espírito de equipe, lealdade, respeito às regras e à autoridade do juiz, que estão intimamente relacionados ao desenvolvimento do senso de coletividade e de cidadania;

II - revela-se como uma atividade dinâmica e motivante, na qual a criança se engaja espontaneamente, e;

III - assume um sentido de preparação para a vida ao expor a criança a circunstâncias que ela deve, "necessariamente", aprender a dominar, tais como: a competição, a derrota, suas

dificuldades e fraquezas, o medo (...).

Em 1940, a Divisão de Educação Física - MES - frente a esta profusão de debates que se desenvolve sobre a Educação e, após 3 anos de supervisão e acompanhamento do ensino da Educação Física, chega a conclusão de que "os fundamentos do Método Francês não atendiam às necessidades educacionais [das crianças]" (Cantarino Filho, 1987; p. 18), passando a estudar outros sistemas a fim de fundar um Método Nacional de Educação Física.

Esta postura reflexiva na busca de novos fundamentos metodológicos resulta na promoção de diversos cursos de Aperfeiçoamento Técnico-Pedagógico e na realização dos Estágios Internacionais de Educação Física, permitindo aos professores, tomarem ciência de novas propostas. É o caso da Ginástica Feminina Moderna (Froelich, M.), do Método Natural Austríaco (Schimidt, G.) e do Método Desportivo Generalizado (Listello, A.)

Estes sistemas tiveram grande repercussão no meio acadêmico da Educação Física e foram amplamente aplicados nas escolas primárias e secundárias nas décadas de 50 à 70 (ver Catarino Filho, 1987; p. 22).

3.3 - A POLÍTICA ESPORTISTA

Após o golpe de 1964, o governo militar desenvolve uma série de estratégias de legitimação do seu poder e contenção das reivindicações e reclamos dos trabalhadores e estudantes, assumindo por vezes atitudes autoritárias, como na publicação do Decreto-Lei nº 477 que previa o desligamento e a suspensão dos membros da comunidade universitária e secundarista, que se

envolvessem em atividades políticas, e, em outras ocasiões, dissimulando-se em trejeitos reformistas que na verdade visavam controlar as contestações ao seu poder, como é o caso do Decreto-Lei nº 896, "que introduziu a Educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino buscando o culto dos valores religiosos nacionalistas e a obediência às leis" (Betti, 1988; p. 112).

É dentro desse contexto que o Decreto-Lei nº 705/69 estende a obrigatoriedade da prática da Educação Física ao ensino superior, com o propósito de interferir no processo de mobilização dos estudantes, desviando-lhes do movimento de oposição ao regime, ao oferecer-lhes novas alternativas de investimento do seu tempo (Castellani, 1988 e Cantarino Filho, 1987). A "vontade" política que permeou essa determinação legal, ao contrário de tantos exemplos na história, permitiu o seu rápido cumprimento, o que está evidenciado no Plano Nacional de Educação Física e Desportos-PNED/1971, que prevê a construção **imediate** de instalações desportivas em todas as Instituições de Ensino Superior federais (PNED-MEC/DED, 1971/1974; p. 17)¹

A Educação Física, que desde 1945 havia se voltado para uma fase, por assim dizer, "tecnicista", na qual recorria

1. Betti (1988), nos informa que a análise das despesas realizadas pelo MEC com o sistema de Educação Física e Desportos aumentaram significativamente depois de 1975, sendo que até 1981 "as verbas destinadas à Educação Física [apresentaram] um crescimento em termos relativos maior que as do ensino superior e do que a própria despesa global do MEC, perdendo apenas para o crescimento dos recursos [aplicados] no 1º grau" (p. 128)

à análise reflexiva dos seus fundamentos tidos como célebres¹ - se dedicando à investigação e experimentação de novas estratégias metodológicas -, volta a integrar o conjunto de medidas governamentais que visam consumir os interesses do Estado.

A situação concreta do universo prático da Educação Física nesse período, pode ser aferida pelo Diagnóstico da Educação Física do Ministério da Educação e Cultura em convênio com o Ministério do Planejamento, que tinha por finalidade dar um respaldo científico à elaboração do Plano Nacional de Educação Física e Desportos, prescrevendo as áreas de investimento prioritário de recursos financeiros, (principalmente pelo fato do projeto da Loteria Esportiva estar prestes a ser implementado).

As suas principais conclusões apontam para um quadro caótico da situação do ensino da Educação Física no país, sendo praticamente inexistente no nível primário, preponderantemente improvisado e apenas nominalmente inspecionado no nível médio, e, assistemático no ensino superior, cabendo a iniciativa principalmente aos estudantes (ver Diagnóstico: 1971). Quanto à formação profissional, o Diagnóstico chama atenção para a ausência de uma preparação adequada para as

1. Ver Capítulo 5, item 5.1.

normalistas¹ e para o caráter instrucional dos cursos superiores de Educação Física, que não produzem pesquisas nem possuem um intercâmbio entre si.

Um dado que requer uma avaliação mais criteriosa é o vertiginoso aumento no número de estabelecimentos de ensino superior de Educação Física, que sofreu um acréscimo de cerca de 470% em apenas 3 anos. (ver no quadro abaixo o demonstrativo do número de instituições criadas de 1925 até 1971)

Períodos	Dependência Administrativa					Total
	Militar	Federal	Estad.	Munic.	Partic.	
1925/1931	3	1	1	-	-	5
1940/1964	1	-	5	-	3	9
1961/1971	1	2	4	4	31	42
Total	5	3	10	4	34	56

FONTE: DIAGNÓSTICO, 1971

1. No passado, entre outros fatores, o preconceito pela prática de atividades físicas pelo sexo feminino era um elemento interveniente na qualificação das normalistas, independente da argumentação de teóricos que sugeriam métodos voltados para um desenvolvimento harmônico que não prejudicasse a graça e a elegância das formas femininas, preparando-as para as exigências fisiológicas da futura maternidade (ver Cantarino, Filho, 1987, p. 2 e 7); outro comentário importante é que apesar das Escolas Superiores de Educação Física ministrarem cursos de aperfeiçoamento (curta duração) para os professores normalistas, o Diagnóstico (1971) chama a atenção para o fato desta titulação ser utilizada "para a promoção dos professores [primários] para atuação no nível médio" (p. 357) permanecendo o 1º grau, carente de recursos humanos especializados.

Atribui-se esse fenômeno, em parte, à ampliação do mercado de trabalho em Educação Física, com a extensão da obrigatoriedade para todos os ramos e níveis de ensino (Decreto-Lei nº 705/69), mas também, e fundamentalmente, ao interesse do governo em incentivar a expansão da rede particular, de ensino superior pois a liberalização do acesso ao nível universitário não teve como seu correspondente necessário o efetivo incremento na oferta de vagas pelas universidades públicas, gerando com isto uma demanda reprimida que pressionava politicamente o governo reivindicando a democratização do sistema de ensino.

O Diagnóstico (1971) assinala, porém, que este processo de massificação na formação de profissionais de Educação Física, possui características que indicam um prognóstico negativo quanto a produtividade e a qualidade do ensino. Primeiramente pela distribuição geográfica dos estabelecimentos, que se concentram principalmente no interior de dois Estados, São Paulo e Rio Grande do Sul (responsáveis por mais ou menos 61% das Escolas em organização), o que implica no suprimento a médio prazo das necessidades locais e na conseqüente saturação do mercado de trabalho compondo um quadro totalmente discrepante da situação geral do país¹.

Em segundo lugar, por esta proliferação de instituições de ensino indicar uma tendência para a criação de unidades de

1. O Diagnóstico (1971) faz lembrar que a taxa de evasão de profissionais de nível superior desses Estados, SP e RS, caracterizados como pólos de desenvolvimento, para outras unidades da federação é praticamente insignificante (p. 48).

ensino isoladas (Faculdades), restritas à formação do profissional em Educação Física, o que compromete a interrelação com outras áreas de conhecimento.

Por último o Diagnóstico (1971) afirma que os organismos governamentais, a Divisão de Educação Física e o Conselho Nacional dos Desportos (ambos subordinados ao MEC), possuem uma posição praticamente inoperante ressentindo a falta tanto de uma política nacional para o setor como do amparo de uma legislação consolidada e realista.

Subsidiando-se nessas informações e visualizando a parcela de contribuição específica que cabe à Educação Física para a consecução do seu projeto de sociedade, o governo militar traceja uma política que logicamente retoma os valores militares historicamente associados à Educação Física - o espírito de disciplina e lealdade - que permitem considerá-la como um recurso indispensável da política educacional.

As diretrizes traçadas pelo Decreto-Lei nº 69450/71 reformadas pelo Decreto-Lei nº 6251/75 e as orientações políticas expressas nos Planos Nacionais de Educação Física e Desportos (de 71 a 79) erigem um modelo¹ construído em torno de dois objetivos fundamentais, ambos assentados sobre sua prática no âmbito **escolar: a aptidão física** e a compatibilização do desporto estudantil e comunitário visando como estágio superior o **desporto de elite** (numa postura fiel a uma estrutura piramidal

1. Ver "Eu sou o DED". MEC/DED, 1971; p. 32 e 33.

que advoga a massificação do esporte como requisito para a formação de uma elite competitiva através do princípio da seletividade).

Em 1964, ao deparar com um índice de rejeição por incapacidade física para a prestação do serviço militar obrigatório de 78,81%, o governo passa a considerar a Educação Física, enquanto promotora da aptidão física, como um fator de segurança nacional. A "manutenção da forma física dos efetivos militares" (PNED. MEC/DED, 1971; p. 12) e a preparação física da juventude que vai integrar a reserva militar se constituem em elementos essenciais para a garantia da integridade do Estado, na medida que viabilizam uma economia de tempo e recursos que podem ser investidas no treinamento especializado, melhorando o preparo técnico do soldado.

A política esportista da Educação Física, aproveitando o clima propício incitado pela Escola Nova que preconizava o advento de um compromisso com o jogo, construiu uma caricatura do esporte como agente de **integração** e **promoção** nacional, correspondendo, respectivamente aos seus propósitos de aproximar as unidades federadas, demolindo as fronteiras estaduais e formando um sentimento nacionalista de coesão, e, de fomentar a imagem internacional do país, através da melhoria da performance das representações esportivas nacionais contribuindo para o "desenvolvimento" do Brasil e para sua ascensão ao "status" de grande potência.

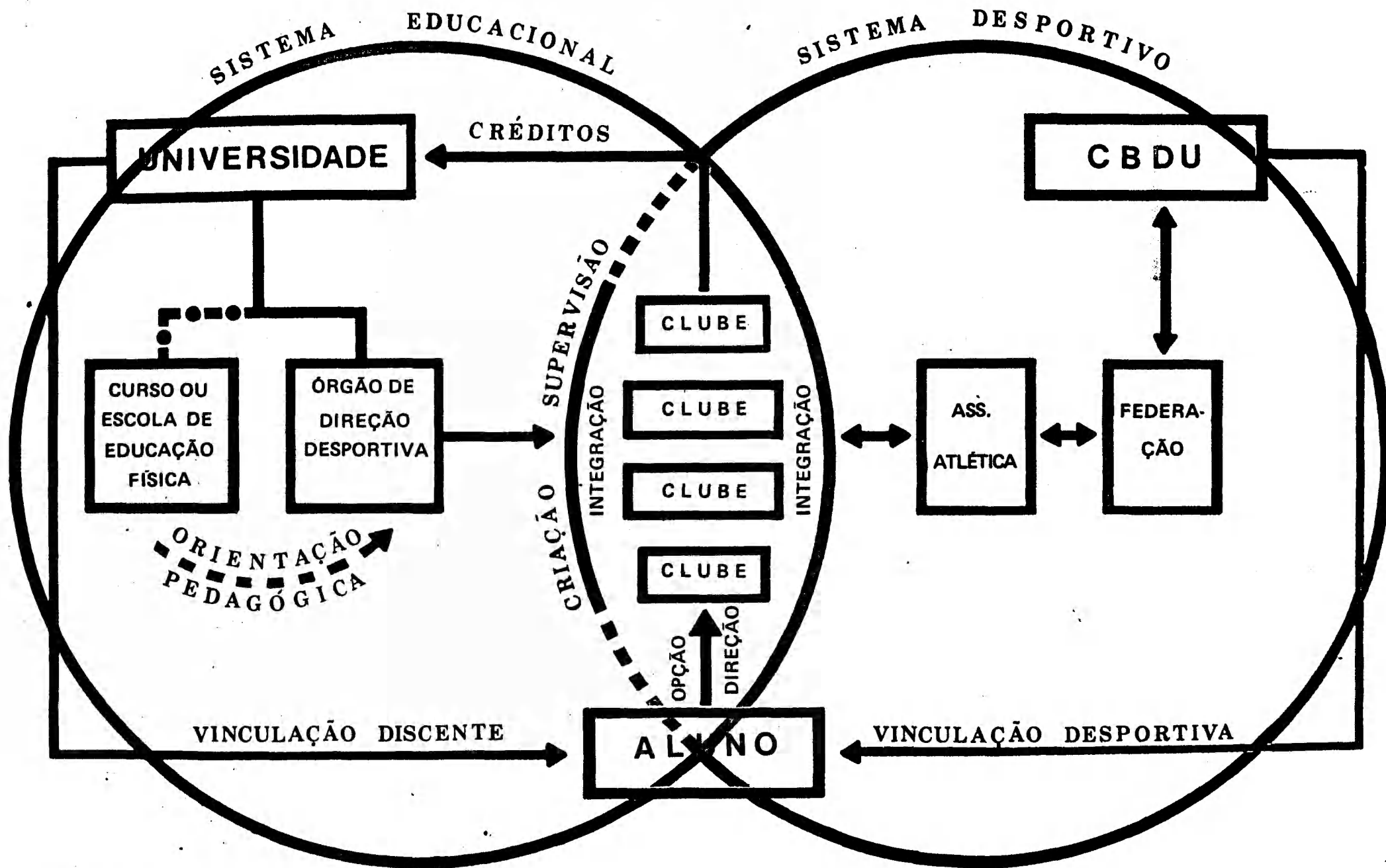
Para consumir estes objetivos, este modelo de Educação Física estava empenhado em organizar administrativamente o

desporto estudantil, em todos os níveis, e em adotar as medidas necessárias que proporcionassem sua "progressiva integração à organização desportiva tradicional [e formal]" (Eu sou o DED. MEC/DED, 1971; p. 19), o que se traduz no diagrama anexo.

A implementação dessa proposta resultou na perda de identidade e intencionalidade da escola, pois o seu papel se confunde com o espaço ocupado pelos clubes e associações na estrutura do esporte formal com o agravante de não desfrutar porém, das mesmas condições infraestruturais de que estes gozam.

Numa analogia entre este esquema que consta das orientações do Decreto nº 69450/71 para o Ensino Superior (a seguir) e outra que estabelecesse a função a ser desempenhada pela escola de 1º e 2º Graus, a escola deveria ocupar a mesma posição estabelecida pelo diagrama para a Universidade, pois faz parte do Sistema Educacional. Infelizmente a questão não é tão simples, visto que a Universidade possui dois módulos complementares, o Curso de Educação Física, que responderia pela orientação pedagógica, e o Organismo Desportivo, que se vincularia diretamente ao Sistema Desportivo Formal, enquanto que na escola, o professor de Educação Física deve responder pelas duas atribuições.

Uma leitura mais profunda dessas diretrizes educacionais, fixadas nacionalmente, conjuminada com a reflexão em torno do currículo dos cursos de Educação Física, deixa evidente que o sentido atribuído ao termo "orientação pedagógica", não diz respeito à adoção de uma doutrina dogmática, que orienta a prática de Educação Física e Desportos para fins educacionais "[e formativos]" (MEC/DED 1973; p. 32), se



referindo, na verdade, ao suporte técnico-tático para a consecução de uma **política pragmática**, que orienta o aluno (atleta) para o resultado e para a competição¹.

O professor, dentro desse esquema, passou a ser um descobridor de talentos desportivos, pois "entende-se a Educação Física escolar como **causa** e o desporto de alto nível como **objetivo**, tendo o desporto de massa (comunitário) como **intermediário** (PNED. MEC/DED, 1976; p. 53).

A Educação Física escolar, portanto, obedecia a um esquema que se dirigia preferencialmente a um número reduzido de crianças que demonstrassem possuir certas capacidades físicas que lhes facilitassem a aprendizagem de determinadas habilidades desportivas, compondo selecionados, segundo as diferentes modalidades, para participarem das competições estudantis patrocinadas pelo governo.

A partir da 5ª série do 1º Grau, deveria se ministrar a iniciação desportiva; já para a 2ª Grau e para o nível superior seria enfatizado o treinamento para as modalidades competitivas. Os professores, envolvidos com a realização dos testes para a seleção dos melhores alunos, com o treinamento e o acompanhamento das equipes e com a participação nas competições previstas no

1. Somente se admitia uma postura dogmática, com uma ênfase aos fundamentos psicomotores (ritmo, esquema corporal, coordenação motora), nas 4 primeiras séries do 1º grau, onde o professor de Educação Física não atuava. Segundo o Governo, a doutrina pragmática, direcionada especificamente para o treinamento de atletas era predominante no panorama mundial da Educação Física e portanto, essencial para que o país pudesse ganhar projeção entre as outras nações desenvolvidas, de forma "a ampliar a sua influência na dinâmica da política internacional" (PNED. MEC/DED, 1975; P 39 e 40).

calendário desportivo estudantil (os JEB's tiveram início a partir de 1969), não tinham tempo para se dedicarem aos menos aptos, também carentes de supervisão e acompanhamento (ver PNED. MEC/DED, 1976; p. 39, 40 e 66 & Decreto-Lei nº 705/69 artigo 1º).

Este enfoque está presente: nos programas de apoio ao estudante atleta (PNED. MEC/DED-1976; p. 60); na determinação de que se facilite a participação dos alunos em competições de "interesse nacional", mesmo nos períodos de trabalhos escolares (deixando claro qual é a prioridade), e, no estímulo constante à realização de competições.

Na visão do governo, ao contrário do exposto, esta proposta implicava, antes de tudo, numa questão de "justiça social", manifestando o seu sentido democrático ao favorecer a ascensão do talento desportivo "independente de prestígio, nível de renda ou seleções de poder" (PNED.MEC/DED, 1975; p. 27), esquecendo-se que a contrapartida desse apoio ao atleta era a marginalização do grande contingente estudantil que não possuía as habilidades especiais requeridas.

3.4 - CONCLUSÃO

É nesse cenário desportivo da Educação Física Escolar, principalmente fruto da discussão política aliada ao fazer pedagógico do professor de Educação Física, que as críticas a esse modelo seletivo começam a ganhar expressão.

A grande barreira para o desenvolvimento de um processo de reflexão e transformação da Educação Física era a inconsistência teórica dos seus profissionais.

A reestruturação curricular iniciada no final da Década de 70 foi, em parte, motivada pela intenção de se construir um novo perfil profissiográfico para o professor de Educação Física, mas, também pela necessidade do Curso de Graduação voltar-se para a preparação de um profissional que correspondesse às opções emergentes no mercado de trabalho.

A reestruturação curricular, nesse quadro, resulta da verificação do enfoque predominantemente tecnicista inerente à formação profissional e da conseqüente pesquisa de modelos alternativos. A análise das diferentes propostas requer a identificação dos seus compromissos com esta ou aquela postura teórica e, concomitantemente, o esclarecimento da participação e contribuição para a preparação do professor, de cada uma das áreas de conhecimentos envolvidas na sua formação.

CAPÍTULO 4

A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 INTRODUÇÃO

O processo de reflexão e reestruturação dos cursos de Educação Física não se limita, obviamente, à questão curricular, tendo em vista que esta nada mais representa que um reflexo da busca de uma definição do seu conceito enquanto ciência ou área de estudos aplicados, de uma caracterização do seu objeto de investigação específico e da delimitação do seu perfil profissiográfico.

Logo, é um processo que, analisando criticamente a práxis pedagógica do profissional de Educação Física, seus objetivos, conteúdo e metodologia, explicita as implicações sócio-político-culturais dos valores implícitos à intervenção que desenvolve, apontando suas impropriedades em relação ao modelo teórico - filosófico que propõe.

A reestruturação curricular, nesse quadro, resulta da verificação do enfoque predominantemente tecnicista inerente à formação profissional e da conseqüente pesquisa de modelos alternativos. A análise das diferentes propostas requer a identificação dos seus compromissos com esta ou aquela postura teórica e, concomitantemente, o esclarecimento da participação e

contribuição para a preparação do professor, de cada uma das áreas de conhecimentos envolvidas na sua formação.

Sendo assim, sempre que propostas curriculares se antagonizarem ou divergirem quanto a alguns princípios, se faz mister descrever seus fundamentos conceptuais, elucidando a compreensão da Educação Física subjacente ao programa de curso e ao modelo educativo que se consideram adequados.

4.2 - A QUESTÃO CURRICULAR: ANTECEDENTES

O primeiro currículo de graduação superior em Educação Física data de 1939, organizado segundo as disposições do Decreto-Lei nº 1212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos vinculada à Universidade do Brasil.

Tendo por finalidade formar pessoal técnico especializado em Educação Física de forma a imprimir ao seu ensino no país unidade teórica e prática (Art. 1º), o curso tinha a duração de 2 (dois) anos e suas disciplinas organizavam-se em 3 áreas de conhecimentos distintas: técnico-desportiva; biomédica, e; psicopedagógica.

A verificação da carga horária estabelecida para as disciplinas de cada área de conhecimento pela seriação contida no artigo 3º do referido Decreto-Lei, permite caracterizar a formação oferecida pelo curso como eminentemente técnica, voltada para o aprendizado dos movimentos e habilidades desportivas, sem descuidar, no entanto, do devido suporte científico fornecido

pelos conhecimentos biológicos sobre a estrutura e o funcionamento do corpo humano. A parte referente à fundamentação didático-metodológica e à compreensão do desenvolvimento psicológico da criança, elementos essenciais na formação de um profissional voltado para a prática educativa, é a de menor expressão no currículo como se observa no quadro a seguir:

	Áreas de Conhecimento		
	Biomédica	Técnico-Desportivo	Psico-Pedagógico
Carga Horária	31%	50%	19%

FONTE: Decreto-Lei nº 1212/39

Este currículo vigorou até 1945, com a publicação do Decreto-Lei nº 8270, que confere explicitamente ao curso de licenciatura em Educação Física, o caráter de uma formação de nível superior.

A ampliação do período de duração do curso de 2 para 3 anos, apesar de aparentemente representar num acréscimo de 50% na carga horária, se deve muito mais à redistribuição da seriação das disciplinas segundo os anos letivos do que ao aumento efetivo dos créditos destinados ao seu ensino, cujo incremento se limitou na verdade, à 15%.

A análise da distribuição da carga horária segundo as áreas de conhecimentos denota que esta guarda aproximadamente a mesma relação proporcional entre as 3 áreas apresentada pelo currículo anterior (Decreto-Lei nº 1212), apenas indicando um pequeno decréscimo das áreas biomédica e psico-pedagógica em favor da técnico-desportiva.

	Áreas de Conhecimentos		
	Biomédica	Técnico Desportivo	Psicopedagógica
Carga horária	23%	63%	13%

FONTE: Decreto-Lei 8270/45

Esta alteração não seria significativa se resultasse unicamente do aumento no período de duração do curso, no entanto, o que se observa é um redimensionamento no enfoque de ensino das disciplinas referentes às áreas biomédica e psicopedagógica, que passam a ser ministradas **em função** da área técnico-desportiva. Disciplinas como cinesiologia, biometria e psicologia, que possuíam dois módulos na programação anterior, passam a dispor de apenas um. A preocupação maior está em aproximar o conteúdo específico dessas disciplinas teóricas das circunstâncias práticas que cercam o ensino das habilidades desportivas, numa intenção clara de promover um estudo diretamente relacionado com o emprego que seus conteúdos possam ter no universo prático do professor de Educação Física. Isto fica expresso no fato de todas as disciplinas não diretamente ligadas aos aspectos técnico-desportivos serem seguidas do adjetivo "aplicada".

As orientações do Decreto-Lei nº 8270/45 se mantêm vigentes até 1962 quando o Parecer nº 292/62¹ do egrégio Conselho Federal de Educação estabelece as matérias referentes à preparação pedagógica do licenciado que devem, necessariamente,

1. Documento 10, Dez. 1962 p. 95-101.

constar do currículo dos cursos que habilitam para o exercício do magistério em escolas de nível médio. O mencionado Parecer argumentava a necessidade do futuro professor realizar estudos que o familiarizassem com os "aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método, (...) além do [exercício] da práxis de ensino para trazer o necessário realismo" (p. 97) à aplicação dos conhecimentos adquiridos, permitindo a "vivência do [fazer] docente em seu triplice aspecto de planejamento, execução e verificação" (p. 98).

Essas disposições são regulamentadas especificamente para a Educação Física através do Parecer nº 298/62¹ que fixa os mínimos curriculares a serem obedecidos pelos cursos nessa área.

Justamente por se referir somente aos mínimos, não determinando a disposição das disciplinas no decorrer dos 3 anos de duração do curso, deixando em aberto tanto o desdobramento das matérias cujos conteúdos sejam considerados complexos (Desporto por exemplo que possui diversas modalidades coletivas e individuais), como a complementação de estudos pelo acréscimo de disciplinas, obrigatórias ou facultativas, o currículo do curso de Educação Física ganha um caráter particularizado segundo a ótica filosófico-pedagógica de cada Instituição de Ensino Superior.

Deve-se porém destacar, que as disciplinas de formação

1. Idem p. 51-54

pedagógica¹ não foram simplesmente acrescentadas ao currículo anterior (Decreto-Lei nº 8270/45), o que implicaria num incremento da área psicopedagógica e numa reconfiguração do perfil do profissional, salientando um compromisso maior com a formação de um educador do que com a qualificação de um técnico.

Na verdade, as disciplinas previstas para preparação pedagógica entraram simplesmente em **substituição** à metodologia da Educação Física (dada em 3 módulos) que somada à Psicologia Aplicada, formavam a área psicopedagógica do currículo anterior, representando cerca de 13% deste. Como o Parecer nº 292/62 prevê cerca de 1/8 (12,5%) da carga horária do curso para as disciplinas da licenciatura, a determinação legal já estava atendida podendo-se dizer que os únicos adendos implementados são o retorno da Psicologia e a Introdução à Pedagogia, ambos com um caráter geral, certamente de iniciação e apresentação das suas variáveis de estudo.

Logo, excetuando um estudo mais apurado dos conhecimentos relativos à práxis docente (considerando-se que as transformações não se restringiram à mudança da denominação das disciplinas), as alterações promovidas pelo Parecer nº 298/62 em nada modificaram a conformação teórica do professor de Educação Física o que em parte pode ser comprovado pelas sugestões aferidas da reunião dos representantes das escolas de

1. Psicologia - da Aprendizagem e da Adolescência; Elementos de Administração Escolar - atualmente Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus; Didática, e; Prática de Ensino-atualmente Estágio Supervisionado.

Educação Física do país quanto à reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física 7 anos depois (1969), requerendo a relegação de certos padrões de designações próprios ao passado, como a de Desportos Coletivos Terrestres, Desportos Aquáticos e Náuticos, Desportos de Ataque e Defesa (in Parecer nº 894/69)¹.

O que se conclui, é que a despeito do Parecer nº 298/62 facultar a determinação do currículo pleno ao arbitrio de cada Instituição de Ensino Superior segundo suas peculiaridades, a grosso modo a maioria manteve a mesma estrutura curricular do Decreto-Lei nº 8270/45.

O parecer nº 894 de 1969, que novamente reviu o currículo mínimo do Curso de Licenciatura em Educação Física, resulta das apreciações e avaliações dos "representantes de todas as escolas de Educação Física do País" (p. 153) implementando, pelo menos em parte, as proposições sugeridas pelos próprios profissionais da área.

Para nosso estudo, as contribuições apresentadas pelos grupos de trabalho formados pelos representantes das escolas, mesmo que não levadas a efeito, têm tanta importância quanto as alterações de fato implementadas, pois traduzem, quase que consensualmente, a compreensão que os centros de formação de recursos humanos na área tinham sobre os aspectos pertinentes à práxis pedagógica da Educação Física.

1. Documenta 109, Dez 1969 p. 153-159.

Dentro dessa maneira de ver, dois aspectos chamam atenção dentre os critérios apontados para a indicação das disciplinas que deveriam constar do currículo mínimo:

I - "a redução das matérias básicas de fundamentação científica ao estritamente necessário" (in Parecer 894/69; p. 155), e;

II - o destaque das matérias destinadas à formação educacional e das disciplinas de fundamentação geral (Filosofia, História e Sociologia da Educação Física) consideradas indispensáveis ao professor de Educação Física.

A primeira ponderação retrata, inicialmente, uma insatisfação quanto ao ensino das disciplinas de fundamentação biomédica, que se dedicam mais ao conhecimento biológico dentro de um prisma médico do que à sua aplicação para a Educação Física, distanciando-se do seu sentido de dotar seu profissional de elementos científicos para análise de sua práxis pedagógica (aspectos envolvidos no treinamento e na performance do atleta ou, aspectos relacionados ao desenvolvimento e crescimento motor da criança).

Esta hipótese se esclarece quando observamos que a solicitação do grupo de trabalho já está cumprida, sendo impossível reduzir o número de disciplinas selecionadas à área biomédica previstas no Parecer 298/62, tanto que o Parecer 894/69 termina por ampliar este quadro ao acrescentar Biologia e desmembrar Anatomia e Fisiologia em duas disciplinas

autônomas.¹

Esta questão, contudo, ganha uma relevância maior quando conjugada à segunda, pois revela que a lacuna apontada muito mais do que requerer uma redefinição da área de conhecimentos biomédicos, ligada às ciências exatas, encaminha-se na busca de uma nova fundamentação filosófico-científica para a Educação Física, mediante a reflexão de sua práxis pedagógica através dos paradigmas próprios às ciências humanas.

Infelizmente a Resolução nº 69/69 que regulamenta o Parecer nº 894/69, não foi sensível a estas colocações, dando maior atenção às ponderações quanto a coordenação dos cursos de Licenciatura e Técnico Desportivo, de forma a habilitar o profissional egresso dos cursos de graduação em Educação Física a exercer as duas especialidades; para tanto, o aluno teria que escolher duas modalidades desportivas além das matérias obrigatórias do currículo mínimo obtendo assim, o título de técnico desportivo concomitante ao de licenciado.

A similaridade entre os dois cursos era evidente desde a sua criação em 1939 (Decreto-Lei nº 1212) o que também depõe como indicativo do âmbito predominantemente técnico-desportivo do Curso de Licenciatura em Educação Física, exarcebado mais ainda

1. A única disciplina dessa área retirada foi Fisioterapia, não por ser prescindível, mas sim por não ser competência de um curso de Educação Física tratar de assuntos ligados à terapia, devendo os seus conteúdos aplicados integrar o corpo de disciplinas correlatas (por exemplo, a disciplina Ginástica ter uma unidade sobre ginástica corretiva).

pela Resolução nº 69/69 que não atendeu ao pedido de conceder um destaque para a formação pedagógica e geral, muito pelo contrário, retirou do currículo mínimo as disciplinas Psicologia, Pedagogia e Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos¹, definindo a abrangência do currículo mínimo entendido como as disciplinas "fundamentais ao exercício de profissão" (Parecer 894/69; 155)-, além das matérias obrigatórias da preparação pedagógica (Parecer nº 672/69²), somente disciplinas das áreas biomédica e técnico-desportiva.

4.3 - ANÁLISE DOCUMENTAL

Nos próprios dizeres do Parecer nº 215/87, que fixa os mínimos de duração e conteúdo concedendo uma nova caracterização aos cursos de Educação Física, o processo de "reflexão em torno dos problemas que envolvem a formação (...) [do profissional de Educação Física] se desenvolve com regularidade desde 1978" (Documenta (315); p. 157)

Concretamente o responsável pela deflagração dos debates e discussões visando a reestruturação do curso, foi o Anteprojeto de Currículo de Graduação (DED/MEC, 1978) de autoria de uma comissão de especialistas, cujos integrantes foram

1. No mais, a Resolução nº 69/69 se restringiu a alterar as seguintes denominações: Desportos Terrestres Individuais para Atletismo; Desportos Aquáticos e Náuticos para Natação, e; Dança para Rítmica; fixando, também o mínimo de 1800 hs para a duração do curso.

2. Documenta 105, Set. 1969 p. 117-119

mantidos a princípio em segredo, formada por iniciativa da Divisão de Educação Física - DED - do MEC.

Em sua justificativa, o documento faz uma avaliação crítica das instituições responsáveis pela qualificação de recursos humanos, caracterizando-as como "agentes representativos de uma sociedade de consumo" (DED/MEC, 1978; p. 1), na medida que se deixaram envolver pelo clima de supervalorização do atleta orientando seus alunos para uma perspectiva predominantemente técnico-desportiva, comprometida com a competição e a "perseguição obsessiva da vitória" (ibidem).

O que chama a atenção nessas afirmações não é o seu conteúdo em si, que inclusive possui um eco entre alguns intelectuais da Educação Física brasileira mas o sentido fortuito que confere à tendência técnico-desportiva do ensino da Educação Física, como se esta não fosse, em grande parte, um reflexo da política esportista implementada pela própria DED/MEC. ¹

Em contrapartida às distorções apontadas, o documento salienta a necessidade de um **maior embasamento teórico-científico** e do resgate dos "designios mais sagrados da Educação Física" (DED/MEC, 1978; p. 1), que frisam uma **formação humanística** preocupada com a **qualidade de um pedagogo** "na sua acepção mais ampla" (ibidem)²

Na sua proposta de estrutura curricular, o Anteprojeto

1. ver Capítulo 3, item 3.3, p. 99.

2. Recorre-se, dessa forma, à postura comum de buscar apoio para a Educação Física através de sua integração a um contexto já consolidado, antigamente a Saúde e agora a Educação.

(DED/MEC, 1978) apresenta uma alternativa inovadora que, a exemplo do curso de Pedagogia, criava **habilitações específicas** segundo as diferentes possibilidades que vislumbra para a atuação do profissional de Educação Física no mercado de trabalho.

Porém as justificativas apresentadas para comprovar a pertinência da criação de cada uma das habilitações, deixam antever o compromisso do Anteprojeto (DED/MEC, 1978) com a Política Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) justamente a responsável pela adoção de um modelo técnico-desportivo para a Educação Física escolar duramente criticado pela exposição de motivos do documento, que, como vimos preconizava a recuperação do sentido educativo e a adoção de uma linha humanística.

Esta ambigüidade entre a justificativa e o perfil profissional traçado pelas habilitações específicas foi apontada pela UFMG e pela USP; enquanto a justificativa do documento deixa evidente a necessidade de seguir uma linha dogmática¹ (...), o desenvolvimento do projeto estabelece uma postura pragmática" (USP, 1979; p. 6) o que pode ser constatado pela verificação da ênfase concedida às disciplinas biomédicas e técnico-desportivas que perseguem os objetivos próprios ao desporto de alto nível.

Contudo, se fizermos uma análise das ponderações avaliativas de diversas Instituições de Ensino Superior em

1. O antagonismo dos modelos dogmático e pragmático foi explicitado na análise do Plano Nacional de Educação Física e Desportos. Ver Capítulo 3, item 3.3, p. 79, rodapé.

relação ao Anteprojeto (DED\MEC, 1978), verificaremos que este apelo ao PNED desfruta de um certo respaldo entre elas, que adotam uma postura de conivente aceitação de suas diretrizes (definidas pelo Decreto-Lei nº 69450/71). O PNED tanto não é alvo de uma avaliação crítica que é, ao contrário, citado como o "verdadeiro responsável pela orientação e funcionamento da Educação Física" (UFSC, 1981; p2).

Nos pareceres dessas Instituições de Ensino Superior, a reestruturação curricular é assinalada como necessária justamente para que se possa atender aos princípios ditados pelo PNED, formando um profissional que tenha condições de implementá-lo na prática (UFRJ, 1978; p. 5 UGF, 1978; item 10, p. 8. - Florianópolis, 1981; metodologia, p.7).

Para darmos consistência a essas colocações que indicam a uniformidade entre o Anteprojeto (DED/MEC 1978) e o PNED, faremos uma análise expondo os fundamentos de sua proposta e explicitando "pari passu" os pontos que demarcam sua relação com as finalidades e metas do PNED.

A Habilitação em Desporto se dirige para o aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos e táticos tendo em vista o treinamento e o "aperfeiçoamento dos atletas colegiais e universitários, oferecendo apoio ao desporto de alto nível" (DED/MEC, 1978; p. 5).

Essa referência ao desporto escolar realçando o aprimoramento da performance visando a participação nas competições do calendário estudantil, indica a manutenção do enfoque seletivo presente na estrutura organizacional da Educação

Física inspirada no modelo piramidal.¹

A Habilitação em Aptidão Física e Saúde, posteriormente conceituada somente por Aptidão Física, se volta para uma intervenção biomédica de caráter profilático, cujo objetivo principal é compensar o sedentarismo da vida moderna.

Concordando com as colocações de UFMG (1980), a aptidão física constitui-se numa meta implícita a qualquer tipo de abordagem da Educação Física, na medida que representa uma consequência direta da prática sistemática de atividades físicas. O fato de pautar-se num aspecto de natureza tão diluída (não exclusivo) somado à incoerência com uma perspectiva de Educação permanente que orienta a Educação Física no sentido de instrumentalizar as pessoas para uma auto-orientação de sua prática desportiva de manutenção da condição física, destitui a habilitação de uma competência específica, esvaziando-a. A Habilitação em Aptidão Física só resgata a sua lógica de ser, quando nos deslocamos do âmbito conceitual para o contexto político, no qual a aptidão física é considerada como um fator de segurança nacional, que merece todas as atenções da DED/MEC.²

A Habilitação em Rítmica e Ginástica, que numa segunda

1. Estas ponderações não pretendem questionar a pertinência da Habilitação em Desporto nem a proposta de oferecer à criança a possibilidade de especializar-se no treinamento de uma modalidade em específico, mas conduzir à reflexão das implicações da adoção de tal modelo elitista pela escola e, por conseguinte, buscar a caracterização do papel que deve ser assumido pelo professor de Educação Física na esfera educacional. Ver, também, Capítulo 3 item 3.3, p. 76 e 77.

2. Ver Capítulo 3, item 3.3, p. 77.

versão passou a ser intitulada Educação Física de 1º e 2º Graus, se preocupa, segundo a sua própria exposição de motivos, em preparar professores que pudessem efetivar as diretrizes preconizadas pelo PNED, desenvolvendo as qualidades físicas (força, velocidade, resistência, flexibilidade ...) relacionadas com a formação básica da criança e do adolescente, de forma a capacitá-los para uma melhor expressão corporal e um melhor rendimento físico.

A atuação desse profissional está de acordo com a orientação dogmática, definida pela política esportista da DED/MEC para as 4 primeiras séries do 1º grau, de modo justamente a oferecer uma melhor sustentação para a futura dedicação ao esporte favorecendo, assim, o aparecimento precoce do talento desportivo. Como o Anteprojeto (DED/MEC, 1978) considera o magistério nesse nível (1ª a 4ª séries de 1º grau) como parte do campo de atuação que compete ao professor de Educação Física (ver p.3), fica evidente a cumplicidade dessa habilitação com o PNED.

A Habilitação em Recreação, se inclina para o planejamento e a execução de atividades lúdicas, destinadas a preencher o tempo livre ¹.

Segundo o parecer da UFMG (1980), esta habilitação corre o risco de ter seu profissional marginalizado por ser descaracterizado socialmente e não encontrar respaldo nos hábitos culturais do povo brasileiro.

1. A questão do tempo livre faz parte da problemática da Educação Física num contexto europeu, transposta inadvertidamente para a situação brasileira devido à influência dos documentos internacionais - Ver Capítulo 5, item 5.1.

Um aspecto que assume um sentido determinante nesse processo de reestruturação curricular do curso de Educação Física, é a ramificação do mercado de trabalho, decorrente do "BOOM DA SAÚDE" que redimensionou o valor das atividades corporais, dando ensejo ao surgimento de diversas propostas e alternativas de exercitação do corpo e de participação em atividades desportivas comunitárias, como também, devido ao crescimento de uma indústria de bens de consumo ligadas às práticas corporais e à influência que exerce sobre o consumidor através de suas campanhas publicitárias.

Logo, por menos que se queira admitir, o processo de reflexão da Educação Física antes de representar um amadurecimento teórico no sentido de buscar sua caracterização enquanto uma área de estudos específicos, consistia num movimento reformador, atrelado tanto ao PNED como às exigências do mercado de trabalho emergente nessa área (UFSC, 1981; p. 4).

Estas conclusões ganham consistência pela constatação:

- primeiro, da ausência de uma análise crítica do contexto sócio-político educacional em que a prática pedagógica da Educação Física estava inserida. Diversas Instituições de Ensino Superior, em suas colocações, demonstraram não só adotar uma postura ingênua, pois, ao compartilhar do sentido desportivo conferido à Educação Física escolar pelo PNED, colocavam-se a serviço de uma filosofia pragmática de treinamento de atletas comprometida com valores (estes sim) tradicionais aos quais a Educação Física, invariavelmente, esteve associada (patriotismo, disciplina, fortalecimento da juventude), como também,

demonstraram assumir uma conduta contraditória e dúbia ao:

I. pretenderem sobrepor a este enfoque tecnicista, uma linha humanista que é, por princípio, filosoficamente contrária à ênfase ao rendimento em detrimento dos aspectos existenciais da pessoa, e;

II. dizerem-se preocupadas com a formação de um educador mas, definirem uma competência profissional pautada no domínio dos fundamentos teórico-científicos dos conhecimentos técnico-desportivos, mais apropriados para a preparação de um treinador, que desempenhe uma função de seleção e aperfeiçoamento técnico-tático de equipes desportivas;

- segundo, do sentido concedido à conclamação da necessidade de realização de estudos diagnósticos do perfil profissiográfico do professor de Educação Física, que, ao invés de estar voltada para a sondagem das exigências apresentadas pela concretude do seu universo operacional, destina-se, na verdade, a conferir à Educação Física brasileira uma **identidade**, que logicamente, já deveria estar delineada.

Apesar de todas essas ressalvas, um aspecto deve ser considerado, ao contrário da Resolução nº 69/69, que circunscrevia a formação pedagógica às matérias obrigatórias da Licenciatura Plena, a proposta do Anteprojeto (DED/MEC, 1978), na **sua formulação inicial**, amplia consideravelmente o campo de conhecimentos psico-sócio-filosóficos. Porém, após diversas críticas, como por exemplo da Professora Maria Lenk da UFRJ, quanto à predominância de matérias ditas acadêmicas sobre as gímnico-desportivas, tanto o tronco comum como a parte diversificada sofreram modificações diminuindo-se essa influência

(ver UFRJ, 1978; p.2).

Conclusivamente, esta análise conduz à identificação dos argumentos expostos na justificativa do Anteprojeto (DED 1978) como falaciosos pois em nada modificaram a filosofia vigente de supervalorização do atleta, reinante na Educação Física escolar. Salvo melhor juízo "a presente mudança é uma inovação na sua forma sem qualquer implicação na essência" (USP, 1979; p. 1).

A repercussão do Anteprojeto (DED/MEC, 1978) no meio acadêmico despertou reações diferenciadas, que vão desde críticas severas até a aprovação integral sem quaisquer restrições.

Pode-se dividir as críticas mais comuns em dois grandes grupos, as relativas à forma de encaminhamento e ao processo de produção do Anteprojeto, e, as referentes à estrutura curricular e ao perfil profissional proposto.

No primeiro grupo, um ponto consensual é a reivindicação da realização de um amplo processo de discussão e reflexão das questões afetas à reestruturação do curso, de forma a envolver toda a categoria e a assegurar o respeito rigoroso às diferenças regionais: "a modificação do currículo de Educação Física não pode ser tarefa de poucas pessoas, mas fruto da [discussão] geral dos profissionais da área em todo o país" (UFPb, 1979; p. 1 e 2).

Outro aspecto freqüentemente arguído era o descaso para com a fundamentação científica das ponderações sobre o mercado de trabalho e da avaliação do contexto teórico-prático da Educação Física: "qualquer modificação (...) deverá ser conseqüente à

realização de uma pesquisa de mercado que apresente uma amostragem real da situação da profissão nas diferentes regiões do país" (UFMG, 1980; P.2), permitindo detectar todas as necessidades da sociedade e definir "o perfil profissiográfico do docente que esta realidade [requer]" (USP, 1979; p. 2).

Por último as Instituições de Ensino Superior chamam a atenção para o desprezo às etapas necessárias para o estudo e o amadurecimento da nova estrutura curricular a ser implantada em âmbito nacional, que necessariamente demanda uma testagem em menor escala (modelo piloto) que se certifique, operacionalmente, da viabilidade e efetividade da reformulação pretendida (USP, 1979; p. 2 - UFPb, 1979; p. 3)

Quanto à estrutura curricular, as maiores objeções são referentes à criação das habilitações específicas.

A especialização do profissional ainda na graduação é concebida como incompatível com a realidade sócio-econômica e com a situação do sistema educacional do país. Pergunta-se: será coerente num país com uma economia em desenvolvimento, ter numa mesma escola um professor de Educação Física para ministrar aulas para o 1º e 2º Graus, junto com técnicos em desportos para o treinamento das equipes desportivas nas diversas modalidades coletivas e individuais, junto ainda com um recreacionista que se responsabilize pela a programação recreativa para as horas livres? (UFPb, 1979; p. 4).

Outra consequência negativa da instituição de habilitações específicas é a fragmentação do campo de atuação criando restrições para o exercício da profissão para os egressos do curso, pois sua formação está relacionada com áreas estanques

de atuação, que limitam as suas possibilidades e alternativas de inserção no mercado de trabalho. (UGF 1978; p. 4).

Por último, a adoção de tal modelo de estrutura curricular implicaria, segundo os dizeres da Universidade Gama Filho (1978), na caracterização da Educação Física brasileira como uma "espécie de sistema fechado" (p.5), tendo em vista que o modelo apresentado difere substancialmente dos currículos existentes em outros países, dificultando, por exemplo, a aceitação de professores brasileiros para a participação em cursos de Pós-Graduação no exterior.

Afora estas críticas principais, algumas Instituições de Ensino Superior propunham uma revisão da relação de disciplinas que compunham o fluxograma do curso, sugerindo ora a retirada de algumas ora a inclusão de outras, preocupando-se também, com a proliferação da Licenciatura Curta, apontada como negativa, e com a questão do Técnico Desportivo, não contemplada pelo Anteprojeto (DED/MEC, 1978).

Várias Instituições de Ensino Superior levantaram certas questões que, mesmo que venham a ter uma validade circunstancial, restrita aos seus contextos, são dignas de nota pelas reflexões que suscitam.

A UFPb (1979) faz uma denúncia do caráter desarticulado dos conhecimentos gerais (psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, biologia) em relação aos aspectos teórico-práticos da Educação Física. Estas disciplinas são ministradas, nas universidades por outros departamentos, possuindo um enfoque freqüentemente introdutório e generalista, que não corresponde

aos interesses específicos dos graduandos em Educação Física.

Parte dessa avaliação provém da argumentação do corpo discente de que muitas das falhas atribuídas ao currículo, na verdade estão ligadas ao conteúdo programático e à metodologia de ensino empregada, o que implica na necessidade de que, paralelo à reformulação, se promova uma reciclagem dos docentes do ensino superior.

Esta avaliação é endossada pela UFSC (1981, p.2) ao expressar sua preocupação com a titulação e qualificação docente requerida pela nova estrutura curricular, e, ao propor que, preferencialmente, apenas se adapte as "ementas às disciplinas existentes", evitando assim, o questionamento da capacitação do professor para ministrar tal disciplina. Segundo sua apreciação "as disciplinas novas poderiam ser incluídas de acordo com a necessidade e a disponibilidade de titulados".

A UFMG (1980), perspicazmente, identifica outra contradição no Anteprojeto (DED/MEC, 1978). Apesar deste pontuar-se pela crítica ao bitolamento do tecnicismo exagerado, contrapondo a importância da formação "multidirecionada" de um educador, compreendida tanto no seu significado instrucional, de aporte de conhecimentos próprios à área, como na sua dimensão formativa, ligada aos princípios que promovem o desenvolvimento integral da criança dentro de uma perspectiva que impõe a reflexão dos métodos em voga, o currículo definido pelo Anteprojeto (DED/MEC, 1978) persiste numa ótica essencialmente somativa, descurando da preparação do **pesquisador**.

Radicalizando todas as considerações supracitadas, verifica-se que o âmago dessas questões é a relação de submissão

e dependência estabelecida entre a Educação Física e as demais áreas do conhecimento, cuja superação só é possível com o amadurecimento de sua caracterização enquanto área de estudos independente de forma a permitir a ultrapassagem da condição de ciência "aplicada" para a conquista da interdisciplinaridade.

Quanto às determinações de cunho político do Anteprojeto, apenas duas Instituições de Ensino Superior se manifestaram, a UFMG, (1980) e a USP (1979). A primeira por estranhar que "esteja sendo encaminhada uma nova proposta de currículo exatamente no momento em que se extingue a vigência do atual PNED", o que deixa em aberto tanto a sua avaliação como as diretrizes políticas que dão suporte à implantação do novo currículo. A USP, por sua vez, numa análise mais abrangente do conteúdo descrito pela Educação Física brasileira, questiona por que, no Brasil, a "Educação Física não é efetiva na infância, passando a ser nos últimos anos de escolaridade", principalmente quando se considera que existe um consenso internacional e interdisciplinar, sobre a importância das atividades físicas nos primeiros anos de vida.

A compilação destes dados sobre a avaliação do Anteprojeto (MEC/DED 1978) pelas Instituições de Ensino Superior, apesar de não dispor do parecer das 87 instituições existentes, descreve um universo de pesquisa que pode ser tido como representativo tanto da posição da categoria como das diferentes regiões do país. Foram analisados 55 documentos e o restante (32), enquadram-se, na sua maioria, nas seguintes situações:

I. não emitiram parecer (omissão)

II. são faculdades isoladas e particulares, e;

III. são localizados no interior do RS e de SP (*1).

A maioria das Instituições de Ensino Superior sob a jurisdição governamental, seja Federal ou Estadual, apresentaram sua opinião.

A título de epílogo, não poderíamos deixar de citar duas Instituições de Ensino Superior, que, em suas colocações demonstraram coerência e sobriedade conceptual, fazendo proposições que, se levadas a efeito redundariam na adoção de um modelo pedagógico e psicomotricista. A UFPb sob a influência das idéias de Le Boulch, reclamava que "a carga horária dispendida pelas matérias biológicas, sociais e educacionais era insuficiente" (UFPb, 1979; p. 2), sendo que as matérias práticas e desportivas, ao contrário, não deviam ter sua carga horária aumentada, pois a disciplina Ginástica Escolar, entendida como estudo do movimento humano (psicomotricidade), responsabilizar-se-ia pela parte pedagógica dos vários esportes, cujo conteúdo curricular restringir-se-ia apenas "à parte técnica e de treinamento" (idem p. 3). A Faculdade Integrada de Educação Física e Técnica Desportiva de Guarulhos (1978), por sua vez, expressa uma preocupação especial com a reflexão da Educação Física sob um prisma histórico e filosófico, buscando a sua fundamentação científica e a coordenação de seus princípios sócio-pedagógicos.

Mesmo que a posição das I.E.S. já esteja de certa forma expressa nas entrelinhas de suas críticas, a sua análise é

1. Ver Capítulo 3, item 3.3 p. 75.

imprescindível para que se possa examinar a coerência de suas colocações e a direção que indicam.

Para tanto nos dedicamos ao estudo do Relatório do Seminário para Discussão do Currículo Mínimo para os Cursos de Graduação em Educação Física, que conta com a participação de representantes de todas as regiões do país,¹ realizado em 1981 na UFSC, resultando no célebre documento da proposta curricular de FLORIANÓPOLIS (1981) citado pelo parecer 215/87 (p.157).

Elegendo como preceitos básicos "estabelecer um equilíbrio de conteúdo entre as áreas e as matérias" do currículo evitando que áreas de suma importância sejam subestimadas, e, ao mesmo tempo, enfatizar as áreas sócio-cultural e pedagógica (também citada como de comunicação), as conclusões do referido Seminário apresentam uma estrutura curricular que mantém os vícios básicos que tanto rejeita, repetindo os mesmos erros.

Fazendo-se um paralelo entre as conclusões dos grupos de estudos e o documento final, os únicos pontos de unanimidade foram: a carga horária da parte complementar (p. 261) e o contrasenso de manutenção da ênfase na área de conhecimentos técnico-desportivos (mais de 50% do curso), sendo que as áreas biológica, pedagógica e sócio-cultural, desfrutam de um prestígio flutuante, que lhes consignava pesos diferenciados com variação de até 7 pontos percentuais. (ver quadro a seguir) Permanece,

1. SEED-MEC, UFSC-SC, UFRGS-RS, UFES-ES, FICAB-RJ, UFPB, ESEF/UESC/FESC-SC, UDESC-SC, Joinville-SC, FUCRI-SC, Criciúma-SC, Travessa do Choco-PA, ESEFEGO-GO, Passo Fundo-RS, UFPI-PI, Juiz de Fora-MG, UFPE-PE, UnB-DF e Viçosa-MG.

também, o destaque da área biológica em relação às duas outras, pedagógica e sócio-cultural, (mesmo quando o documento assume como principal meta a formação de um professor de cunho humanista, as duas áreas diretamente ligadas a esses conhecimentos, possuem uma carga horária que somada ainda se restringe a menos de 1/4 da carga horária global do curso).

A disciplina Ginástica, por exemplo, é dividida em quatro módulos, que em suas ementas, caracterizam enfoque diferenciados: I. Ginástica Geral; II. Ginástica Especial; III. Ginástica Escolar e; IV. Ginástica Olímpica, sendo que o último módulo (técnico-desportivo) desfruta de uma carga horária 30% maior que os outros (proposta da UFPe, 1981, p. 13).

DOCUMENTO	Carga Horária (h)			%			Nº de Matérias		
	Final	2	3	Final	2	3	Final	2	3
ÁREAS									
Sócio-Cultural	300	270	183	13,16	11,39	7,88	5	5	4
Pedagógica/Comunicação	240	405	315	10,53	17,08	13,81	3	4	4
Ciências Biológicas	420	390	465	18,42	16,45	20,39	7	6	7
Técnica Desportiva	1.200	1.185	1.200	52,63	50,00	52,63	16	14	14
Complement.	120	120	120	5,26	5,06	5,26	Y	Y	Y
Totais	2.280	2.370	2.280	100,	100,	100,	31+Y	29+Y	29+Y

Fonte: Florianópolis - 1981

Um outro ponto que ilustra o distanciamento da meta de formar um profissional que seja um "educador antes de ser um especialista técnico-desportivo" (Florianópolis, 1981; p. 7) é a

verificação de que não existe uma habilitação específica comprometida com a Educação Física escolar; todas possuem contextos de atuação claramente definidos que, quando não são afetos ao domínio técnico-desportivo, como é o caso das habilitações em Desporto, Dança, Recreação e Lazer, estão ligadas a outros afazeres do exercício profissional (Supervisão Escolar em Educação Física) ou possuem uma população exclusiva (Ginástica Especial). O que se deduz é que o professor de Educação Física está adequada e satisfatoriamente qualificado com o mínimo, não requerendo nenhuma especialização complementar.

Já as proposições advindas do seminário sobre Currículo Mínimo para Formação de Docentes de Educação Física (Curitiba, 1982), promovido pela Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC, partem de um ponto aparentemente consensual nas discussões sobre o currículo: a necessidade de uma formação generalista que amplie as possibilidades de atuação do professor, "atenda às suas potencialidades e anseios" (p.3) e corresponda às exigências e necessidades da sociedade (ver p. 2, 1º parágrafo).

Essa diretriz conceptual, que traça um novo perfil para o profissional de Educação Física, foi idealizada a partir da crítica ao Anteprojeto de Currículo (DEO/MEC, 1978),¹ em contraposição à sua proposta de criação de especialistas. Na sua exposição de motivos, o documento assume uma feição humanista quando se refere à preocupação com a auto realização e com a intenção de desenvolver uma "competência para o viver cooperativamente no mais complexo dos mundos" (p.4).

1. Ver p. 100, 101.

Sua maior contribuição é a reflexão que realiza sobre a natureza do conteúdo da Educação Física apresentando os indicadores a serem considerados na revisão curricular a fim de lhe garantir a abrangência necessária para uma adequada qualificação profissional; estes subsídios nortearam a posterior definição dos quatro campos de conhecimentos (do Homem, da Sociedade, Filosófico e Técnico) que compõe a estrutura do currículo atual.

Essa referência aos diferentes ramos do saber possui, porém, apenas um sentido ordenativo do conteúdo programático das diferentes disciplinas do currículo anterior, crítica esta que se pauta na verificação de que a delimitação não se respalda na reconfiguração da competência de cada um desses enfoques para a formação profissional, mantendo-se, inclusive, o mesmo equilíbrio proporcional estabelecido desde 1939 entre as áreas biomédica, pedagógica e técnica (haja vista que a Área de Conhecimento Filosófico possui uma única disciplina elencada enquanto a Área Técnica, vinte e três).

Deve-se considerar, que tais colocações estão inseridas no bojo de um discurso que assume uma determinada postura filosófica e política cujos pressupostos conceituais precisam ser explicitados.

Ao enumerar os fatores integrantes do quadro referencial responsável pelo direcionamento da reestruturação curricular, o documento (Curitiba, 1982) cita 3 aspectos principais.

O primeiro denota um compromisso com o modelo europeu

de Educação ditado pelos manifestos internacionais¹ que ressalta seu caráter "permanente e aberto".

O segundo atrela o novo pensar da Educação Física à revisão metodológica decorrente do progresso das ciências que estudam o **movimento** (biomecânica, fisiologia biometria ...), enfatizando sua dimensão de "ciência aplicada".

O terceiro, apesar de valer-se de uma terminologia dialética, quando afirma pretender vincular-se a "todo um contexto histórico e sócio cultural" (p. 2) - descrito como o eixo fundamental "para estruturação de um novo modelo de currículo" (p.2) - restringe a "contextualização" ao respeito às especificidades culturais das diferentes regiões do país e à adequação às exigências da "sociedade contemporânea".

A inexistência de uma reflexão estrutural da sociedade brasileira, do papel da Educação nesse contexto de poder, como também do homem na concretude das relações sociais que estabelece, revela uma postura ingênua, que se dirige para uma sociedade dita moderna (fictícia) e para um homem abstrato (como se todos fossem iguais).

Estas observações críticas não devem ser compreendidas como falhas ou impropriedades do documento, tendo em vista, inclusive, ter este sido considerado como o registro da "evolução do pensamento da comunidade acadêmica da Educação Física" (SEED/MEC, 1985), e sim como a descrição dos seus princípios, cuja análise permite identificar o modelo filosófico subjacente às suas idéias e, conseqüentemente, delinear os limites da

1- Ver Capítulo 5, item 5.1, p. 121.

reestruturação que implementa.

Esta conformação teórica se completa com o estudo da Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Graduação de Licenciatura em Educação Física (SEED/MEC, 1985), pois este apresenta um quadro expositivo das conclusões dos diversos encontros realizados para discussão do currículo¹, tanto que reitera os mesmos pressupostos e fundamentos por estes apresentados.

Na exposição dos aspectos a serem observados na constituição das bases científicas da formação profissional, o documento declara sua vinculação a um referencial humanista, ao mesmo tempo em que reincide nos mesmos vícios apontados nos documentos anteriores.²

Outro ponto de destaque na Proposta do SEED/MEC (1985) é a ponderação sobre a necessidade de flexibilização da formação profissional, facultando a cada Instituição de Ensino Superior a elaboração de seu próprio currículo e, por conseguinte, abolindo a exigência da adoção de mínimos curriculares (fixa-se, apenas uma carga horária mínima e um limite de duração máximo e mínimo para a realização do curso).

1. Consubstanciadas nos dois documentos já analisados, Florianópolis/1981 e Curitiba/1982.

2. Ao classificar as áreas de conhecimento segundo dois aspectos: um humanístico, referente à dimensão teórica (que congrega o conhecimento do homem, da sociedade e filosófico); e outro técnico, afeto aos fundamentos operacionais (ou seja, formação pedagógica e conhecimento técnico-desportivo), o documento adota uma ótica dogmática que erige a ciência e a técnica como instâncias neutras e isentas de um compromisso filosófico e político.

Descritas as principais questões e idéias levantadas durante o processo de discussão da reestruturação curricular do Curso de Educação Física, resta analisar como foram acolhidas, ordenadas, adaptadas ou rejeitadas pelo Parecer nº 215/87 do egrégio Conselho Federal de Educação que dispõe sobre os mínimos de duração e conteúdo do novo currículo.

4.4 - O NOVO CURRÍCULO

A reestruturação curricular do curso de graduação em Educação Física consumou-se legalmente com a aprovação, pela Comissão Central de Currículos do Conselho Federal de Educação, do Parecer nº 215/87 (Documenta 315, 1987; p. 157 - 185).

O relator, Conselheiro Mauro Costa Rodrigues, fez uma descrição historiada apontando as principais etapas do processo de discussão da reestruturação curricular e da nova caracterização da Educação Física destacando as conclusões da reunião do "grupo de Trabalho instituído pela Portaria - CFE nº 10/84, para (...) iniciar a consolidação e a síntese de todos os estudos, relatórios e documentos [existentes]" (Documenta 315, 1987; p. 158 e 159):

1º - "reconhece a pertinência dos princípios norteadores da proposta emanada de Curitiba (1982)" ¹ (Documenta 315, 1987; p. 159), que sugere a divisão do conteúdo curricular

1. A análise das contribuições e dos limites da proposta contida no documento de Curitiba (1982) está no item 4.3, p. 107-110.

em quatro áreas do conhecimento (do Homem, da Sociedade, Filosófico e Técnico); assume um compromisso com uma perspectiva educativa aberta e permanente (modelo europeu de Educação Física); enfatiza o progresso das ciências do movimento (paradigma técnico-desportivo e biomédico); e, defende o respeito às especificidades culturais das diferentes regiões do país e a adequação às exigências da sociedade contemporânea;

2º - reafirma a proposta de que cada instituição escolar tenha autonomia e flexibilidade para elaborar seu próprio currículo e, paralelamente, constrói um ideal de raízes humanistas que visa proporcionar o desenvolvimento integral da criança, estimulando-a a um viver cooperativo dentro da complexa realidade sócio-político-econômica do país (Documenta 315, 1987; p. 159);

3º - descarta a possibilidade de que as reformulações pretendidas possam criar dificuldades para a transferência de alunos de uma instituição de ensino para outra, ou facilitar a ocorrência de fraudes nos diplomas;

4º - assegura que mesmo sem a indicação do rol de disciplinas que compõe o currículo mínimo, a proposta de estrutura curricular garante a unidade do processo de formação ao: definir as referências para caracterização do perfil profissiográfico e de sua abrangência; estabelecer a duração mínima do curso, e; determinar a carga horária destinada às etapas de Formação Geral e Aprofundamento de Conhecimentos;

5º - confirma a necessidade de "haver, complementarmente à proposta, estratégias para implementação,

acompanhamento e avaliação da mesma" (Documenta 315, 1987; p. 162).¹

Nas considerações de ordem conceptual, o Parecer nº 215/87 destaca a descrição da moderna abordagem para o tratamento do binômio Educação Física e Desporto, que o divide em três manifestações básicas:

- a Educação Física e o Desporto Escolar, que visa o desenvolvimento integral do ser humano e a conscientização dos benefícios advindos da prática continuada de atividades físicas;

- a Educação Física e o Desporto Não-Escolar, que possui um sentido de Educação Permanente voltada para busca do equilíbrio bio-psico-social da criança" (Documenta 315, 1987, p.) e de sua adaptação social; e

- a Educação Física e o Desporto de Alto Desempenho que objetiva a competição num âmbito de esporte-espetáculo sendo reservado para os talentos desportivos.

Essa classificação testifica a influência marcante exercida pela política esportista das Décadas de 70 e 80 sobre a delimitação da função pedagógica da Educação Física, primeiro por eleger o esporte como o meio por excelência para a consecução dos seus fins, segundo por estar marcada por resquícios do modelo

1 - Essas ponderações sobre as implicações de uma estrutura curricular aberta indicam o surgimento de mais uma polêmica no processo de reformulação do curso de Educação Física. Esta questão, devido a sua natureza muito mais legal do que conceitual, como também, as colocações acerca do técnico desportivo, não serão objeto de análise.

2 - Rever item 3.3, p. 71.

piramidal que correlaciona estas três manifestações sob a dependência da "lei de seleção natural", e, terceiro, por definir a sua conotação política sob um conceito de participação social que prima pelo consenso, pela harmonia e pelo equilíbrio (por exemplo, quando cita a necessidade de se atender aos interesses apresentados pelos "diferentes domínios da pirâmide social - Documenta 315, 1987; p. 164).

Prosseguindo, o Parecer nº 215/87 analisa os principais indicadores que definirão a estrutura e o funcionamento do curso de Educação Física: o perfil profissiográfico; a duração do curso e as cargas horárias mínimas; a estrutura curricular e os mínimos de conteúdo exigíveis; o bacharelado e a licenciatura, e; a formação pedagógica.

Quanto ao perfil profissiográfico ressalta-se a necessidade de "um forte embasamento humanístico" (Documenta 315, 1987; p. 166) enumerando qualidades profissionais básicas e gerais, que travestem a Educação Física de ideais escolanovistas: capacidade de análise e síntese; visão crítica da realidade; domínio dos métodos e técnicas; comportamento ético ...

Quanto à duração do curso reconhece-se que as exigências teórico-práticas da formação do profissional de Educação Física, requerem, pelo menos, 8 semestres letivos, no qual deverão ser integralizadas 2.880 horas/aula.

Quanto à estrutura curricular divide-se em duas partes: a Formação geral, que considerará o **aspecto humanístico** compreendendo as áreas de conhecimentos Filosófico, do Ser Humano e da Sociedade, e, o **aspecto técnico**, envolvendo a formação

desportiva e a pedagógica, e; o Aprofundamento de Conhecimentos, a ser desenvolvido na área de interesse dos acadêmicos.

Ao definir a proporção estabelecida pela distribuição da carga horária entre estas partes, o Parecer nº 215/87 mantém a mesma composição tradicionalmente definida para o curso de Educação Física¹, que concede uma primazia ao aspecto técnico (formação geral) em detrimento dos demais.

"Assim, nas 2.880 horas/aula pelo menos 80% serão destinados à Formação Geral, restando desse modo, 20% para o Aprofundamento de Conhecimentos. E desses 80% previstos para a Formação Geral, **60% deverão ser especificamente dedicados ao campo de conhecimentos Técnico**"² (Documenta 315, 1987; p. 168).

A tradução desses dados percentuais em número de créditos, sendo cada crédito correspondente à 15 horas/aula, e em número de disciplinas, considerando a média de 4 créditos por disciplina, fornece um quadro esclarecedor desse desequilíbrio entre as áreas de conhecimentos, principalmente, se comparado com o rol de disciplinas sugerido pelo Anexo 1 do Parecer nº 215/87 (p. 181-183).

1. Rever item 4.2 p. 84.

2. Como o aspecto técnico inclui a dimensão didático-metodológica da formação pedagógica, este percentual reduz para a faixa dos 50%, equivalente ao currículos anteriores (1939 e 1945).

Estrutura Curricular	nº horas/aula	nº créditos	nº disciplinas
1 - Formação Geral			
I Conhecimento Filosófico	192*	12.8	3.2
II Conhecimento do Ser Humano	192*	12.8	3.2
III Conhecimento da Sociedade	192*	12.8	3.2
IV Conhecimento Técnico	1.784	115.2	28.8
TOTAL	2.304	153.6	38.4
2 - Aperfeiçoamento de Conhecimentos	576	38.4	9.6
TOTAL GERAL	2.880	192.0	48.0

* - Distribuiu-se equitativamente os percentuais destinados às áreas de conhecimentos Filosófico, do Ser Humano e da Sociedade.

Obs. 1 - A Divisão equitativa dos 20% da carga horária entre as áreas de conhecimento do Ser Humano, da Sociedade e Filosófico é hipotética e concretamente impossível, pois somente a área de conhecimentos do Ser Humano congrega, dentre a relação sugerida pelo parecer, seis disciplinas (quase o dobro dos 3.2 previstos) indispensáveis para a formação do profissional de Educação Física: Fundamentos Biológicos; Anatomia Aplicada; Fisiologia; Aprendizagem Motora; Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; e, Biomecânica do Exercício.

Obs. 2: Não se pode, também lançar mão dos créditos estinados ao Aprofundamento de Conhecimentos para suprir

possíveis lacunas na Formação geral, pois a sua finalidade é o enriquecimento na área de interesses dos acadêmicos que, tendo por referência um currículo eminentemente técnico, provavelmente, escolherão disciplinas também da área técnica.

Quanto ao bacharelado e a licenciatura, o relator faz um alerta pertinente, que atesta a descaracterização da Educação Física como uma área de estudos autônoma: "A verdade é que a Educação Física não tem sido pensada como um campo de conhecimento específico" "(Documenta 315, 1987; p. 173). Esta análise do caráter aplicado da Educação Física sugere o bacharelado como uma forma de se corrigir a **ausência** de uma formação comprometida com a produção do saber (pesquisa) paralelamente, compreendida como uma forma de "atender às diversas funções que estão surgindo (...), [a partir das] novas necessidades do mercado de trabalho" (Catarino Filho in Documenta 315, p. 1987; p. 174). Porém ao indicar a **sobrevalorização** do conhecimento pedagógico e do conhecimento desportivo como a causa eficiente dessa imaturidade científica, o Parecer nº 215/87 comete um equívoco de interpretação, pois a resolução dessa questão **não** está na criação de um terceiro módulo curricular, complementando os já existentes (pedagógico e esportivo) até mesmo porque o conjunto de conhecimentos que lhe competeriam são, "a priori", ignorados; a superação dessa situação está na sistematização consistente dos enfoques esportivo e pedagógico, reconhecendo tanto a **integridade do fenômeno esportivo**, com suas variáveis psico-sócio-efetivas, culturais e formativas, como também a **inconsistência** da

perspectiva educativa, que se vale do conteúdo próprio à abordagem esportiva estando destituída de um referencial paradigmático coerente com a concepção de homem implícita ao seu ideal pedagógico. A preocupação com a pesquisa científica deve ser uma imposição comum à qual nenhum desses enfoques pode se isentar.

Quanto a formação pedagógica, o relator afirma, acertadamente, que esta tem de ser "bem mais abrangente" (Documenta 315, p. 177), envolvendo uma mudança consciente da postura profissional, porém, ao incluí-la na área de Conhecimento Técnico, conferindo-lhe um caráter essencialmente didático-metodológico, o relator reforça mesmo que à revelia, a descaracterização do enfoque educativo da **Educação Física** como um módulo que possui uma autonomia científica própria, dentro do universo de saberes que compõe a sua área de estudos.

A análise da "nova" caracterização da Educação Física pelo Parecer nº 215/87 retrata fielmente a sua crise de identidade na medida que partilha da insatisfação com a sua atuação político-pedagógico no meio escolar, comunga com a redefinição da concepção de corpo do seu **ideal** pedagógico, reconhece o significado sócio-cultural do fenômeno esportivo, mas se mantém atrelada aos postulados teórico-metodológicos que fundamentam a área de Conhecimento Técnico e a de conhecimentos biológicos do Ser Humano. O caráter desarticulado das demais áreas de Conhecimentos, da Sociedade e Filosófico, apontado pelo próprio Parecer para criticar a "pseudo estrutura generalista" (Documenta 315, 1987; p. 179) do currículo anterior persiste no

currículo atual que, ao invés de redefinir os pressupostos filosófico-científicos que fundamentam o paradigma positivo e atomista da Educação Física, restringe-se ao reconhecimento da necessidade de seu profissional possuir **alguns** conhecimentos de sociologia e de filosofia.

Ao contrário do que se afirma, o que existe é uma filosofia do corpo e uma sociologia das práticas corporais e **não** uma filosofia ou uma sociologia da Educação Física. A **nova** caracterização da Educação Física não se limita a adição de algumas disciplinas ou conhecimentos desconexos à formação de seu profissional e sim à reflexão filosófica e sociológica do corpo a partir de um novo paradigma que viabilize a reconfiguração do conjunto de saberes que formam a Educação Física¹.

1. É a ausência desse paradigma que explica, por exemplo, a composição arbitrária de posturas didático-metodológicas divergentes, como a inclusão da Psicomotricidade (que possui um referencial holístico, ver p. 134-136) na disciplina que versa sobre Aprendizagem Motora (pautada na visão do homem como um processador de informações) (Documenta, 315, 1987, p. 182).

CAPÍTULO 5

EM BUSCA DE UM NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

5.1 - ANÁLISE CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A visualização das mudanças provocadas no universo teórico e prático da Educação Física Escolar em função da adoção de um novo paradigma - pautado na investigação do caráter holístico da integridade existencial do homem - e da conquista de sua maturidade científica requer, previamente, a explicitação tanto dos postulados fundamentais que norteiam a perspectiva a ser superada, como das conexões ideológicas que estabelecem com a axiologia que escamoteia os conflitos existentes nas relações sócio-econômicas.

Com o intuito de descrever os princípios que tradicionalmente referendam a prática da Educação Física e, ao mesmo tempo, contribuir para o esclarecimento dos valores que reforçam, nos remetemos à sua análise conceitual através das colocações feitas pelos documentos filosóficos

internacionais¹. A escolha dessa bibliografia se deve tanto ao fato de terem sido produzidos por entidades e organismos representativos da Educação Física mundial, principalmente pela UNESCO, como também pelo fato do conteúdo desses manifestos constituir-se, segundo Costa Ferreira, num marco teórico referencial, apresentando os fundamentos teóricos que "possivelmente irão reger as bases das transformações na prática da Educação Física e Desportos" no Brasil (in TUBINO, 1985; p. 35).

Podendo ser caracterizados por sua preocupação em explicitar as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento e a formação do homem, em contextualizá-la social e culturalmente, e, em fixar diretrizes que efetivem o gozo do direito à prática continuada (permanente) de atividades físicas pelo maior número possível de pessoas, essas publicações influenciaram uma elite - em formação - de intelectuais da Educação Física brasileira que, "apoiada [nesse] novo conceito educativo e informal da Educação Física" (TUBINO, 1985; p. 112) deflagrou um movimento de reação à predominante ênfase atribuída ao desporto de alto nível.

1. Carta Européia de Desporto para Todos - Bruxelas, 1975 - Conferência de Ministros Europeus responsáveis pelo Desporto; Manifesto Mundial do Desporto - Conseil Internationale d'Education Physique et Sport (CIEPS) 1964 - NOEL-BAKER, Philip; Manifesto Mundial da Educação Física - 1970 - Federation Internationale d'Education Physique (FIEP); A Função da Educação Física na Formação da Juventude, a partir do Ponto de vista de uma Educação Permanente - 1976 - UNESCO; Manifesto sobre a FAIR-PLAY - 1976 - Comitê Intenacional para o Fair-Play (CIFP).

O vértice desse movimento era a crítica à adoção, por parte da Educação Física escolar, de um modelo impregnado dos valores próprios ao "esporte espetáculo: a hierarquização, o rendimento, o tecnicismo e a disciplina autoritária". (COSTA FERREIRA in TUBINO, 1985; p. 41), que promovem a artificialização de suas atividades, o que se traduz pela "repetição mecanizada dos gestos e movimentos, [pela] exigência de rendimento máximo (...), [pela] não consideração do corpo ou do modo de senti-lo (...), [pela] deturpação do emprego da competição" (ibidem), afastando-se, com isto, da Educação Física compreendida como a vivência de experiências purnhes de autenticidade que reintegrem o homem a sua totalidade biopsicossocial (Ver TUBINO, 1985: p. 46).

Cumpre ressaltar que os documentos internacionais não se opõem ao esporte de alto nível e sim à visão limitada que restringe a Educação Física e seu âmbito de atuação a essa dimensão exclusivamente, desconsiderando a sua participação no processo formativo (educacional) da criança, a sua conotação informal, presente no esporte comunitário e no lazer; e, a importância de sua prática por todas as pessoas indistintamente. Muito pelo contrário, consideram que todos aqueles que, a partir de uma iniciativa pessoal, optarem por uma especialização, devem desfrutar "das condições necessárias para o mais completo desenvolvimento desportivo (...) [favorecendo assim a formação de uma] elite desportiva" (NOEL-BAKER in TUBINO, 1985; p. 77, ver também p. 73) "(...) que visa a conquista de novos êxitos" (UNESCO, idem; p. 93). Outros, de uma forma diversa mas com o

mesmo sentido, partilham da concepção ultrapassada de que a massificação do esporte favorece o surgimento do talento por um processo de "seleção natural" (ver FIEP, idem, p. 84).¹

Impõe-se, a partir dessas colocações, uma análise mais detalhada do conteúdo desses documentos, delineando a noção de corpo subjacente às suas propostas, verificando as suas repercussões teóricas e investigando o porquê de sua inocuidade na transformação da prática da Educação Física brasileira.

As finalidades da Educação Física por eles preconizadas reafirmam o reconhecimento:

- do seu sentido higiênico, que aponta para um conceito de saúde que ultrapassa o senso comum da ausência de doenças (FIEP, idem; p. 81), visando o exercício racional das funções de adaptação e o equilíbrio fisiológico do organismo (condicionamento físico).

- da sua conotação psicológica, que contribui para a formação do caráter pelo desenvolvimento de um senso de responsabilidade e disciplina; para a construção de uma auto-imagem pelo conhecimento de suas capacidades e limitações, como também, para o exercício da coragem, da iniciativa e da participação.

- seu significado social, que favorece "o encontro entre os homens num clima de sinceridade e alegria" (NOEL-BAKER in TUBINO, 1985; p. 69), despertando o interesse pelos ideais de solidariedade, fraternidade, comunhão.

1. Esta visão consubstanciou-se na Educação Física Brasileira através do modelo piramidal ditado pelas diretrizes políticas da DED/MEC. Capítulo 3, item 3.3.

Estes três primeiros aspectos, junto com a perspectiva desportiva, traduzem a compreensão tradicionalmente atribuída à Educação Física e, apesar de possuírem um efeito retórico de peso na conceituação da área, não ditam nenhum elemento novo que redimensione o conteúdo político e técnico da prática educativa do profissional de Educação Física.

O sentido higiênico representa um dos principais esteios para a justificação da prática de atividades físicas. O combate aos vícios, à imoralidade e, em contrapartida, a intenção de estimular as pessoas à execução de exercícios como uma forma de prevenção contra as enfermidades, são objetivos sempre destacados quando se discute a Educação Física e, apesar de ser incontestável a sua importância deve-se considerar que esta perspectiva, mesmo que a revelia, continua casada com o modelo orgânico e especializado da Medicina, que preocupa-se com um fígado que bebe, com um pulmão que respira ar poluído, com um coração safenado, sem atentar para o ser humano que se comporta dessa ou daquela maneira, para o seu "ethos" e para seu "habithus" sócio-cultural, enfim, para a forma como vivencia a relação entre sua corporalidade e sua existência inter-subjetiva.

A conotação psicológica faz referências vagas a qualidades da personalidade (caráter, coragem, iniciativa ...) que assumem um aspecto padronizado e artificial, distanciando-se do indivíduo, fonte a partir da qual ganham coerência, ao mesmo tempo em que abstrai e desconsidera o contexto de ocorrência da situação. Se o potencial do esporte para o afloramento de atitudes violentas, desleais, narcisistas, egocêntricas não

tivesse a mesma amplitude que as propriedades enobrecedoras apresentadas, o FAIR PLAY¹ não teria razão de ser, nem seria tão evocado. Na verdade essa psicologização dos objetivos da Educação Física deve-se ao caráter coletivo de sua atividade sendo evocada com o intuito de estabelecer um elo entre esta e a Educação, como também, para evidenciar uma preocupação com o ser humano integral, reconhecendo uma relação sistêmica entre as dimensões corporal e psicológica do homem.

O significado social da Educação Física se traduz numa visão romântica que fecha os olhos, por exemplo, para a utilização das competições olímpicas como um espaço de disputa da supremacia entre as ideologias políticas, para a manipulação dos esportes de massa como um fator de alienação social, e para o estímulo ao "consumismo" de artigos e materiais esportivos.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que apregoam o esporte como um elemento de união entre os povos, atribuem a ele uma vulnerabilidade muito grande para a manipulação ideológica ao proclamarem por diversas vezes a necessidade de protegê-lo, e a seus praticantes, de qualquer tipo de exploração com fins políticos, comerciais ou econômicos, resguardando, com isso, o seu valor formativo e educativo. Essa atitude, no entanto, não revela uma postura crítica aos valores e à estrutura político-social da sociedade, situando-se no âmbito da ingenuidade que ora

1. O Fair-Play é um movimento que visa caracterizar o espírito esportivo exaltando: a honestidade, o respeito ao adversário e ao companheiro, o respeito ao árbitro e às regras, a modéstia da vitória, a serenidade da derrota, para todos os elementos que participam direta ou indiretamente de eventos esportivos (jogadores, teinadores, pais, educadores, médicos, organizadores, árbitros, jornalistas, autoridades, espectadores).

aponta o esporte como um meio de adaptação ao social, ora pretende mantê-lo neutro e imaculado por este contexto (ver FIEP, in TUBINO, 1985; p. 86).

Esta pretensa neutralidade da influência política revela-se descabida na análise do próprio conteúdo dos documentos que denota sua impregnação por valores e questões pertinentes apenas ao contexto social europeu dos seus subscritores e, portanto, totalmente diferente da realidade brasileira de um país com uma economia dependente.

É o caso da menção, presente em todos os documentos, quanto ao aumento do tempo livre em decorrência das transformações promovidas na sociedade pelo desenvolvimento tecnológico. "As **novas** condições de vida e de trabalho e, sobretudo, (...) a especialização profissional e a **redução** dos horários de trabalho" (Noel-Baker in TUBINO; 1985, p. 74), aumentam os tempos livres, ao mesmo passo em que diminuem "a possibilidade de exercer responsabilidades e de se realizar por meio delas" (ibidem), repercutindo sobre o equilíbrio psicoemocional das pessoas, o que permite dimensionar esta questão como um verdadeiro "problema social". (idem, p. 73).

Pode-se afirmar que esta discussão constitui-se no ponto central que motivou a redação destes documentos, tendo em vista que aparece como um elemento de unificação das demais apreensões citadas, a saber, a prática informal de esporte, a participação popular e a melhoria da qualidade de vida, em torno de um projeto educativo dentro da perspectiva da Educação Permanente (a Educação Física escolar é vista como uma preparação

para uma futura utilização do tempo livre do adulto ver NOEL-BAKER in TUBINO, 1985; p. 70).

Logo questiona-se, qual a abrangência dessas colocações e a sua contribuição específica para o amadurecimento da Educação Física brasileira?

Outro aspecto que está contaminado por um sentido ideológico e cultural é a descrição da Educação Física como uma forma de compensação do sedentarismo típico do cotidiano da vida moderna, pois a sua prática consiste num meio para espairecer as tensões e evitar a fadiga nervosa, como, também uma maneira de equilibrar o homem que, devido a industrialização, vive num ambiente mecanizado e poluído. Ora estas colocações dizem respeito a um tipo de homem, aquele que possui condições financeiras para usufruir dos benefícios "sociais", a um tipo de trabalhador, aquele que possui uma atividade eminentemente intelectual e a um tipo de comunidade, a urbana; Esta, certamente, não é a realidade de vida da maioria da população brasileira. Para essas pessoas a Educação Física não tem um sentido especial? Elas não têm direito à Educação Física?

O documento da UNESCO, "A Função da Educação Física e do Desporto na Formação da Juventude", é o único a salientar a necessidade de programas específicos para as pessoas que se dedicam a trabalhos penosos ou insalubres (in TUBINO, 1985: p. 92) e a afirmar a importância da realização de estudos que classifiquem, do ponto de vista do bom exercício físico, o trabalho agrícola e operário, investigando "a **possibilidade** de iniciar certas atividades recreativas, **produtivas** ou sociais"

(idem p. 94). Porém a colocação condicional e o convite ao estudo, não deixam de assinalar o nível incipiente de tais propostas, como também de indicar uma preocupação maior com a melhoria da produtividade, através da racionalidade e economia dos movimentos de trabalho, do que uma preocupação com o homem em si, o que está patente em outros trechos do texto, onde se prescreve alguns minutos de ginástica calistênica¹ dentro da jornada escolar para melhorar o rendimento dos alunos.

Outra questão que dá margem para reflexão e que também está associada ao conceito de trabalho é a consideração da natureza amadorística do esporte como sendo a sua "principal virtude" (Noel-Baker in TUBINO, 1985; p. 70). No entanto, a incompatibilidade entre a jornada de treinos e competições na qual um atleta de alto nível tem que se envolver, e a sua dedicação a uma atividade profissional, é algo passivo e de consenso. Tal fato levou, inclusive à liberação para a participação de profissionais nos Jogos Olímpicos. A questão porém não é a contemporaneidade das afirmações, que datam de duas décadas, e sim por que o conceito de trabalho é tão negativo que o esporte, uma vez associado a ele, perde todas as suas qualidades e torna-se desprezível? Qual a função de cada um deles na estrutura axiológica da sociedade e porque a exigência de sua dissociação? O que mudou para que agora seja lícita esta apropriação?

Por último discutiremos a dimensão educativa e conceitual da Educação Física apresentada pelos textos.

1. Ver Oliveira, 1985; p. 50.

Todos destacam a Educação Física como "um meio educativo privilegiado" (FIEP in TUBINO, 1985; p. 81) e essencial para o processo de formação da criança, justificando essa afirmação pelo seu caráter de **complementaridade** do currículo escolar.

Digo complementaridade pois, apesar de mencionarem categorias conceituais como "unidade do ser", "totalidade", "formação integral e harmoniosa", estes termos são utilizados dentro de um contexto que tem por pressuposto uma concepção que compreende as dimensões constitutivas do homem como elementos independentes entre si que se compõe somativa e parceladamente.

Assim, completando explicativamente esses conceitos e determinando a sua amplitude de significação, seguem colocações do tipo:

. "A formação intelectual, física, moral e estética do indivíduo exige **equilíbrio** das diversas disciplinas" (NOEL-BAKER in TUBINO, 1985; p. 71).

. "A diversidade do ato desportivo dirige-se, em suma, à natureza **múltipla** do homem" (NOEL-BAKER, idem, p. 79).

. "(...) deve proporcionar a formação integral da criança" (UNESCO, idem; p. 92).

Afora os itens já comentados, os documentos tratam de muitas outras questões paralelas: fixam as competências governamentais no fomento à prática do Esporte para Todos - EPT -, no desenvolvimento da cooperação entre os diferentes organismos responsáveis pelo EPT e no provimento de equipamentos e instalações adequadas (garantindo seu pleno uso e o acesso de todos), assim como preocupam-se com os aspectos envolvidos na qualificação adequada dos recursos humanos e no acesso da mulher à prática desportiva.

Esta postura teórica busca antever sua fundamentação no princípio célebre do "mens sana in corpore sano", que reconhece a necessidade de se **exercitar** o corpo mas como uma forma de "equilíbrio" que favoreça o desenvolvimento intelectual e espiritual do homem, não conseguindo determinar as possibilidades interdisciplinares da Educação Física em relação às outras disciplinas.

Um exemplo disto é a tentativa de buscar relações entre a Educação Física e diversas outras áreas. Este recurso porém, se dá apenas no sentido de explicitar suas contribuições para consecução dos objetivos dessas outras áreas e não de compreender **seus próprios objetivos** e de verificar a **integração e articulação** que possam ser estabelecidas. É o que expressa o documento da FIEP quando cita a necessidade da Educação Física preparar para a vida imbuindo-se da tarefa de transmitir para a criança a noção de trabalho, fazendo com que ela tome gosto pelo mesmo (in TUBINO, 1985; p. 86), ou, quando afirma que a Educação Física deve fazer apelo, cada vez mais, à psicossociologia para determinação dos seus métodos pedagógicos (FIEP, idem, p. 82).

Estas considerações sugerem uma questão interessante, a indefinição da especificidade da função da Educação Física no cenário educacional, suas competências e contribuições.

Sendo assim, o sentido formativo da Educação Física termina por restringir-se a uma **intenção** difusa que - nas próprias palavras do texto - a partir de uma "orientação **geral** (...) determina os seus efeitos sobre o indivíduo (...) caracterizando-se, em última análise, mais por um **estado de**

espírito que pela escolha desta ou daquela técnica" (grifo nosso) (FIEP in TUBINO, 1985; p. 82). Fica evidente a ausência de uma fundamentação filosófica que sustente o compromisso com uma proposta educativa definida.

A Educação Física "parece ser **não** (grifo nosso) uma realidade específica ou um espaço concreto, mas apenas um momento transitório, ou um caminho que conduz para uma realidade que não é ela mesma. A educação física teria, então, sua razão de ser além, fora dela mesma. Assim, quando se quer estudar a educação física, captar suas dimensões, penetrar em seu espaço, identificar seu modo de ser ou descobrir seu estatuto, se é forçado a buscar em áreas alienígenas à sua identidade, isto é, a sua realidade específica. E sua identidade delineia-se como algo intermediário ou funcional.

Diante disso torna-se difícil buscar acesso a uma realidade que não é entendida como tal, mas apenas vista como função ou como instrumento, que se define a partir de outras realidades ou que se impõe por valores externos, colocados como objetivos ou como fundamentos." (In SANTINI, 1987; p. 21 e 22. Extraído da Revista do COSH Jan./Jun., 1980).

Mas qual é, então, o sentido atribuído à dimensão pedagógica da Educação Física?

A caracterização do âmbito "**educativo propriamente dito**" (grifo nosso) (Ibidem) se orienta para o desenvolvimento de uma formação fisiológica que dê condições à criança para uma futura dedicação ao esporte (informal, numa perspectiva de educação permanente, e formal, numa ótica do esporte rendimento), destacando aspectos como "destreza, força, resistência, autodomínio, auto-conhecimento" (Ibidem). Sendo assim, a Educação Física se situa numa dimensão de atividade treino para o desporto fechando-se num círculo vicioso que lhe atribui um fim em si mesma, limitando suas preocupações a reivindicações de um espaço

correspondente ao das disciplinas intelectuais no currículo escolar.

Longe de auxiliar na reflexão do papel político-pedagógico da Educação Física no âmbito escolar, os documentos internacionais reforçam a sua tendência esportiva, tendo como única diferença, o incentivo à perspectiva informal que prepara para a prática permanente de atividades físicas.

Feita a caracterização dos princípios fundamentais da Educação Física (higiênico, psicológico, social, esportivo e educativo) assim como das questões comumente formuladas em torno das posturas tradicionalmente assumidas pelos seus profissionais dedica-se, a seguir, à análise de crise de identidade vivida pela Educação Física Escolar brasileira.

5.2 - A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física procede no momento uma reflexão profunda do seu papel político-social, através da análise crítica dos fundamentos filosóficos sobre os quais se estruturam a sua práxis educativa, a fim de delimitar a área de atuação que lhe é pertinente, de estabelecer com clareza seus objetivos e métodos, de identificar sua função no âmbito educacional.

A compreensão que o senso comum possui da Educação Física vincula-se diretamente ou à saúde, devido aos benefícios advindos da prática desportiva para a manutenção do bom funcionamento dos sistemas orgânicos (cardiovascular, respiratório e muscular, principalmente) e da boa condição física ou, ao esporte formal, devido à fascinação que o espetáculo

esportivo produz com o seu sentido de superação dos limites humanos, com a estética dos movimentos corporais, com a magia da estratégia tática do jogo e com a emoção da vitória. Raramente se faz menção ao seu caráter educativo e formativo como foco central de interesse.

Esta visão, logicamente, é um reflexo das duas tendências majoritárias no seio da Educação Física, a Técnico-Desportiva e a Biomédica, e das interrelações que estabelecem entre si na consumação de um objetivo comum: o rendimento esportivo. Enquanto a perspectiva técnica se dedica à preparação de atletas, através da seleção dos mais habilidosos e da aplicação dos princípios metodológicos do treinamento desportivo, a biomédica, por sua vez, se volta para o estudo sistemático do movimento esportivo no seu âmbito funcional (biomecânico e fisiológico) analisando os condicionantes biológicos que interferem nesse treinamento.

A preponderância dos enfoques Técnico-Desportivo, e Biomédico em parte se deve a escassez de referenciais teóricos que ensejem, durante a formação acadêmica do profissional de Educação Física, a análise crítica das diferentes tendências existentes no seio da Educação Física, de forma a estabelecer a especificidade de sua intervenção esportiva, educativa, higiênica e/ou recreativa.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, antes da reestruturação, voltava-se para a formação de um profissional generalista, que correspondesse às exigências das diversas possibilidades de atuação oportunizadas

pelo mercado de trabalho. Para tanto dedicava cerca de dois terços da carga horária do curso ao estudo das regras e fundamentos¹ básicos de cada modalidade esportiva (conhecimento técnico-desportivo) com uma ênfase no aprender a fazer e não no aprender a ensinar. O um terço restante da carga horária era dividido, de uma forma mais ou menos equivalente, entre o estudo do conhecimentos biomédicos e psico-pedagógicos. Os conhecimentos biomédicos, que versa sobre anatomia, biomédica, cinesiologia, fisiologia, biomecânica, entre outras, se destacavam pela sua dimensão teórica e pela proximidade com a área médica, conferindo à Educação Física um "status" científico e o reconhecimento social de sua importância. Já os conhecimentos psicopedagógicos se caracterizavam pela abordagem generalista com que eram ministrados e pela sua desarticulação com o universo específico da Educação Física, na medida que não redundavam em elementos operacionais que subsidiassem a definição de uma metodologia de intervenção.

A outra comparação do quadro descrito acima é o fato da maioria das pesquisas realizadas em Educação Física serem afetas aos enfoques Técnico-Desportivo e Biomédico, dedicando-se a mensuração e análise dos efeitos fisiológicos de determinado programa sobre a melhoria da performance do atleta.

A dimensão pedagógica da Educação Física apenas ganha projeção com o advento da Psicomotricidade. Le Boulch, 1987, em seu livro, Rumo a uma Ciência do Movimento Humano, esclarece o

1. Padrões de movimento principais de cada modalidade esportiva; por exemplo, a cortada e o bloqueio no voleibol, o chute e o dribble no futebol, o arremesso e o rebote no basquetebol.

arcabouço filosófico e científico que fundamenta a "educação pelo movimento" (cerne da proposta pedagógica da psicomotricidade).

Segundo Le Boulch (1987), forjada a partir de um modelo platônico, a concepção intelectualista vigente no meio educacional faz uma concessão mínima ao corpo, reconhecendo, tão somente, a necessidade do cuidado com a manutenção da saúde e, paralelamente, acenando para o seu caráter pragmático, na medida que diversas atividades profissionais além de exigirem uma sólida formação intelectual, requerem um certo número de habilidades motoras. Reforçada pelo materialismo mecanicista, esta visão utilitária dá origem ao homem-máquina, cujo movimento passa a ser "uma produção do corpo humano sujeita às leis do rendimento" (biomecânica) (p. 14). Surge assim, um modelo educacional baseado na manipulação das características mecânicas do movimento através da prática repetitiva de gestos codificados visando a melhoria do rendimento.

Contrário a essa prática alienada, que "torna o homem estranho a seus próprios movimentos" (p. 14), Le Boulch (1987) dedica-se ao estudo do corpo a partir da manifestação significativa da presença no mundo de um homem que cria as suas ações e não apenas reage ao meio.

Esse novo enfoque estuda o movimento enquanto um elemento expressivo da totalidade do ser, que deve ser apreendido como um dado imediato para auxiliar na compreensão do sentido psico-afetivo e social que o corpo assume na dialética da relação entre o ser e o mundo.

Sendo assim, a Psicomotricidade confere ao corpo um

papel importante: na interiorização da realidade objetiva dotando-a de um significado próprio a partir das experiências de um corpo-vivido; na construção da racionalidade, formando-a através da assimilação das representações oriundas das ações intencionais e conscientes na exploração espontânea das propriedades do meio; na estruturação da consciência de si, organizando-a a partir da coordenação dinâmica das sensações e percepções advindas do investimento corporal da criança na descoberta de suas possibilidades de ação.

Deve-se frisar, que esse enfoque Psicomotor, mesmo que "conhecido" pelo meio acadêmico, constitui-se numa perspectiva marginal ao curso de Educação Física em decorrência, principalmente, de sua franca oposição tanto ao modelo científico como ao modelo pedagógico ditados pelos enfoques Técnico-Desportivo e Biomédico. Enquanto a tendência vigorante adota uma postura analítica e sistêmica de pesquisa, que estuda o homem por partes, a Psicomotricidade defende uma linha holística que considera essencial para compreensão de cada fenômeno a análise da interdependência existente entre os parâmetros existenciais da pessoa humana; e, enquanto as especializações (técnico, treinador, cinesiologista, antropometrista) oriundas dos enfoques predominantes possuem uma prática educativa seletiva e eletista, preocupada com os resultados (esporte de competição), a Psicomotricidade segue uma abordagem processual que respeita a unidade indissociável do ser e visa a sua formação integral.

A crise conceitual e de identidade deflagrada em função da reflexão do papel a ser desempenhado pela Educação Física no

meio educacional pode ser entendida como um movimento teórico que, insatisfeito com o reducionismo mecanicista do modelo esportivo piramidal¹ - dedicado à descoberta de talentos - promove o embate entre as diferentes tendências existentes no seio da Educação Física.

Adotando uma perspectiva humanista que resgata a preocupação com os aspectos bio-psico-sociais, este movimento teórico tenta, a partir da reflexão dos fundamentos didático-metodológicos do ensino da Educação Física vislumbrar as possibilidades educativas engendradas por sua práxis pedagógica. O ensino das regras esportivas, por exemplo, não deve considerá-las como algo pré-estabelecido que simplesmente deve ser assimilado e obedecido; ao invés disso, deve ressaltar que as normas prescritas são decorrentes das necessidades manifestadas pelos próprios participantes de regulamentar e disciplinar a atividade de forma a criar uma "equivalência" entre os jogadores. Esse caráter endógeno e participativo das regras esportivas sugere o envolvimento da criança na discussão do objetivo e da coerência das regras sociais.

Implícito a essas sugestões esboça-se gradativamente, um ideal político e pedagógico para a Educação Física que, enquanto produto da reflexão e do compromisso ideológico de uma parcela dos seus profissionais constitui-se, em si mesmo, no novo conceito de Educação Física dentro de sua acepção educacional - uma vez que os liames entre a Educação Física e as ciências exatas (viés técnico-desportivo e biomédico) já estão precisamente delimitados.

1. Ver Capítulo 3, item 3.3, p. 76 e 77.

Apesar do caráter incisivo de suas divergências conceptuais, este movimento teórico tem seu potencial de transformação embotado na medida que se restringe à reflexão do âmbito operacional, investigando quais as valências formativas e políticas que estão subjacentes a diferentes formas de ensino e, posteriormente, como se pode através do redimensionamento do modo de transmissão aproximar a Educação Física do seu ideal pedagógico - a formação de indivíduos críticos, participativos, criativos e ágeis.

Não se quer com isto afirmar que este repensar dos aspectos operacionais do ensino da Educação Física não contribua para a reflexão e o enriquecimento de sua práxis pedagógica e sim proclamar sua parcialidade, pois constitui apenas uma nova roupagem para um conteúdo tradicional, que em nenhum momento foi tomado como ponto de interesse para análise, não se tendo consciência, por exemplo, das suas origens históricas, políticas e sociais, ou do papel que assumiu no seu contexto de origem e de qual a função de fato, e não de propósito ou aludida, que cumpre hoje.

Ao se furtar à análise dos pressupostos sócio-filosóficos estruturais do conteúdo da Educação Física, essa iniciativa se mantém atrelada ao seu conteúdo tradicional distanciando-se da tarefa conseqüente à adoção de um novo paradigma de análise da questão corporal, a saber: redefinir o modelo conceptual que norteia a delimitação do seu campo de investigação (não mais, por exemplo, a performance fisiológica e biomecânica do atleta mas a implicações psicoafetivas do

investimento corporal da criança na descoberta e afirmação de sua personalidade); a determinação dos correspondentes métodos de pesquisa pertinentes à nova abordagem, e; paralelamente, explicitar os vínculos existentes entre o saber produzido a partir da aplicação do novo referencial de estudo do corpo e as demais perspectivas de intervenção da Educação Física.

A compreensão da complexidade dessa questão requer um esclarecimento quanto ao caráter difuso do conteúdo da Educação Física que se encontra disseminado na multiplicidade de práticas corporais que utiliza como meio para consecução dos seus fins específicos, sendo difícil precisar onde um começa e o outro termina pois se confundem comumente na prática" (RAMOS, 1983; p. 12).

O fato é que a participação em atividades físicas está historicamente relacionada a um conjunto de práticas corporais, dotadas de significados culturais próprios e de dimensões sócio-políticas específicas dependentes, em parte, de sua finalidade precípua, seja ela artística, militar, educacional ou esportiva. A Educação Física, ao eleger a propriedade educativa como o fundamento que a diferencia das outras práticas corporais, negligencia o sentido antropológico e social que estas possuem, apropriando-se, indebitamente, da dimensão educativa implícita à sua prática alegando que esta se dirige para um objetivo maior que "extrapola o universo de interesse dessas práticas, sendo exclusivo da Educação Física. Para que este pressuposto tenha coerência, realiza-se uma "tipificação" das práticas corporais enfatizando algumas de suas dimensões; por exemplo: o jogo é visto como formal, elitizado e competitivo, a dança como

estilizada e artística, a recreação como informal e assistemática.

A Educação Física, sendo assim, se caracteriza pela introdução dessas diferentes práticas no contexto escolar¹ assumindo contornos distintos que variam consoante o pensamento pedagógico vigente: compensação e equilíbrio entre as atividades físicas e as intelectuais; extravazamento e dispersão da energia corporal; promoção e manutenção da saúde; formação e especialização esportiva, entre outras.

Dentro dessa ótica, fica claro que a Educação Física não possui um conteúdo próprio, organizado de forma independente das demais práticas corporais existentes na sociedade o que explica a dificuldade encontrada para se determinar sua identidade. Todas as atividades que são desenvolvidas a título de Educação Física estão relacionados a uma determinada prática corporal (esporte, dança, ginástica, recreação).

Sendo assim, a Educação Física, na sua origem histórica, não tem a sua existência definida como uma prática corporal específica, dotada de contornos técnicos e pedagógicas próprios, figurando, na verdade, como um esforço institucional de controle ideológico da educação do corpo. Em outras palavras, a

1. A articulação do conceito "Educação Física" com o contexto escolar é essencial para a superação da confusão terminológica promovida por alguns estudos "históricos" que o utilizam para designar, indiscriminadamente, todas as atividades físicas realizadas pelo homem ao longo da história, destituindo-o de suas raízes sócio-políticas à medida que o diluem no transcorrer do tempo. Faz-se necessário a realização de um estudo que ultrapasse essa inconsistência conceitual através do esclarecimento do significado exato com que o termo "Educação Física" é empregado nos diferentes usos que se faz dele na literatura.

"Educação Física" é a estratégia adotado pela instituição educacional para inserir o corpo na escola, não um corpo qualquer, é preciso que fique claro, mas um corpo que esteja condizente e a serviço dos ditames estabelecidos pelo seu ideal político-pedagógico. A Educação Física, nesse processo, cumpre a função de selecionar - filtrar e adaptar - moldar as diversas práticas corporais existentes na sociedade, adequando-as para o contexto educacional.

Essa interpretação concede à Educação Física uma natureza relativa que varia segundo o contexto histórico-político do qual faz parte. Na realidade brasileira, em virtude do processo esportista que pautou a política educacional nos anos 70 e 80, como também da influência exercida através dos meios de comunicação de massa pela publicidade das indústrias de bens de consumo em torno da prática esportiva, a Educação Física brasileira submeteu-se ao jugo tanto educacional como ao esportivo, sendo que este último, na sociedade contemporânea, adquiriu uma dimensão institucional própria.

Com relação ao currículo de formação profissional, o caráter doutrinador da Educação Física se define a partir do privilégio que se concede aos ramos do saber ligados às suas diretrizes filosófico-científicas predominantes, em detrimento dos demais conhecimentos produzidos sobre a questão corporal. Esta postura pode ser ilustrada pela desconsideração da contribuição de autores como Isadora Duncan (1952), Emile Jacques Dalcroze (1910) e Rudolf-Bode (1957) que, apresentando críticas à limitada concepção de corpo do pensamento gímmico da sua época,

dedicaram-se ao estudo das possibilidades e implicações suscitadas por um trabalho alternativo com uma proposta metodológica que respeite as relações de intercomplementaridade recíproca estabelecida entre o corpo e as demais dimensões expressivas do homem.

5.3 - O NOVO PARADIGMA

A Educação Física está tradicionalmente associada ao estudo da corporalidade através do enfoque biomédico, que ressalta a interferência das variáveis funcionais dos sistemas orgânicos na prática de atividades físicas, constituindo um modelo de intervenção profissional comprometido com a preservação da saúde, e, do enfoque técnico-desportivo, que salienta a determinação ditada pelo conjunto de propriedades espaço-temporais e mecânicas dos movimentos corporais sobre o aprimoramento das habilidades motoras requeridas por determinada atividade física, suscitando uma proposta de trabalho preocupada com a aprendizagem motora e com a melhoria da performance.

Essas colocações, apesar da sua aparente obviedade, comportam um "brainstrong" de idéias e questões.

Como o conceito "Educação Física", que surge com a retomada dos ideais helênicos de "educação integral" do homem para designar as diferentes práticas corporais introduzidas no meio escolar, ganhou uma abrangência indefinida absorvendo todas as manifestações corporais existentes na cultura. Os currículos dos cursos de Educação Física incluem por exemplo, as lutas

marciais, as danças folclóricas, algumas modalidades olímpicas, a ginástica, a recreação entre outras¹. Isto remete, inclusive, à revisão da descrição da Educação Física como um espaço institucional afeto primordialmente ao âmbito educacional delimitando, assim, uma nova esfera de influência ideológica que abarcaria todos os aspectos sócio-culturais e, principalmente, o esportivo.

Mas qual é esta propositada influência ideológica veiculada pela Educação Física?

Toda atividade científica, para empreender a decomposição dos fenômenos que estuda com vistas à compreensão de sua essência tem de destruir a aparente independência e auto-suficiência do mundo da pseudo "concreticidade" abandonando os esquemas abstratos oriundos do "trato prático-utilitário com as coisas" (KOSIK, 1976; P. 10), e, concomitantemente, tem de valer-se de um arcabouço de pressupostos filosóficos sobre a natureza da realidade que fundamente a adoção de princípios metódicos e dirija a interpretação dos resultados obtidos. É impossível praticar ciência sem a orientação desses mecanismos conceituais. O viés ideológico se configura a partir do momento em que o modelo normativo, que define o campo de problemas permissíveis e os métodos de abordagem correlatos, passa a funcionar como uma camisa-de-força que interfere "drasticamente com a possibilidade de novas descobertas e [com a] exploração de novas áreas da realidade" (GROS, 1987; p. 3), pois abandona a sua

1. Ver também nota de rodapé sobre os estudos sobre a história da Educação Física.

condição de modelo analítico arvorando-se como uma descrição definitiva e suficiente da realidade.

No caso específico da Educação Física, cujas tendências biomédica e técnico-desportiva originam-se da visão positiva das ciências naturais, se verifica uma objetivação do sujeito, através de um "processo puramente intelectual (...), que transforma o homem em uma unidade abstrata, inserida num sistema cientificamente analisável e matematicamente descritível" (KOSIK, 1976; p. 82).

A dinâmica restritiva imposta por este modelo laboratorial de pesquisa, ao contrário do que se afirma, não resulta da ausência de referenciais fenomênicos e de elementos práticos que caracterizem, por exemplo, a vida emocional como uma realidade objetiva e passível de investigação; a restrição, na verdade, decorre da não demarcação dos limites explicativos e analíticos da utilização de uma lógica atomística e quantitativa que, ao ser aplicada indistintamente a todas as situações, redundando na desconsideração de tudo o que ela não pode explicar adequadamente. A fadiga esportiva e as manifestações corporais da emoção¹, por exemplo, são igualmente experimentadas e percebidas pelas pessoas, fazendo parte dos fenômenos que povoam o cotidiano da vida humana, a diferença surge quando a primeira é mensurada, através do nível de consumo máximo de oxigênio (VO₂ máx) e a segunda é simplesmente ignorada, pois não se submete aos padrões de "objetividade" pré-estabelecidos.

1. Descritas no Capítulo 1, item 1.3.2, p. 26.

As lacunas existentes na formação teórica dos profissionais de Educação Física, produzidas pela ausência de um estudo sistematizado da interação estabelecida entre a dimensão corporal e as dimensões afetiva, psicológica, cognitiva e cultural do ser humano, implicam numa práxis pedagógica enviesada, dirigida para o homem-máquina.

O sentido crítico dessas divergências não se refere especificamente ao caráter higiênico ou esportivo das atividades físicas ou mesmo aos ramos da ciência que os sustentam - a Medicina e a Física -, pois estes representam importantes contribuições para a compreensão das capacidades, qualidades e habilidades corporais. As objeções surgem quando se considera que a Educação Física erige o seu modelo pedagógico e define a sua prática didático-metodológica tomando por referência, unicamente, parâmetros filosófico-científicos que desconsideram as variáveis principais do meio educacional: a interação constante entre o sujeito e o objeto; a dimensão relacional e intersubjetiva da existência humana; o caráter histórico da realidade sócio-econômica, e; a interdependência existente entre o sentimento, o pensamento e o movimento humanos. A especificidade que enseja a distinção entre esses dois planos de análise, um sistêmico, abstrato e objetivo, e o outro, processual, histórico e subjetivo, retrata o caráter multifacetário da realidade, que possibilita a aplicação de mais de um constructo teórico para a investigação de um mesmo conjunto de dados.

O processo de emergência de um novo paradigma que revolucione o estudo da questão corporal possui diversas etapas,

só se definindo a partir do confronto que evidencia a inadequação dos critérios-padrão até então utilizados para a explicação das novas questões formuladas.

Inicialmente, a insatisfação com o reducionismo da dimensão pedagógica da Educação Física, que introjeta a estrutura seletiva e competitiva do esporte formal, **não** é interpretada como uma crítica direta à fragmentação do ser humano promovida pelos métodos de investigação próprios aos paradigmas tradicionais. Ao invés disso, sugere a necessidade do estudo de outras perspectivas da realidade, redimensionando aspectos que até então eram considerados irrelevantes e destituídos de fatores científicos significantes, mantendo, porém, os **mesmos** instrumentos conceituais e metodológicos de investigação.

É exatamente nesse patamar de criticidade que está situado o marco conceitual do novo currículo do Curso de Educação Física que apesar de contemplar as diversas áreas do conhecimento, incluindo disciplinas ligadas à sociologia, filosofia e antropologia, não percebe a participação alienígena que elas possuem na formação do profissional, tendo em vista que não encontram respaldo numa estrutura científica e conceptual coerente.

A superação da "influência cognitiva" dos paradigmas tradicionais representa o primeiro sinal da caducidade de sua hegemonia; porém, a manutenção do jugo normativo dos critérios científicos expostos por esses paradigmas, motivados principalmente pelo questionamento da consistência e da fidedignidade das hipóteses formuladas pelo novo referencial de pesquisa, dá origem ao debate dos problemas, critérios e métodos

legítimos, promovendo uma confusão dos horizontes teóricos norteadores de uma práxis educativa coerente com o novo ideal pedagógico o que conduz à inconsistência da ação profissional da Educação Física.

Porém, quando consideramos que o conceito de rigor está em função das exigências epistemológicas ditadas pela lógica que fundamenta os paradigmas tradicionais, sendo portanto, dependente das condições metodológicas em que opera a ciência, constatamos que todo e qualquer proposição que se distancie do juízo pré-estabelecido de rigor será eliminada, "não por estar em desacordo com os fatos [da realidade] mas por estar em conflito com a teoria [vigente]". (GROS, 1987; p. 10)

Num plano abrangente, pode-se dizer que o que está em discussão é o célebre embate das diferenças fundamentais existentes entre a definição da natureza básica e da legitimidade dos problemas científicos e de suas abordagens metodológicas por parte das ciências naturais de um lado e das ciências sociais de outro lado. (KOSIK, 1976; P. 3).

Logo, somente ocorrerá uma mudança qualitativa no estudo da questão corporal quando este se pautar em um novo paradigma comprometido com a construção de uma lógica capaz de incorporar a complexidade da estrutura dinâmica dos dados da experiência humana e, conseqüentemente, capaz de expressar a ordem que rege a totalidade dos processos que a existência trava no mundo, através da análise das relações intrínsecas que os fenômenos reciprocamente estabelecem entre si (PINTO; p. 65-67).

A confrontação entre o paradigma atomístico tradicional

e o novo paradigma dialético, no intuito de descrever a clarividência de suas formas de análise da questão corporal e, concomitantemente, estabelecer os limites de suas possibilidades de investigação, dá origem a uma bifurcação conceptual da Educação Física, na medida que inaugura uma perspectiva distinta da posição até então tomada em relação à corporalidade. Cada paradigma está fundamentado em uma concepção de mundo divergente da do outro, possuindo sérias dificuldades terminológicas de comunicação entre si, pois operam basicamente sobre postulados, hipóteses sobre a validade e conceitos elementares diferentes" (GROS, 1987, p. 5).

Quais são as implicações desse caráter dicotômico do referencial filosófico-científico da Educação Física sobre a definição de uma estrutura curricular para o curso de formação de seus profissionais?

Não existe, a rigor uma primazia entre esses paradigmas, pois se situam em níveis diferentes de análise cada um se dedicando à leitura de um determinado ângulo da questão corporal; mesmo quando se considera a natureza mais aplicada dos paradigmas tradicionais - que se encaixam na definição de ciência normal de Thomas Kohn, cuja "ênfase está na aplicação do método a fim de fornecer uma sistematização adicional de conhecimentos ao paradigma principal, contribuindo para o alcance e precisão, com que ele pode ser aplicado" (GROS; 1987, p. 5), em comparação com o "devir" e a aparente autonomia científica instaurada pelo paradigma dialético, não se pode estabelecer entre eles uma hierarquia excludente ou uma condição dominante.

Quanto ao currículo uma coisa é certa a formação do

profissional de Educação Física não pode, sob pena de assumir contornos desfigurados e caóticos, prescindir do conjunto de conhecimentos produzidos por qualquer um desses paradigmas. No entanto, a opção pela atuação em um ramo de atividades afeta particularmente a um desses paradigmas demanda uma capacitação teórico-metodológica diferenciada das exigências prescritas pelo outro paradigma.

Como o paradigma tradicional inspira uma linha esportiva de cunho tecnicista, e o paradigma dialético relaciona-se diretamente com a questão educacional, de caráter processual, a questão da estrutura curricular talvez possa ser dirimida através da criação de um Bacharelado junto ao curso de Licenciatura já existente. Enquanto o primeiro se dedicaria à preparação de pesquisadores e profissionais ligados ao âmbito técnico-desportivo e ao biomédico, o segundo se voltaria para a formação de pesquisadores e profissionais ligados ao âmbito sócio-cultural e educativo.

Contrariando a orientação curricular predominante atualmente, que preconiza a formação de um profissional generalista que atenda a diversidade de interesses do mercado de trabalho, a graduação, independente do grau, deveria proporcionar ao profissional uma maior consistência teórica através do estudo profundo dos pressupostos filosófico-científicos que fundamentam os seus paradigmas, reservando à pós-graduação, a especialização na área de interesse específico do acadêmico. Logo, o bacharel seria um treinador, um técnico desportivo, um instrutor de ginástica (...), que se especializaria numa modalidade esportiva,

seja o vólibol, a aeróbica, o salto em altura, o judô (...), ou um pesquisador que se especializaria em fisiologia do exercício, biomecânica, antropometria (...); enquanto o licenciado seria um educador que se especializaria em educação de adultos, educação especial, educação de idosos (...), ou um pesquisador dos aspectos interdisciplinares e bio-psico-sociais relacionados à Educação Física.

Essas colocações retomam uma polêmica antiga e inconclusa acerca das impropriedades terminológicas e conceituais do vocábulo "Educação Física". Não se tem a pretensão de resolver esta celeuma, pois ela não se restringe a uma questão etimológica - o que lhe confere um sentido arbitrário -, mas também é preciso ficar claro que a sua discussão se faz sob um novo ângulo. Apesar da pertinência das ressalvas quanto aos limites demarcados pela sua natureza adjetiva que, ao qualificar a Educação torna-se insuficiente para caracterizar o ideal pedagógico de uma educação integral do ser humano, a inadequacidade do termo é arguida devido à sua contextualização histórica que, a fim de precisar o seu significado reporta-se às raízes históricas de sua utilização na literatura verificando a sua estreita dependência com o meio educacional. Esta reflexão, ao estabelecer os horizontes conceituais da expressão "Educação Física", reconfigura o universo de saberes sobre a corporalidade humana, restringindo-a, tão somente, à sua acepção educativa (escolar), ao mesmo tempo em que recompõe a integridade dos demais fenômenos associados ao corpo.

CONCLUSÃO

Ao identificar a problemática que cerca a caracterização filosófico-científica da Educação Física como composta por um trinômio que abrange questões ontológicas (conceito de corpo), antropológico-sociais (construção ideológica do corpo) e epistemológicos (novo paradigma da Educação Física) e, simultaneamente, ao considerar que o grau de conexão entre essas questões impõe a necessidade do seu estudo conjunto, a dissertação termina por desenvolver uma análise genérica de cada uma dessas variáveis de estudo ressaltando os principais entraves a serem superados para resolução da crise de identidade da Educação Física.

Poder-se-ia retomar e aprofundar quaisquer uma dessas questões investigando as suas particularidades teóricas e as suas repercussões no universo prático da Educação Física, como por exemplo: quais são as propriedades didático-metodológicas de uma Educação Física construtivista, coerente com a epistemologia genética de Jean Piaget(?) ou, qual é a ideologia do corpo pertinente à Educação Física escolar em diferentes contextos sócio-culturais(?).

A questão paradigmática também possui uma natureza incipiente na medida em que salienta ser indispensável a adoção de um novo aparato teórico-metodológico de investigação da questão corporal, porém, não implementa um estudo detalhado do

seu suporte filosófico-conceitual, como também, não revê a estrutura didática da Educação Física a partir desse novo referencial, tendo em vista que o resgate do ser habilita diversas outras dimensões corporais, além do movimento, como objeto de ação do professor de Educação Física, como por exemplo: o abraço, a respiração, o relaxamento, a expressão corporal...

A análise documental da reestruturação curricular foi eficiente em explicitar as diversas influências teóricas e sócio-políticas exercidas sobre a definição do marco conceitual e do perfil profissiográfico do novo currículo, confirmando a perpetuação da visão atomística do corpo. Ciente porém de que o processo de implantação confere um caráter particularizado ao currículo de cada Instituição de Ensino Superior (que varia de acordo com a configuração teórica de seus docentes) reconhece-se a existência de um potencial para mudanças embutido na concepção aberta de currículo. Este aspecto não foi pesquisado, principalmente, devido à recenticidade do novo currículo e à inviabilidade de se avaliar um processo que ainda está em curso, ou seja, em uma fase experimental.

Concluindo, pode-se afirmar que a emancipação científica da Educação Física, objetivo principal do trabalho, está na dependência das possibilidades teórico-práticas engendradas pela aplicação de um paradigma dialético ao campo de ação delimitado pela Educação Física no estudo da corporalidade.

BIBLIOGRAFIA

01 - ALVES, Denise

1984 - **O Desencontro Marcado**. Petrópolis. Vozes 1ª ed.

02- AZEVEDO, Fernando

1930 - **A Evolução do Esporte no Brasil**: praça de jogos para criança; congresso de educação física. São Paulo. Melhoramentos. 1ª ed.

03 - BETTI, Mauro

1988 - **A Educação Física na Escola Brasileira de 1ª e 2ª graus**: no período 1930-1986 uma abordagem sociológica. Tese de Mestrado em Educação Física. São Paulo. USP.

04 - CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro

1982 - **A Educação Física no Estado Novo**: história e doutrina. Tese Mestrado em Educação. Brasília. UnB.

05 - CARMO, Apolonio Abadia do

1983 - **Educação Física**: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia. U. F. de Uberlândia. 1ª ed.

06 - CHAUI, Marilena

1981 - **O que é Ideologia?** São Paulo. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos; 13. 4ª ed.

1982 - **Em Torno da Política do Corpo**. Mulherio. São Paulo. 2(6): 8-9, março/abril.

- 1985 - **Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida.** São Paulo. Brasiliense. 9ª ed.
- 07 - **Conselho Federal de Educação - CFE**
- 1962 - Documenta nº 10 Dez
- 1969 - Documenta nº 109 Dez
- 1969 - Documenta nº 105 Set
- 1987 - Documenta nº 315
- 08 - **DAMATTA, Roberto**
- 1987 - **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro. Rocco. 1ª ed.
- 09 - **Departamento de Educação Física, Esporte e Recreação do Distrito Federal - DEFER.**
- 1971 - Subsídios para Implantação de uma Política Nacional de Desportos. Brasília.
- 10 - **Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura - DED/MEC**
- 1971 - "Eu sou o DED". Brasília.
- 1973 - **Normas Orientadoras Implantação Decreto nº 69450/71.** Brasília.
- 1975-1 - **Lei nº 6251/75: Institui Normas Gerais sobre Desportos e dá Outras Providências.** Brasília.
- 1975-2 - **Política Nacional de Educação Física e Desporto: fundamentos, diretrizes, roteiro.** Brasília.
- 1976 - **Plano Nacional de Educação Física e Desporto - PNED.** Brasília.
- 11 - **DURKHEIM, Emile**
- 1975 - **Educação e Sociologia.** São Paulo. Melhoramentos. 1ª ed.

- 12 - **FOUCAULT, Michel**
 1982 - **Microfísica do Poder.** Rio da Janeiro. Edições Graal
 3ª ed.
- 13 - **FREUD, Sigmund**
 1974 - **O Mal - Estar na Civilização.** Rio de Janeiro, Imago
 1ª ed.
- 14 - **GROS, Satanislau**
 1987 - **Além do Cérebro: nascimento, morte e transcendência e
 psicoterapia.** São Paulo. 1ª ed.
- 15 - **KOSIK, Karel**
 1979 - **Dialética do Conceito.** Rio de Janeiro. Paz e Terra.
 2ª ed.
- 16 - **LANGLADE, Alberto & LANGLADE, Nely Rey de**
 1970 - **Teoria General de La Gymnásia.** Buenos Aires.
 Stadium. 1ª ed.
- 17 - **LÉVI - STRAUSS, Claude**
 1967 - **Antropologia Estrutural.** Rio de Janeiro Tempo
 Brasileiro. 1ª ed.
- 18 - **MARINHO, Inezil Pena**
 1952 - **História da Educação Física e dos Desportos no
 Brasil: colônia, Império, República.** Rio de Janeiro
 DED/MEC Volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed.
- 19 - **MARTINET, Monique**
 1981 - **Teoria das Emoções: introdução à obra de Henri
 Wallon.** Lisboa. Moraes Editores. Coleção
 Pistas/Psicologia; 36. 1ª ed.

- 20 - **MAUSS, Marcel**
1984 - **Sociologia e Antropologia.** São Paulo. EPU. Vol. 2.
1ª ed.
- 21 - **MEDINA, João Paulo Subirá**
1983 - **A Educação Física Cuida do Corpo ... e Mente?:**
bases para a renovação e transformação da Educação
Física. Campinas Papyrus. 1ª ed.
- 22 - **MERLEAU-PONTY, Maurice**
1950 - **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo. Livraria
Freitas Bastos S.A. 1ª ed.
- 23 - **Ministério da Educação e Cultura**
1971 - **Diagnóstico da Educação Física e Desportos no**
Brasil. MES/MP. Brasília.
- 24 - **MURARO, Rose Marie & Colaboradores**
1983 - **A Sexualidade da Mulher Brasileira: corpo e classe**
social no Brasil. Petrópolis. Vozes. 1ª ed.
- 25 - **Ofícios**
1978 - Faculdade Independente de Educação Física e Técnica
Desportiva de Guarulhos.
1978 - Universidade Federal do Rio de Janeiro. nº 155 de
16/11/74.
1978 - Universidade Gama Filho. nº 032 de 11/10/78.
1979 - Universidade de São Paulo
1979 - Universidade Federal da Paraíba.
1980 - Universidade Federal de Minas Gerais
1981 - Universidade Federal de São Carlos
1981 - Universidade Federal de Pernambuco

- 26 - OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton
1987 - **A Socialização do Saber Escolar.** São Paulo. Cortez; Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 17. 4ª ed.
- 27 - OLIVEIRA, Vitor Marinho de
1984 - **O Que é Educação Física?** São Paulo. Brasiliense. 3ª ed.
1985 - **Educação Física Humanista.** Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico S.A.. Coleção Educação Série Fundamentos; 6. 1ª ed.
- 28 - PIAGET, Jean
1970 - **A Construção do Real na Criança.** Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1ª ed.
1973 - **Biologia e Conhecimento.** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis. Vozes. 1ª ed.
1972 - **Epistemologia Genética** Petrópolis. Vozes. 1ª ed.
1977 - **A Tomada de Consciência.** São Paulo. Melhoramentos, USP. 1ª ed.
- 29 - PINTO, Alvaro Vieira
1979 - **Ciência e Existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2ª ed.
- 30 - RAMOS, Jayr Jordão
1983 - **Os Exercícios Físicos na História e na Arte:** do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo. Ibrasa. 1ª ed.

- 31 - REICH, Wilhelm
- 1982 - **A Revolução Sexual**. Rio de Janeiro, Zahar 8ª ed.
- 1982 - **Rev & Sec - Psicologia de Massas do Facismo** São Paulo. Martins Fortes. 1ª ed.
- 32 - RODRIGUES, José Carlos
- 1983 - **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro. Achiané. Série Universidade. Antropologia Social; 2. 3ª ed.
- 33 - RYCROFT, Charles.
- 1967 - **As Idéias de Reich**. São Paulo. Cultrix 1ª ed.
- 34 - SANTINI, Silvino
- 1987 - **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. IJUI. UNIJUI. Coleção Ensaios - Política e Filosofia; 2. 1ª ed.
- 35 - TUBINO, Manoel José Gomes; COSTA FERREIRA, Vera Lúcia & CAPINUSSU, José Maurício
- 1985 - **Homo Sportivus: Coleção especial de Educação Física e Desportos**. Vol. 3 Rio de Janeiro. Palestra Edições LTDA. Ver também vol. 1 - 1984 e vol. 4 - 1987.
- 36 - WALLON, Henri
- 1971 - **As Origens do Caráter na Criança: os prelúdios do sentimento de personalidade** São Paulo. Difusão Européia do Livro. 1ª ed.