

PARA ALÉM DOS MONUMENTOS ACADÊMICOS: O DISCURSO ANTIDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Adriano Rosa da Silva¹
Carlos Henrique Ribeiro de Vasconcellos²
Rafael Marques Garcia³
Wilder Kleber Fernandes de Santana⁴
Erik Giuseppe Barbosa Pereira⁵

RESUMO

A complexidade e a fluidez do campo da educação física escolar vêm contribuindo notadamente para a percepção de inúmeras questões significativas e relevantes enquanto campo de produção que se estende para além dos monumentos acadêmicos, contribuindo para o florescimento de intensos debates, questionamentos e argumentações essenciais à elaboração de um discurso antidisciplinar. Nesse sentido, o objetivo deste manuscrito é conceber, discursivamente, a esfera antidisciplinar como dispositivo imprescindível para o reconhecimento da educação física escolar como saber científico. Nossa pesquisa se alicerça principalmente nos pressupostos teórico-metodológicos de Bracht (1986; 1998; 2001) e Lovisolo (1998) os quais nos impulsionam a repensar a formação de novos pesquisadores em âmbito *Stricto Sensu* originários do campo de intervenção da educação física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Monumentos acadêmicos; Discurso antidisciplinar.

BEYOND ACADEMIC MONUMENTS: ANTIDISCIPLINARY SPEECH IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The complexity and fluidity of the school physical education field contribute notoriously to the perception of important and relevant issues, while the production field that extends beyond academic monuments, contributing to the flourishing of intense debates, questions and arguments used to test an anti-disciplinary discourse. In this sense, the objective of this manuscript is to conceive, discursively, an anti-disciplinary sphere as an indispensable device for the recognition of physical education as scientific knowledge. Our research was based mainly on the theoretical-methodological assumptions of Bracht (1986; 1998; 2001) and Lovisolo (1998) on what are the impacts of training new researchers within the scope of *Stricto Sensu* originating from the field of medical education intervention.

Keywords: School Physical Education; Academic monuments; Anti-disciplinary discourse.

Recebido em 05 de junho de 2020. Aprovado em 25 de junho de 2020.

¹ Pos Doc finalizado no Laboratório de Práticas de Integralidade em Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação Física na Universidade Gama Filho (2007). Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990)

² Professor da Rede Faetec/RJ. Em 2015 escreveu a APCN do Mestrado Profissional em Estudos do Esporte para a Universidade Santa Úrsula. Área de atuação e interesse estão relacionadas aos aspectos culturais, históricos e sociais das práticas corporais em seus diversos ambientes de intervenção. Tem experiência como pesquisador no exterior, tendo feito doutoramento sanduíche na Escócia (2003).

³ Doutorando em Educação Física (EEFD/UFRJ)

⁴ Doutorando e Mestre em Linguística pelo Proling - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Gestão da Educação Municipal pelo Pradime - UFPB.

⁵ Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte (UERJ-2015). Professor efetivo da UFRJ, onde é líder do Grupo de Estudos em Corpo, Esporte e Sociedade, o GECOS e do Laboratório de Estudos Corpo, Esporte e Sociedade, o LABCOESO. Atuação e interesse estão relacionadas aos aspectos culturais, históricos e sociais das práticas corporais e culturais em seus diversos ambientes de intervenção.

INTRODUÇÃO

Assim, a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem.

Pierre Bourdieu, 2002.

A complexidade e a fluidez do campo da educação física escolar vêm contribuindo notadamente para a percepção de inúmeras questões significativas e relevantes enquanto campo de produção que se estende para além dos monumentos acadêmicos, contribuindo para o florescimento de intensos debates, questionamentos e argumentações essenciais à elaboração de um discurso antidisciplinar.

Historicamente, o processo se inicia a partir da década de 1970 com a entrada no campo da educação física do discurso da psicomotricidade e avança com a incorporação das ditas teorias críticas da educação e da sociologia, a partir da década de 1980 e 1990. Estes eventos permitem o surgimento de um movimento renovador, que deve ser compreendido como uma perspectiva de ruptura com o que chamaram educação física escolar convencional, tradicional ou oficial.

Nesse sentido, o objetivo deste manuscrito é conceber, discursivamente, a esfera antidisciplinar como dispositivo imprescindível para o reconhecimento da educação física escolar como saber científico. Nossa pesquisa se alicerça principalmente nos pressupostos teórico-metodológicos de Bracht (1986; 1998; 2001) e Lovisolo (1998). Ressaltamos que essa busca de legitimação acadêmica da educação física escolar teve apogeu durante a rica produção dos finais anos da década de 1980 e durante os anos de 1990⁶. O ingresso dos intelectuais da educação física nos cursos de pós-graduação possibilitou aos mesmos incorporarem esses debates e reinseri-los no cenário interno, trazendo também novas influências teóricas, como as advindas da educação e da sociologia (BRACHT, 1998), que colocaram em questão as teorias críticas ali presentes, forjando novas solicitações e novas leituras para a educação física escolar no Brasil.

Tornava-se nítido que o campo se caracterizava pela interdisciplinaridade que obrigava à convivência com teorias e teóricos de outras áreas de conhecimento. O que nos permitia perceber o estímulo e o crescimento de profissionais da educação física envolvidos em pensar sua profissão e demarcar o seu espaço de atuação, incorporando novas abordagens ao campo, tentando romper com a influência hegemônica das ciências naturais, especialmente médica e biológica, tal como apontado por Bracht (1998).

Reconhecida como um campo prático e interventor, a educação física passou por movimentos de reflexão cujo propósito foi legitimar sua capacidade de constituir-se como um campo teórico capaz de refletir e interpretar sua própria realidade. A legitimidade científica permitiu conquistar a autonomia em relação às teorias científicas que lhes davam estrutura, oriundas fortemente das Ciências Naturais⁷.

⁶ Tal movimento, na educação física brasileira, não estava circunscrito apenas à nossa realidade, mantinha relações e um diálogo com os movimentos ocorridos ou em ocorrência no campo da educação física internacional, como a Alemanha e os EUA, onde se fazia presente a reinterpretação do papel e da função da educação física na sociedade, bem como uma discussão sobre seus fundamentos teóricos, objeto e abordagem. “[...] na Alemanha, como no Canadá e EUA, nas décadas de 60 e 70, observamos uma mudança no teorizar neste campo em construção, passando de um objeto marcadamente pedagógico para um objeto que se orientou na melhoria da performance ou do rendimento esportivo, sentido central desse sistema” (BRACHT, 1998, p. 7)

⁷ Particularmente da Medicina que se afirmava como um discurso científico voltado para a intervenção no espaço público, a higienização (GÓIS JÚNIOR, 2003).

Em aspectos estruturais, o presente manuscrito está dividido em duas seções: Na primeira seção, *O Discurso Antidisciplinar e o reconhecimento da educação física escolar como dispositivo científico* promovemos uma discussão sobre o processo de instauração do status de ciência para a educação física escolar. Na segunda seção, *Movimentos de legitimidade da educação física escolar*, tecemos considerações sobre os movimentos tradicionais e renovadores da educação física que vão contornando as esferas pedagógicas deste componente curricular.

O discurso antidisciplinar e o reconhecimento da educação física escolar como dispositivo científico

O discurso antidisciplinar, compreendido como categoria, se formaliza a partir de deslocamentos semânticos aplicados por autores como Bracht (1998) e Lovisolo (1998), que concebem a educação física enquanto atividade científica. Essa postura engajada promove a discussão sobre a educação física como uma esfera de saberes que problematiza noções de identidade e legitimidade, tanto dos sujeitos quanto dos componentes teóricos.

Até então os profissionais se deparavam com uma perspectiva mecanicista de enquadramento da educação física como disciplina de modelos reprodutores e miméticos, frutos das ditas ciências-mãe, inicialmente caracterizadas pelas ciências naturais com a visão “biologizante” e que se estende posteriormente ao campo das ciências sociais, ambas percebidas como deterministas⁸. No entanto, o enfoque diferenciado e “culturalista” impulsionou os sujeitos a estabelecerem as críticas iniciais à tradição, contribuindo para o surgimento de questionamentos⁹, para a educação física, o que demonstra a tentativa de construção de um caminho autônomo¹⁰.

O modelo de educação física defendida pelos renovadores críticos está posicionado em uma postura discursiva que visa à crítica e à ruptura com os modelos positivistas das ciências natural e social, do quadro de produção de verdades absolutas que marcou o desenvolvimento da ciência moderna¹¹, dando início à tentativa de construção, definição e explicação de seu objeto, apresentado ainda sem margens muito claras e nítidas, que é a concepção do “movimento humano”, “cultura corporal”.

É a categoria antidisciplinar que permite perceber a discussão de caráter epistemológico inserida pelos renovadores críticos Bracht (1998) e Lovisolo (1998), demonstrando, como falava Oliveira (1998), o interesse em olhar, ouvir e inscrever os saberes e os fazeres que correspondem à educação física, assim como seus diferentes sentidos e significações. Tais estudos críticos põe em evidência os embates acirrados no campo, estabelecendo na educação física uma disputa pela autoridade científica¹². Na medida em que colidem com práticas

⁸ Esta perspectiva aparece especialmente quando da tentativa de redefinição de sua cientificidade, quando se coloca o fato de que intelectuais de outras áreas, inclusive da sociologia, ao se voltarem para o campo transformavam-no em objeto de estudo, o que não contribuía para a legitimação do campo.

⁹ A construção das ciências humanas também foi uma ruptura com o objeto, o método e a abordagem da ciência natural. Podemos perceber algumas semelhanças entre um processo e outro no que tange a perspectiva de afirmação.

¹⁰ Ancorados no pensamento de Freire (1997), compreendemos que a autonomia consiste no princípio de romper com os vínculos tradicionais e não emancipatórios, e por meio desta é possível efetivar e consolidar um conhecimento próprio, originado pela construção teórica de sua prática. Nesse sentido podemos afirmar que a autonomia é uma das buscas desse campo de conhecimento (FREIRE, 1997).

¹¹ É possível incluir neste campo elástico de possibilidades as tendências teóricas da pós-modernidade, onde se faz a crítica a esse modelo e imagem construída pela ciência.

¹² A ideia de autoridade científica é desenvolvida por Bourdieu e demonstra a busca pela legitimidade do discurso.

unidirecionais e autossuficientes¹³, a produção de saberes em âmbito antidisciplinar nos permite exceder obstáculos de cunho epistemológico (BACHELARD, 1996).

O movimento antidisciplinar se estabelece nas críticas e exposições das fragilidades teóricas do campo, apresentadas nas dificuldades da construção de acordos, intermediações ou mediações entre as mesmas, no entendimento entre suas tribos, como afirma Lovisolo (2003), que aponta para o reconhecimento de que a educação física é um campo plural e interdisciplinar por natureza; que tende a funcionar, como dizia Sahlins (1987), como um diálogo entre sentido e referência. Onde a referência põe o sistema de sentido em situação fluída e relacional, ou mesmo de risco, em relação a outros sistemas, fundamentando a crise.

As duas dimensões da categoria disciplinar ressaltaram naquele momento que o campo da educação física escolar se torna mais complexo à medida que, como firma Fensterseifer (1999), não se tem uma delimitação única do campo e mesmo do objeto. Segundo o autor não há consenso sobre como gerar e validar os conhecimentos restando a educação física uma operação de interpretação dos sentidos das palavras, a hermenêutica, buscando determinar uma ordem no caos. Dimensões que são transformadas no discurso dos renovadores críticos em esferas de reprodutibilidade do sistema capitalista, espaço de construção da dominação e do desenvolvimento da alienação, que tende a criar uma menoridade para o sujeito bem como para a atividade desenvolvida no campo. Menoridade que retomada em Adorno (1995) e Horkheimer e Adorno (1991) significará a impossibilidade de alcance do esclarecimento, impondo a sujeição e a incapacidade de emancipação, a impossibilidade da autonomia.

O discurso de cunho antidisciplinar que vai se delineando na educação física escolar e que vai formalizando algumas influências no campo ganha contornos a partir destas considerações e reflexões teóricas. Contexto que é necessário para compreendermos as vinculações realizadas pelos renovadores críticos com as teorias que os inspiravam (BRACHT, 1998; 1986). A categoria antidisciplina é o instrumento que aponta para a crítica e a denúncia do aspecto reprodutivo da escola e da educação (na qual está inserida a educação física) feitas pelos renovadores críticos, para a crise de sentido gerada pela insatisfação com o significado atribuído à educação física pela tradição.

Ao estabelecerem o julgamento sobre o caráter de sua história, principalmente a vinculação da educação física às concepções da ciência natural, interpretada como tendência à biologização, e sobre a ideia dos métodos, controle e rendimento, entendidos como técnicas que disciplinam e que criam corpos dóceis¹⁴, desconstroem a categoria disciplina e defendem a existência de uma relação não diretiva do professor (COLETIVO DE AUTORES, 2001).

Era importante suplantando e dar uma nova conotação para a nossa “racionalidade”¹⁵, transformando a cordialidade em civilidade¹⁶, o que significa assumir novas condições de

¹³ Em quase todos as questões da educação física nos deparamos com desencontros, disputas e críticas exaustivas as interpretações estabelecidas, mas alguns pontos parecem, ao contrário, organizar aglutinações perfazendo o jogo de consolidação desta tradição e amarrando uma trajetória para a educação física que remete indubitavelmente para sua formação e definição de objetivos (OLIVEIRA, 1998). Formalizada pela necessidade de criação e obtenção de espaço a busca pela construção de uma maior visibilidade, autenticidade e legitimidade nos discursos dos renovadores críticos impõe uma percepção de que não se pode jogar por terra o seu próprio campo de conhecimento. Assim, as críticas à prática e à concepção da tradição por eles efetuada sugerem e devem ser compreendidas como críticas que buscam a superação e não a destruição tal como apontado por Bourdieu (1983).

¹⁴ Devemos ter em mente que quando Foucault (1987) utiliza-se desta expressão o faz no sentido de integralidade, isto é, corpo e mente.

¹⁵ Holanda (1987) demonstra as dificuldades e contradições do estabelecimento entre nós dos valores e exigências da civilidade, que inclui a lógica e a concepção da ética protestante do trabalho. Dificuldades que podem ser lidas como recusa parcial ou integral deste projeto.

¹⁶ No pensamento social brasileiro a cordialidade é uma perspectiva que demonstra as relações hierárquicas e holísticas, fruto da influência colonizadora, que fazem preponderar entre nós as relações familiares e a concepção

trabalho, fruto das novas exigências de mercado e da época moderna, tal como vemos em Holanda (1987), contexto este que foi progressivamente sendo alterado à medida que surgiam solicitações de participação em um mundo moderno, que exigem outras condições e características. Portanto, a imagem de uma população retratada com uma aparência desprovida de vigor físico, traduzida em corpos esqueléticos, “brancos” e sem “energia”, terá que transformar-se para combater os estigmas e preconceitos estrangeiros sobre a suposta inferioridade do povo brasileiro, como caracterizado nas primeiras décadas do século XX.

No que diz respeito ao aspecto da unidade, este se faz criando a história, inventando e estabelecendo tradições, consolidando releituras e confirmações sobre eventos e narrativas (HOBSBAWM; RANGER, 1997), criando um consenso operacional que permite o estabelecimento de um fio condutor que arregaça a história. Assim, a unidade consiste em um elemento formativo, como um instrumento que permite moldar os corpos e ensinar-lhes o caminho e desenvolvê-los integralmente de um modo necessário e oportuno. Atua, portanto, como um conhecimento que permite ao indivíduo situar-se no tempo e no espaço histórico. Recuperando a obra pedagógica de Locke (1991), este aspecto será nitidamente ressaltado e mesmo que não se tenha aí uma delimitação específica da educação física como campo e ou terminologia, há claramente o sentido da valorização das atividades físicas¹⁷. Para Lovisolo (1995), no decorrer da História do esporte, “há um poderoso veio constitutivo da educação física que já na visão de Locke, provável criador do termo, a vincula à formação de corpos sadios e potentes, sem preocupação pelo aspecto competitivo ou pela performance esportiva” (LOVISOLO, 1995, p.118). Esta valorização impõe aos corpos práticas moralizadoras que, percebidas com atenção, se mantêm presentes e recorrentes no discurso da educação física escolar, mesmo nos construídos pelos renovadores críticos. Sobre isso, reflete Rousseau:

Todos que refletiram acerca da maneira de viver dos antigos atribuem aos exercícios ginásticos o vigor do corpo e da alma que os distingue mais sensivelmente dos modernos. O modo pelo qual Montaigne corrobora esse sentimento mostra que estava fortemente compenetrado disso; volta ao assunto sem cessar e de mil maneiras. Falando de educação de uma criança, diz que, para fortalecer-lhe a alma, cumpre enrijecer-lhe os músculos; acostumando-os ao trabalho, habituam-na à dor: é preciso fazê-la à dureza dos exercícios, para adestrá-la às asperezas das luxações, das cólicas e de todos os males (ROUSSEAU, 1969, p. 122).

Ao ponderarmos de modo mais contundente sobre o seu discurso, encontramos, na obra Emílio, o destaque a este caráter e papel da educação e da educação física. Em Emílio o discípulo é apresentado como tendo a necessidade e o dever de aprender, até os seus doze anos, os limites de seu espaço, como se relacionar com os objetos e as pessoas, descobrindo na experimentação esses limites, isto é, a ordem e a disciplina da natureza. Cabendo ao seu preceptor ser o guia deste percurso, o elemento que estando ao lado para orientar também se ausenta para que não possa corromper o seu discípulo. A ele cumpre ensinar sem esmorecer e sem se compadecer, sem “amolecimentos”¹⁸.

de pessoa. Já a civilidade representaria as condições modernas de racionalidade ancoradas na ciência, na idéia do indivíduo e de relações impessoais.

¹⁷ Valorização que historicamente será utilizado para demonstrar a necessidade de uma ciência que venha a estudar e a ter como objeto o corpo e o movimento.

¹⁸ Rousseau em Emílio afirma claramente não se interessar por um aluno sempre inútil, a si mesmo e aos outros, ocupado apenas em se conservar, cujo corpo, por não receber o devido treinamento possa prejudicar a educação da alma. O pensador parte do princípio de que o corpo deva ter vigor para obedecer à alma, pois quanto mais frágil, fraco e débil o corpo, mais dificuldade para que a alma possa comandá-lo.

A ausência corresponde e deve ser entendida, na verdade, como a negativa de instituir o que o autor denomina como mimos, fraquezas e preguiças, a que o discípulo pode incorrer em sua tentativa de adaptação ao mundo e controle sobre o preceptor¹⁹. Ao mesmo cumprir ser fiel à natureza, aos seus ensinamentos, demonstrando a sua lógica, apresentando-a como um mestre sábio e infalível. Somado a este discurso de Rousseau, encontraremos outros autores voltados à ação pedagógica, que irão propor que o aprendizado deve cumprir etapas e que a cada etapa devem existir conhecimentos específicos a serem transmitidos, respeitando a capacidade dos indivíduos em estarem aptos a receber as informações concernentes a cada fase.

Moldada nesse contexto, a atividade física é a ferramenta que prepara, através do corpo, o espírito para embates com a vida, entre a sutileza e a rudeza. Cria a valorização para o que os renovadores críticos irão denominar como uma cultura corporal, apoiando-se em uma definição de Mauss (1974) sobre técnicas corporais. Segundo o autor, estas técnicas representam os modos pelos quais os homens souberam, historicamente, servir-se de seus corpos, o que lhes permitiu e permite formar e tomar consciência sobre a sua existência, definindo a sua participação.

Mas o processo de crescimento do indivíduo é um *continuum*, o corpo e o espírito crescem e amadurecem na mesma medida. Nesse processo, denominado por Rousseau (1969) de método natural, é que devemos perceber o papel e a necessidade da educação. Defendido e incorporado também em vários outros filósofos-pedagogos, este se caracteriza pelo refinamento dos hábitos, a construção do caráter do indivíduo, num sentido lento e gradual à civilidade. Esta ideia de maturação e desenvolvimento está presente também em Elias (1990; 1993), onde observamos que este é gradual, contínuo dotado de estrutura e regularidade. Outro aspecto da unidade ao qual podemos aludir é a construção ou a invenção da dita tradição do campo, que parece estar razoavelmente acomodada na história, pois que construiu um consenso em torno dela, assim como a construção de nosso passado, que reconstruído apela para novos símbolos, advindos da colônia, em detrimento da metrópole europeia (HOLANDA, 1987). Esta “tradição” narra a formação dos propósitos e finalidades da educação física no Brasil e pode ser delimitada por duas frentes de atuação, duas matrizes, que corroboram para um mesmo propósito: A militar e a científica, representada pela medicina.

Em ambas, nota-se o propósito de fortalecer o desenvolvimento do caráter e o aperfeiçoamento físico do povo brasileiro. A primeira, segundo os discursos, na tentativa de combater e responder as visões etnocêntricas constituídas acerca de nossa formação que viam em nosso povo a prova de debilidade e degenerescência oriunda do nosso processo de miscigenação. A segunda, a partir da perspectiva de higienização e melhoria das condições de saúde. Ambas dentro da intenção de modernização da sociedade brasileira, como uma estratégia de reelaboração do passado, conforme o projeto higienista da década de 1930 (GÓIS JÚNIOR, 2003).

Esta visão de unidade permite demonstrar que na invenção da tradição da educação física encontramos iniciativas sedimentadas em um projeto maior que extrapolava inicialmente qualquer iniciativa de conformação do campo. A construção do projeto de modernização do país feita pela elite nacional abria caminho para o fortalecimento de uma proposta de formação de um campo específico para as atividades físicas e sua intervenção no meio social, corroborando para elaboração e legitimidade desta prática. Fato que podemos apreender das

¹⁹ A dita “neutralidade” do preceptor que corresponderia a não realização de vontades e caprichos, manobras, segundo o autor, sempre existentes nos comportamentos das crianças e estimuladas muitas vezes pelos pais, deveria ser mantida a qualquer custo, para que ele de fato pudesse se transformar em homem. Era necessário desenvolver o aluno sadiamente, forte física e mentalmente. Este ponto acerca da neutralidade pode ser colocado como questionável, a medida que, percebemos que é este preceptor que estabelece a ordem das escolhas. A natureza, sempre mestre, aparece de acordo com as convicções do preceptor. Ao contrário do que se postula, sua ausência é de fato uma forte presença. Para maiores esclarecimentos ver a obra “A Transparência e o Obstáculo”, de Jean Starobinski (1996).

leituras de Soares (2002), onde podemos observar que isto se concretiza com a organização e implementação no Brasil dos métodos ginásticos.

Perceberemos assim que o projeto não será levado adiante apenas pelo esforço da instituição militar, espécie de emblema e instância valorizadora dos exercícios físicos, mas também pelos médicos, defensores e representantes de uma nova postura diante da questão corporal e do que se convencionava definir como bons hábitos, os ditos hábitos saudáveis. Tais valores encontrariam respaldo também na sociedade civil, principalmente, em uma parcela significativa dos setores dirigentes e da elite, interessada na construção de novos modos de vida, compatíveis aos seus interesses e elemento fundamental para inserção do país na esfera da “civilização”. Tal ação se desdobrou no próprio Estado com a elaboração de uma política de saúde pública, sendo este um dos elementos que propiciará a elaboração de nossa modernidade e nossa nacionalidade e a partir dele se organizarão os vários discursos acerca de legitimação institucional (ORTIZ, 1988).

Ambas as perspectivas (militar e médica) nos permitem compreender (no bojo do processo histórico de formação de nossa nacionalidade) as origens que sedimentam a construção da tradição na educação física brasileira e que migra paulatinamente para o cenário da escola como um projeto de consolidação da proposta de formação da Nação. Tradição (educação física) inserida em uma tradição maior (nacionalidade).

Movimentos de legitimidade da educação física escolar

Divergências, discrepâncias e algumas unidades perfazem a trajetória da constituição do campo da educação física no Brasil. Algumas discussões no campo buscam demonstrar a uma de suas matrizes e que se incorpora neste discurso da década de 1980, que é o conhecimento produzido nas Ciências Sociais. O que nos permite perguntar se esta tendência que já ocorrente neste campo não acabou por interferir nos preceitos e nas formulações dos renovadores críticos, já que os mesmos, reconhecidamente, percebem nas Ciências Sociais um instrumento teórico legítimo para repensar a educação física.

Considerando as narrativas e/ou os discursos da educação física, observamos a partir destas divergências e unidades uma perspectiva de embate, de disputa, de reflexão sobre as teorias constituídas e em constituição. Para compreendê-las é importante inseri-las na perspectiva apontada por Lovisolo (1998) o qual aponta para a necessidade se recorrer a estudos da História e das Ciências Sociais para problematizar modos de definir, valorizar e explicar os acontecimentos que importam à humanidade.

É marcante a referência histórica à década de 1980²⁰ como um limiar para o repensar da educação física escolar, voltando-se para o passado em busca de uma investigação sobre a construção de sua tradição. No Brasil, pensar o campo significava criar novas formas de atuação no e do campo, impondo como necessidade a redefinição de sua legitimidade, cientificidade e identidade. Devemos ressaltar que este cenário crítico que se estabelece é favorecido pelo processo de redemocratização pelo qual o país passava, o que permitia maior expressão e liberdade, bem como a necessidade de se realizar revisões sobre o passado. Desse modo, sobre um processo constitutivamente anterior à década de 80, reflete Nogueira:

Por que ocorreu isso? Antes de tudo porque os anos 60 e 70 transcorreram sob o signo de uma perversa e complexa ditadura militar, que com seus traços

²⁰ É significativo perceber que este momento é especial não só para a Educação Física, mas também relevante para as Ciências Sociais, pois como afirma Nogueira (2001) os anos 1980 e 1990 representaram possibilidades de um novo relacionamento intelectual com as tradições teóricas existentes. No caso específico das Ciências Sociais, com as obras que descobriram e interpretaram o Brasil ao longo do século. Esse período representou a reiteração de um diálogo e, ao mesmo tempo, uma inflexão, que propiciou uma ruptura com o passado.

típicos (tecnocracismo, censura, repressão, desenvolvimentismo autoritário e anti-social), lançou o país numa onda modernizadora que represou e desqualificou tradições, fragmentou a sociedade, generalizou a competitividade, massificou repressivamente o ensino e alterou-se em profundidade a fisionomia cultural do país (NOGUEIRA, 2001, p. 3).

Este marco histórico se forjou construindo classificações que buscam organizar temporalmente a atuação profissional, os temas de interesse e o nível de desenvolvimento do conhecimento do campo. Ocorreu, neste momento, a aparição de novos discursos que, apesar das contraposições existentes entre as diferentes perspectivas, problematizam a voz da tradição. Pensar e repensar a educação física define os rumos desse novo movimento “renovador”²¹. Representando um novo tipo de intelectual, os renovadores críticos formam um grupo cuja base é a formação dentro do próprio campo da educação física. Procuram identificar a origem dos problemas e forjam reflexões que corroborem para criar uma nova sistematização, delimitando a especificidade de seu conhecimento e do seu objeto, o que implica na tentativa de definição de sua identidade, tal como apontado por Nogueira (2001)²².

Questões que tomaram conta dos discursos destes intelectuais e que têm como propósito fazer indagações como: o que é a educação física? Qual o seu objeto? O que define sua cientificidade? É meramente interventora e por isso prática ou é capaz de produzir teoria? Tem especificidade ou se perde no bojo de outras áreas, sendo objeto das mesmas? Tem legitimidade? Deveria ter o nome de educação física, movimento humano ou ciência do esporte? Qual a relação entre a educação física e o esporte? A educação física deve fazer parte da grade escolar?

Conforme atesta Sahlins (1987), definições e interpretações construídas estão sempre inseridas em uma ordem cultural específica, ou seja, estabelecem-se enquanto um conjunto de relações significativas entre categorias. Existindo como potência, a realização desta ordem cultural implica em perceber que o significado de qualquer forma cultural específica consiste em seus usos particulares na comunidade como um todo. Este fato forja uma dinâmica intensa e conflituosa, não necessariamente excludente, entre teorias e intelectuais. Uma relação de disputa e poder, tal qual afirmava Bourdieu (1983) em sua teoria sobre os campos, que parece pertinente e aplicável ao contexto de construção do conhecimento na área de educação física, pois: cada ator quer saiba ou não, quer queira ou não, acaba sendo produtor e reproduzidor de sentido objetivo. A sua ação e a sua obra são produtos de um contexto, como diz o autor, de um *modus operandi*, que permite sua participação em algum nível e de alguma maneira no campo.

Esta circunstância nos permite afirmar e vislumbrar a existência de uma discussão e problemática epistemológica na educação física entre tantos outros questionamentos existentes, uma vez que percebemos, na formulação das suas críticas, o desdobramento de várias perspectivas de reflexão sobre a natureza do campo. Nesse sentido, destacamos as discussões acerca da inserção da educação física no cenário escolar (componente curricular); a problematização sobre o seu conteúdo e sobre o modo de tratá-lo por Souza Júnior (2001) e

²¹ Para relembrar devemos perceber que a classificação de renovadores é feita por uma determinada parcela de autores, a partir da década de 1980, e que se contrapõe aos intelectuais anteriores, tidos como tradicionais, marcando uma disputa no campo, como nos ensina Bourdieu (1983).

²² As divergências não são poucas, mas representam o jogo de interesses existentes no campo científico, a disputa por poder e prestígio, a definição de modos e métodos de abordagem que implica na própria redefinição do que se entende (e se deseja) por educação física escolar. Formaram-se novos grupos dentro do campo cuja pretensão foi representar uma revolução. Passado algum tempo de sua ocorrência pôde-se enxergar uma revolução parcial (BOURDIEU, 1983), de modo que várias questões foram suscitadas por esses renovadores críticos, demonstrando a existência de um número maior de divergências do que de unidades nesse complexo campo de saber, principalmente a partir da década de 1980.

também por Bracht (2001)²³; questões relativas à construção de um novo conhecimento para a educação física presente tanto em Kunz (1999)²⁴, Bracht (1998)²⁵ e Betti e Zuliani (2002)²⁶; críticas veementes ao papel exercido pela disciplina na formação da prática da educação física (técnica corporal, reprodução e controle).

A construção de formulações teóricas críticas em sua maior parte não se traduz em uma realização prática visto que prevalece o modelo dito tradicional nas aulas da educação física²⁷. O que remete a questão da formação e do papel do professor, sua significação na educação e se sua ação é diretiva ou não, como vemos em Bracht (1998). A tradição em momento algum pode e deve ser entendida ou interpretada como construída sem problemas ou contradições. Nela estarão contidos vários discursos e imagens desde os que apontam para as bases psicológicas e raciais de nossa formação como as voltadas para a perspectiva biológica e fisiológica do nosso povo. Neste cenário amplo de construção e formação do pensamento social brasileiro irá incluir-se a formação da tradição da educação física, nesta irá se fundar a base e a relação social da corporeidade e a visão e uso das atividades físicas como instrumento de aperfeiçoamento do caráter e da saúde. Atividades que vão sendo cada vez mais sistematizadas, saindo de descrições mais gerais, para assumir um discurso científico, compartimentado e originado em várias disciplinas específicas que passam a compor o campo da educação física. Atividades que passam a ser agora exercícios que são medidos, avaliados e devem trazer resultados específicos. Em alguns de seus ensaios acerca de nossa nacionalidade, Bracht (1998) deixa transparecer indicações e percepções que descrevem a existência, no comportamento desta elite, de certa aversão à atividade física considerando-a um esforço incompatível e desnecessário à sua origem, algo incomum à sua estirpe²⁸.

A unidade representa uma possibilidade de interpretação da tradição da educação física escolar e deve ser valorizada como a construção do campo. Mas há outra perspectiva de leitura que encontramos na divergência, onde localizamos o surgimento do discurso renovador crítico, que qualificamos de antidisciplinar. Discurso este que representa uma releitura da tradição e manifesta uma interpretação que cria um embate e uma disputa sobre o que deveria ser a educação física e que é realizado de acordo com uma posição e localização específica.

Baseados em uma determinada forma de interpretação da teoria marxista, sobre o processo de constituição do sistema capitalista, dos postulados da Escola Frankfurt – particularmente Adorno (1995) e Horkheimer e Adorno (1991) –, no que concerne ao desencantamento e a perda do esclarecimento do mundo, da perspectiva de uma configuração de poder em Foucault²⁹ e até em um sentido de busca de esclarecimento e ruptura da minoridade baseados nos escritos de Kant³⁰, os renovadores críticos esboçam um discurso crítico a tudo que fora produzido anteriormente pela tradição, relacionando-a às estratégias de dominação construídas pelo sistema capitalista. Este é classificado como um discurso que elabora uma

²³ Os textos são respectivamente: O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: O que é um componente curricular?. Esse trabalho é uma síntese da palestra proferida no VI Congresso Espírito-Santense de Educação Física – CEFD/EFES, dezembro de 1999. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular.

²⁴Crítica e Emancipação. Pressupostos de uma Teoria Educacional crítica para a Educação Física, Movimento Ano V n 10.

²⁵ A Educação Física Escolar como Campo de vivência Social, Revista Brasileira de Ciências do Esporte 9(3) 23-39, 1998.

²⁶ Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002.

²⁷ É interessante perceber que os discursos dos renovadores críticos se pautam nas críticas ao que não deveria ser feito. Porém, esses não conseguiam superar a prática orientada pela tradição. Seu discurso acaba sendo na verdade uma concepção moralista tal qual o anterior que criticava, dimensão que parece inconsciente para os mesmos.

²⁸ Ver a “Vocação do Prazer” de Rosa Maria Barboza de Araújo (1993, p. 312-323)

²⁹Cf. Foucault (1987).

³⁰ Cf. Kant (1991).

“antidisciplina”³¹ no campo da educação física escolar, desdobrando-se em seu segundo sentido.

A Escola de Frankfurt trará para o cenário de discussão da cultura uma perspectiva já apontada anteriormente por Weber (1970), a ideia do desencantamento³² do mundo, concepção que traduz críticas ao contexto de racionalização do mundo moderno e à perda de seus mistérios, à perda da sensibilidade e o fortalecimento de um discurso que se assume como verdade, a ciência. Estabelecendo uma crítica à trindade entre a ciência, a técnica e a indústria.

A ideia de desencantamento se inicia com o Iluminismo³³, que dá ênfase à racionalidade como um espírito de previsibilidade e de uniformização das consciências.

Este desencantamento ganha proporções significativas nas obras da Escola de Frankfurt por representar uma leitura crítica sobre os efeitos do Iluminismo. Ao contrário dos demais tendem a ver com desconfiança e em um tom de denúncia o discurso da razão, pois o entendem e definem como um sistema e/ou discurso coercitivo, que na verdade subjuga e domina. Como atributos da razão percebe-se, segundo Ortiz (1988), a dimensão do cálculo, da técnica e da utilidade.

Os frankfurtianos irão ainda declarar que “o preço que os homens pagam pela multiplicação do seu poder é a sua alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (HORKHEIMER; ADORNO, 1991).

Percebemos que para os frankfurtianos há, neste processo de desenfeitiçamento, a preponderância da técnica, da racionalidade e que estas passaram a exercer poder sobre a sociedade, especialmente por se caracterizar como técnica de reprodução que tem como intuito a homogeneização de valores e princípios.

A indústria cultural representa, para os frankfurtianos, a formação de uma consciência crítica, de um indivíduo autônomo e independente, com capacidade de julgar e de decidir conscientemente sobre os acontecimentos que o envolvem. Consciência que se forma a partir da existência social e que permite ao homem esclarecimento para lutar contra a resignação. Neste contexto forma-se uma teoria crítica em contraposição à teoria tradicional, cuja preocupação é indagar e refletir acerca da gênese social dos problemas, questionar e indagar as situações reais na qual a ciência é construída e usada³⁴”.

O “*melting pot*”³⁵ realizado no Brasil, que aparece inicialmente como um elemento negativo e de desgraça que só fazia aumentar o descrédito sobre nossa real possibilidade de formar uma civilização nos trópicos, será transformado em uma alternativa positiva de

³¹ Esta categoria da antidisciplina irá representar o duplo sentido pelo qual entendo o uso da categoria disciplina pelos renovadores críticos.

³² Podemos dizer que a interpretação de Sergio Buarque de Holanda, sobre a inadequação da categoria da civilidade ao espírito aventureiro, que se forja no Brasil, também possa ser interpretado como uma percepção desta racionalização e desencantamento do mundo, visto que se inspira nas obras de Weber.

³³ De modo geral podemos compreender o iluminismo (século XVIII) como um movimento relacionado ao esclarecimento e a uma visão de que o homem é produto do meio (sociedade e educação) e as desigualdades sociais efeito de sua própria ação. Com o iluminismo valoriza-se a razão como instrumento de investigação e estudo dos fenômenos naturais e sociais e a concepção de que seria necessário mudar a sociedade para diminuir ou acabar com as desigualdades.

³⁴ O papel da ciência já está presente na obra marxista e aparece como o elemento que possibilita o desenvolvimento da consciência crítica opondo-se ao contexto da ideologia que vê como uma barreira a esta. A perspectiva da técnica e racionalização presente no desenvolvimento do sistema capitalista não me parece representar na perspectiva marxista um aspecto negativo, ao contrário, parece ser vista como positiva. Pelo menos não parece seguir o modo como diz a escola frankfurtiana. As críticas marxistas entram no modo ou uso da mesma.

³⁵ Categoria utilizada por alguns dos intelectuais do pensamento antropológico brasileiro, entre eles Da Matta, R. (1987), para definir uma corrente reinterpretativa dos traços culturais e psicológicos formativos de nossa nacionalidade, particularmente a que a vê de modo positivo. A concepção de que nós somos um “caldeirão de misturas” inexplorado e repleto de possibilidades e potencial.

interpretação sobre nossa realidade e nosso futuro, perspectiva desenvolvida por uma releitura crítica da tradição do pensamento social brasileiro e que nos coloca como uma potencialidade.

A preocupação em criar esta civilização incluía, assim, a necessidade do desenvolvimento mental e corporal para dotar a Nação de indivíduos bem preparados, que pudessem representar nossa capacidade enquanto povo, perfilá-lo diante dos demais em pé de igualdade. Como está presente em determinadas correntes, mesmo quando visto como uma fachada, como uma reprodução meramente teatral dos novos ares e hábitos, era importante e fundamental parecer civilizado, como dizia Schwarz (1992) em “Ao Vencedor as Batatas”, mesmo colocando as ideias fora do lugar, era importante trazer as luzes aos trópicos.

Nesse caminho incorpora-se o desenvolvimento das teorias científicas que traduzem o desejo de um domínio crescente sobre a natureza humana, onde conhecer, decifrar e explicar passa a ser o propósito.

A partir do século XIX forja-se uma nova concepção de saúde, o estabelecimento de novos cuidados para com a vida humana. Instaure-se uma visão biológica e médica do corpo e das atividades físicas que se antes cumpriam mais um caráter pedagógico, no sentido de valorização de princípios morais, agora se detém também sobre o desenvolvimento físico, aptidões e hábitos salutar³⁶.

Em nossa realidade isto se faz presente também nos processos de ordenamento do espaço urbano realizado na capital (Rio de Janeiro) e que tem como expoente o período da Belle Époque. As reformas e preocupações sanitárias instauradas nos espaços públicos representam uma nova moralidade e encontra nos corpos uma possibilidade de individualização e construção de novas regras de comportamento³⁷. O discurso médico, enquanto um discurso científico passa a ter legitimidade para ordenar e organizar o espaço físico e a corporeidade. Esse sentido incorpora na educação física a perspectiva da intervenção prática³⁸.

O desenvolvimento da educação física escolar e o período caracterizado como tradição iniciam-se no país a partir desse contexto, que representa e expressa perspectivas de um mesmo ideal, a construção de um povo.³⁹

Colocando ou recolocando as ideias fora do lugar como nos permitia pensar Schwarz (1992), tem-se valorizado o papel da educação, particularmente na percepção de que educar prepara as pessoas para vida, forja seu caráter. Ainda permite mais, como expresso em Rousseau, a educação é o fundamento para a construção da ideia de pertencimento e para o desenvolvimento da nacionalidade, assim, a educação parte da premissa de que seu papel é de possibilitar um desenvolvimento integral, físico e mental.

³⁶ Há uma passagem em Emílio, onde é interessante perceber o sentido aplicado a medicina e ao pensamento sobre a construção do caráter humano. Rousseau afirma, “a única parte útil da medicina é a higiene; e a higiene é menos uma ciência que uma virtude. A temperança e o trabalho são os dois verdadeiros médicos do homem: o trabalho aguça-lhe o apetite, a temperança impede-o de abusar dele” (ROUSSEAU, 1969, p. 33)

³⁷ “Sob a “República dos Conselheiros” ocorreram sensíveis transformações no modo de vida do país, principalmente no Rio de Janeiro. Cidade cosmopolita e maior centro comercial e industrial do país, o Rio recebia não só o afluxo de novas idéias, como também capitais estrangeiros. Na capital federal operava-se a construção de um novo padrão de prestígio social, no qual os novos hábitos de consumo e de moda criavam um público para o jornalismo e para crônica social” (...) “A preocupação com o trajar, a valorização do esporte, a importância das crônicas literário-sociais fazem parte do cotidiano da vida dos escritores”. (OLIVEIRA, L. L., 1990)

³⁸ Esse processo se fará pelas instituições sociais, particularmente a família e se baseará no que afirma Araújo (1993): “o cuidado com a cultura física e o prazer da prática de jogos no Brasil forma estimulados a partir do século XIX, vindo ao encontro dos princípios normativos do programa republicano. Educar o corpo e disciplinar hábitos significa integrar o país no perfil do mundo moderno e civilizado”.

³⁹ Momento de domínio das ciências naturais e da perspectiva de que a ciência é o elemento que explica e soluciona os problemas e dilemas do mundo, a ela cumpre responder e construir a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar as obras de uma época, mesmo que de um período relativamente curto – de apenas uma geração atrás –, significa trazer para os leitores a possibilidade de reflexão do espírito de uma época, ou em uma forma mais apurada, em um *zeitgeist*. Nossa empreitada permite concluir que, no final das décadas de 1980 e 1990, o campo da educação física ainda pedia por legitimidade acadêmica.

Na medida em que constatamos correlações problemáticas de conciliação entre teoria e prática da educação física nas últimas décadas do século XX, tornou-se necessário resgatar registros deste período histórico para repensar a indisciplina no contexto em questão.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- ARAÚJO, R.M.B. *A Vocação do prazer, a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. I, n. I, p. 73-81, jan./dez. 2002.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, v. 1, p. 67-79.
- BRACHT, V. Um Pouco de História Para Fazer História: 20 Anos de CBCE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis/SC, n. SUP.ESPEC., p. 12-18, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. Carta de Carpina. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 33-40, set. 2001.
- DA MATTA, R. **Relativizando**. Uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. V. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. V. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FENSTERSEIFER, P. E. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, S. V. **Intervenção e conhecimento**. CBCE, Florianópolis, 1999.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GÓIS JUNIOR, E. (2003). **O Século da Higiene: uma história de intelectuais da saúde**. (Brasil, século XX). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.
- HOBBSBAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- KANT, I. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KUNZ, E. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a Educação Física. **Movimento**, ano V, nº 10, 1999/1.

LOCKE, J. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LOVISOLO, H. A paisagem das tribos da educação física. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Rev. Digital, Argentina, p. 1-5, 2003.

LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LOVISOLO, H. Globalização e conhecimento científico na Educação Física. **Motus Corporis**, v. 5, n. 1, maio/1998.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, EPU/EDUSP, vol. 2, 1974.

MORIN, E. **A ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOGUEIRA, M. A. A. A síntese como problema. **Lua Nova: revista de cultura e política**. São Paulo, CEDEC, no. 54, 2001, p. 55-71.

OLIVEIRA, L. L. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Unesp, 1998.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

POPPER, K. **Em Busca de um Mundo Melhor**. Lisboa: Fragmentos, 1995.

RIGO, L. C.; CHAGAS, E. P. Educação física escolar e reprodução social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 11, n. 3, p. 179 a 185, 1989.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Garnier, 1969.

SAHLINS, M. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Editora Duas Cidades/ Editora 34, 1992.

SOARES, C. L. O corpo adestrado: o indivíduo, disciplinador de sim mesmo. In: **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA JÚNIOR, M. **A prática pedagógica da educação física nos tempos e espaços sociais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG.

STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WEBER, M. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1970.