

UNIJUÍ

LEANDRO FERRAZ

O BIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ijuí-RS

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LEANDRO FERRAZ

O BIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Departamento de Pedagogia, Mestrado em Educação nas Ciências, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação nas Ciências, área de concentração Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr Paulo Evaldo Fensterseifer

Ijuí-RS

2006

DEDICATÓRIA

Aos meus dois amores,

Ao meu querido e eternamente amado Mestre,

Por teus carinhos e dedicações,

Por tua virtude de homem honesto,

Por teus ensinamentos.

A ti,

Meu amado Mestre, PAI!

Dedico mais uma etapa em “nossa vida”.

Ao meu bichinho lindo!

Meu “pin” amado,

Por teu insistente carinho,

Por tua sabedoria e virtude,

A ti,

Minha linda indiazinha, CRIS!

Dedico mais uma etapa em “nossa vida”.

AGRADECIMENTOS

O meu mais puro e sincero Obrigado!

A todos que por muitos motivos me ajudaram,

A todos que por algum motivo me atrapalharam,

Direta ou indiretamente,

Sendo que não conseguiria citá-los pontualmente,

Muito obrigado!

Em especial ao amigo Paulo Evaldo Fensterseifer.

O BIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo

Fundamentando-se na história da Educação Física este estudo traz uma abordagem dos conhecimentos biológicos que promoveram, e ainda promovem, o saber-fazer pedagógico no âmbito escolar. Partindo da análise, de cunho crítico e estilo antropológico, das proposições dos sujeitos da pesquisa, professores Mauro Betti e Valter Bracht, em torno da questão norteadora do estudo “Atualmente, qual o lugar dos conhecimentos biológicos no saber e no fazer pedagógicos em Educação Física Escolar”. Aborda-se, portanto, uma crítica da crítica. A partir de entrevista semi-estruturada e coletas pontuais dos fatores biológicos na Educação Física nas obras dos respectivos sujeitos do estudo, objetivou-se uma melhor compreensão do que está sendo feito do biológico na Educação Física brasileira. Partindo de um certo pressuposto que haveria um silenciamento ou marginalização do biológico, toma-se as considerações de Bracht e Betti como uma explanação da Educação Física crítica, na qual propõem uma ressignificação de conceitos e concepções destes atravessamentos e deslocamentos de fatores advindos da biologia. Um abandono aos determinismos, neste caso o biológico, e um resgate por ressignificações é o que está sendo proposto pelos sujeitos do estudo, ou seja, se propõe uma inclusão dos conhecimentos biológicos e seus entrelaçamentos no saber e no fazer pedagógico do professor de Educação Física e um abandono aos determinismos/fetichismos que norteiam a constituição do campo e da identidade profissional, o tecnicismo, o sportivismo e neste caso o biologicismo.

Palavras-chaves: Educação Física, Conhecimentos Biológicos, Crítico.

THE BIOLOGICAL IN THE PHYSICAL EDUCATION

Abstract

Being based in the history of the Physical Education this study brings an approach of the biological knowledge that they promoted, and they still promote, know-doing pedagogic in the school ambit. Leaving of the analysis, of critical stamp and anthropological style, of the propositions of the subject of the research, teachers Mauro Betti and Valter Bracht, around the subject north of the study “Now, which the place of the biological knowledge in the knowledge and in doing pedagogic in school Physical Education”. It is approached, therefore, a critic of the critic. Starting from semi-structured interview and of punctual collections of the biological in the Physical Education in the works of the respective subject of the study, a better understanding of the was aimed at than it is being done with the crossing of the biology in the Brazilian physical education. Leaving of a certain presupposition that there would be a silenciamento or marginalized of the biological, it is taken the considerations of Bracht and Betti as an explanation of the critical Physical Education, in which they propose a new mean of concepts and conceptions of these crossing and displacements of factors come of the biology. An abandonment to the determinisms, in this case the biological, and a ransom for ressignificações is what it is being proposed by the subject of the study, in other words, he intends an inclusion of the biological knowledge and your crossing in the knowledge and in doing pedagogic of the physical education teacher and an abandonment to the determinism/fetishism that they orientate the constitution of the field and of the professional identity, the tecnicism, the esportivismo and in this case the biologicismo.

Word-keys: Physical Education, Knowledge Biological, Critical.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 08 |
| 1. CONTEXTUALIZANDO O BIOLÓGICO NA HISTÓRIA | 13 |
| 1.1 Determinismo Biológico e Sexismo | 19 |
| 1.2 Disciplinamento Corporal | 24 |
| 1.3 A Dimensão Corporal e os Atravessamentos Biológicos no Século XXI | 30 |
| 2. A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA | 38 |
| 2.1 Identidade e Legitimidade do Campo Profissional | 38 |
| 2.2 O Enraizamento Médico-Militarista | 45 |
| 2.3 A Educação Física Crítica | 53 |
| 2.4 As Tendências Pedagógicas da Educação Física Contemporânea | 59 |
| 2.4.1 A “Educação Física Crítico-Superadora” | 63 |
| 2.4.2 A “Educação Física Sistêmica” | 65 |
| 3. O BIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR CRÍTICO | 67 |
| 3.1 Uma Análise das Proposições | 67 |
| CONCLUSÃO | 83 |
| REFERÊNCIAS | 87 |

INTRODUÇÃO

Escavando o solo da Educação Física como uma jovem área de conhecimento, e que tem seus saberes e fazeres pedagógicos cunhados especialmente no âmbito escolar, traz-se neste estudo uma compreensão dos atravessamentos e deslocamentos de sentido do fator biológico nestes saberes e fazeres. Propõe-se, então, uma contextualização da Educação Física como campo de conhecimento, para tanto, este estudo inicia o seu processo/percurso com o problema estabelecido, ou seja, com a questão norteadora da pesquisa: *“Atualmente, qual o Lugar dos Conhecimentos Biológicos no Saber e no Fazer Pedagógicos em Educação Física Escolar”*.

A Educação Física como área de conhecimento foi atravessada (e ainda é!) por questões históricas e culturais relacionadas ao biologicismo. É a partir desta centralidade/fetichização do biológico, o biologicismo, que se inicia a trajetória desta escrita, seguindo da crise de identidade instaurada na Educação Física brasileira e proposta por um certo estranhamento entre as correntes de pensamentos (biologicistas e pedagogicistas), as quais divergem no objeto de estudo e, principalmente, na relação de poder e autonomia da legitimidade dos saberes e dos fazeres na Educação Física.

Devido aos atravessamentos das ciências humanas em meados de 1970-1980 e a pretensão de um certo silenciamento, ou marginalização, das ciências naturais nesta área de saber, indagamos aos nossos sujeitos da pesquisa os seus posicionamentos em torno da questão norteadora.

De cunho antropológico esta pesquisa se caracteriza qualitativamente, abdicando totalmente de abordagens quantitativas. Num primeiro momento a pesquisa tomou objetivos históricos com coleta e fonte de dados documentais/bibliográficos; e num segundo plano fez necessário a aplicação de entrevista aos sujeitos abordados.

Os sujeitos da pesquisa, Valter Bracht e Mauro Betti, foram selecionados a partir de alguns critérios, sendo propostas atuantes para a transformação e legitimação do campo profissional da Educação Física no cenário nacional e com produções ativas para esta transformação. Inicialmente foi encaminhado via correio eletrônico (e-mail) (assim como foi combinado com os autores) a questão norteadora, deixando de livre e espontânea vontade o tempo e a abordagem da resposta.

A análise das respostas (proposições) dos sujeitos acerca do lugar dos conhecimentos biológico na Educação Física teve fundamentação antropológica. Ou seja, utilizou-se da antropologia interpretativa de Clifford Geertz (1989) para a análise dos pensamentos científicos dos sujeitos, porém, não foi intenção avaliar as capacidades e conhecimentos específicos de cada um, mas sim, analisar, juntamente com a interpretação histórica, o entendimento e o posicionamento dos sujeitos sobre a questão proposta.

Após a análise das respostas e conseqüentes proposições a respeito dos conhecimentos biológicos na Educação Física, também levantadas pontualmente por pesquisa documental nas obras dos sujeitos deste estudo, a partir de supostos atravessamentos e silenciamento do foco central, o biológico, fez-se necessário compreender o estudo do corpo e suas dimensões e permeabilidades que atravessaram este campo do saber, não somente relacionados ao biologicismo, mas, envolvidos por este.

Ao entrevistar os sujeitos da pesquisa e para analisar seus pensamentos científicos e suas proposições, fez-se necessário num primeiro momento uma compreensão histórica e cultural dos caminhos que o biologicismo perpassou e perpassa a Educação Física.

No Capítulo I, foram tratados os caminhos da Biologia que, como ciência dominante na sociedade burguesa européia, propiciou um melhor entendimento do tratamento dos corpos. Desde os séculos passados, focalizando melhor a partir do século XVII, questões políticas de dominação social e governo estiveram atravessadas por questões biológicas, ou seja, a busca da moralização social e o domínio de condutas do povo estiveram direcionados a aspectos orgânicos do viver, os “bons-costumes”.

Passando por questões de ordem sócio-biológicas, como o estudo do sexismo e de gênero, permitiu o melhor entendimento de como foram tratados os aspectos biológicos em fatores sociais, e aspectos sociais em fatores biológicos. Do macho e da fêmea ao masculino e feminino, o que se propõe é uma compreensão dos conceitos de sexo e de gênero, para uma inclusão destes termos na nova visão de Biologia contemporânea.

Do entendimento do homem forte, ágil e inteligente até a mulher fraca, inábil e submissa, focalizou-se as concepções do sexismo nas determinações políticas, culturais e sociais do enraizamento colonial brasileiro. A negação do sexo frágil começa a tomar corpo com o movimento feminista e a construção de uma nova identidade feminina, surge então a concepção de gênero. O conceito de gênero traz a necessidade de um melhor entendimento e uma negação de um biologicismo impregnado nas relações sociais e culturais do homem e da mulher.

O tratamento dos conhecimentos biológicos advindos da Biologia, e na maioria das vezes da medicina, em relação ao corpo passa por dimensões de disciplinamento, o corpo educado. Buscou-se algumas compreensões do culto ao corpo saudável e “dócil” na sociedade burguesa européia que deu embasamento à cultura corporal brasileira, dos mecanismos de disciplinamento do corpo as mais diversas concepções de utilização dos fatores biologizantes a população, sua moralidade e seus “bons-costumes”.

Os atravessamentos biológicos do corpo atingem, também, o homem contemporâneo. A era cibernética e a vida estética da atual sociedade, que busca desenfreadamente as construções de um corpo “belo” e estereotipado nas padronizações da vida “saudável”, nos trazem a artificialidade do humano natural e a naturalidade do humano artificial. As dimensões contemporâneas do corpo e da nova visão da Biologia trazem um entendimento do lugar que o professor de Educação Física coloca os conhecimentos biológicos em seus saberes e fazeres pedagógicos na escola.

Num segundo momento, Capítulo II, voltou-se a compreender alguns fragmentos dos percursos na Educação Física brasileira, desde o período colonial até a Educação Física contemporânea, salientando alguns dos seus efeitos para a construção do campo profissional.

A necessidade de se aprofundar o entendimento sobre a Educação Física brasileira passa pelo período pós-ditatorial, a partir da década de 1970, com a corrente crítica tanto na educação quanto na Educação Física. Com o momento histórico da política nacional, a dita “abertura democrática”, emerge no cenário nacional educativo algumas tendências pedagógicas de transformação e reformulação dos saberes e dos fazeres. Na Educação Física não foi diferente, surgindo propostas e concepções para legitimar o campo profissional embasada nas ciências humanas e sociais; abordagens que vão de encontro com as propostas vistas anteriormente como bases para a compreensão deste campo, e que tinham suporte de conhecimento no biologicismo.

Descendo aos porões da ditadura, período anterior aos anos de 1970, entramos no enraizamento médico-militarista, o qual alavancou a esportivização da Educação Física com discursos nacionalistas. Momento importante para o fortalecimento da Educação Física no cenário nacional brasileiro, já que era vista como um meio de enaltecer o nacionalismo e promover uma visão de “nação forte” internacionalmente.

A compreensão da construção do campo profissional, da sua autonomia, legitimidade e identidade no âmbito nacional perpassa, também, o período colonial e pós-colonial (será que não somos colônia?). As preocupações com a moralidade do povo atravessam as instituições escolares, levando consigo a Educação Física como um mero instrumento ou meio de reparar os “bons costumes” e a moral da sociedade brasileira.

1 CONTEXTUALIZANDO O BIOLÓGICO NA HISTÓRIA

Ao tratarmos da Educação Física como área de saber faz-se necessário escavar a própria Educação Física pelos seus caminhos e descaminhos através da história. Se a intenção é contextualizar os conhecimentos biológicos na e da Educação Física, antes de tudo, é inevitável o estudo do corpo, suas dimensões e concepções a cada época, a cada sociedade.

Numa perspectiva biologicista de compreender o viver humano

temos a tendência de imaginar que o corpo, o organismo, é inteligente e esperto, da maneira como concebemos inteligência e esperteza. Todavia, a sabedoria do corpo não está baseada na linguagem humana - é a linguagem humana que está baseada na sabedoria do corpo. Compreender os mecanismos biológicos fundamentais que subjazem nossos processos cognitivos é um desafio básico para lingüistas e biólogos - daí, nosso esforço interdisciplinar (MAGRO; VAZ, 1991, p. 35).

A Biologia é a ciência da vida, e falar da vida humana traz a necessidade de falarmos do corpo. Um passeio histórico de construção e enraizamento cultural da Educação Física é o que está sendo proposto, ou seja, a partir do século XVII, os caminhos e os atravessamentos da Biologia em um conseqüente dimensionamento do corpo na formação do pensamento e estruturação dos profissionais e ideais da Educação Física. No entanto, o corpo pode ser compreendido como

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, esconde-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre “biocultural”, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual (SANT’ANNA, 2001, p. 3).

“Fruto da biologização e medicalização das práticas sociais, a Educação Física foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade, significando, de um lado, conquista individual e mágica de saúde física, e de outro, disciplinarização da vontade” (SOARES, 2004, p. 132-133), a Ginástica entra no seio da sociedade como válvula de escape dos malefícios dos tempos e torna-se um “bode expiatório” dos ideais burguês.

A Educação Física/Ginástica¹ começa a estabelecer seu papel intrínseco na sociedade, através da Revolução Burguesa e sua “mania” higienista, sendo, o corpo, o alvo de constantes ataques manipulativos de construção e violação. Se, nesta perspectiva de estudo, há uma necessidade de tratarmos da Educação Física focalizando o estudo do corpo, faz-se necessário designar o corpo e as violentas manobras que o cercam e que o constituem.

Para melhor retratar esta questão, de corpo e sociedade, Foucault (2004) afirma que: “o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações”. É nessa perspectiva de estudo que abordaremos a contextualização da Biologia na Educação Física.

A ciência (basicamente a biológica) oferecia à educação física a certeza da qual necessitava (universo simbólico legitimador) para, constituindo uma

¹ Betti (2005), nos estabelece que a expressão “Educação Física” está vinculada a sistematização científica dos exercícios físicos, jogos e esportes. Portanto, o termo “Ginástica” que foi utilizado em séculos passados pode ser considerado como sinônimo de Educação Física.

identidade, ter constância no tempo. Por que e como intervir no corpo, e o que significam o corpo e a atividade física para o homem, permanecem por muito tempo solidamente ancorados nas ciências biológicas – constituíram uma tradição (BRACHT, 2003, p. 19).

De acordo com Soares (2004), em meados do século XIX, com o surgimento da classe burguesa na sociedade europeia, procurou-se construir um “homem novo”, que cuidasse dos seus aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. Para isso foram elaborados conceitos básicos do corpo e sua aplicação na força de trabalho. No campo, na fábrica, na família, na escola, a educação física é a expressão da nova sociedade de capital; é um conceito novo de ser, que deixa a preguiça e a imoralidade dos séculos passados para trás. Neste caso há um discurso nacionalista alicerçado no conceito de raça, porém não é intenção o aprofundamento desta questão.

Conforme Soares (2004), com a industrialização da sociedade europeia, a partir da Revolução Industrial, estabeleceu-se uma urbanização que empurrou os pobres para cinturões de miséria, onde se proliferaram as epidemias de cólera e tifo, que só provocaram preocupações quando atingiram as classes média e alta. Inicia, dessa forma, a mobilização sanitária na Europa, sendo a Educação Física um dos meios utilizados na educação higiênica. A industrialização produziu corpos dóceis; a falta de cuidados trouxe epidemias, mortalidade infantil e degeneração progressiva, o que provocou falta de homens até para as tropas do exército, pois eles não atingiam mais a altura mínima exigida por aquela instituição.

Para a burguesia, era importante encontrar outras causas que não as sociais para explicar a degradação física e intelectual da classe menos favorecida economicamente. Então a responsabilidade foi credenciada a alguns fatores, como os biológicos e físicos, pois os burgueses diziam que as classes populares levavam uma vida imoral, e isto é que refletia nos problemas e acidentes causados no trabalho. Para tentar resolver esse problema, foram criados

programas de habilitação, entre estes, a mulher ocupava o papel de salvadora moral da família; ela deveria deixar o lar atraente para tirar seus maridos dos cabarés, das ruas, dos vícios (SOARES, 2004).

Com o pensamento burguês, ficou para a Biologia a incumbência de promover aos governantes soluções que pudessem sanar as dificuldades sociais causadas pela imoralidade e expostas como doenças e debilidades do corpo, respectivamente na saúde e na moral social. Pensamentos e teorias biológicas, que porventura estabeleciam explicações da origem e evolução humana, foram tomadas como salvadoras da sociedade. Charles Darwin com sua teoria evolucionista ajudou a alavancar o biologicismo do trato ao corpo e posterior higienização social. Desta forma, o pensamento social foi dominado pela Biologia no século XIX, “época na qual as transformações sociais passaram a ser pensadas e explicadas a partir de leis da evolução biológica cujo grande referencial foi a biologia evolutiva de Charles Darwin” (SOARES, 2004, p. 15).

No século XIX, a partir da Biologia e da História Natural, novos conceitos do homem e da vida em sociedade foram estabelecidos e com eles, contraditoriamente, formas de dominação aceitas porque cientificamente “explicadas” e “comprovadas”. O darwinismo, por exemplo, com o conceito de evolução, forneceu os melhores argumentos de caráter biológico para afirmar a liberdade de mercado e a não intervenção do Estado na vida econômica. A sociedade, este grande organismo vivo que evolui do inferior ao superior, deveria deixar funcionar a seleção natural e a livre competição. Vence o mais forte, o mais apto, “naturalmente” (SOARES, 1998, p. 81).

A Biologia, diretamente, ocupava papel relevante na sociedade burguesa, não só de caráter corporal estético e estrutural com o conceito de evolução, mas também, de aspectos políticos em relação à ideologia igualitária da burguesia, a qual impôs um deslocamento da culpa das desigualdades humanas e sociais para a natureza. Para melhor retratar esta questão, podemos perceber um racismo escondido nas entrelinhas das teorias biológicas da seleção natural e do evolucionismo.

Os equívocos biológicos e a má conservação de seus conceitos perpassaram o século XIX e deixaram marcas, que até hoje (século XXI) sustentam e transformam a dimensão corporal. O discernimento de pensamentos científicos, assim como a biologia evolutiva de Darwin e as biológicas genéticas e hereditárias de Gobineau e Galton, propuseram naquele momento uma redução científica e, ao mesmo tempo, um universalismo científico, através de pesquisas e experimentações limitadas. Uma redução, por tratar de aspectos complexos em um reduto de entendimento individualista e, um universalismo, por transpor sua cientificidade específica ao social e querer resolver questões de uma forma simplista e ideológica. Temos, então, um contra-senso, no qual

A observação, a experimentação e a comparação, procedimentos básicos das ciências naturais, especialmente as biológicas, são universalizadas para o estudo do humano através do pensamento positivista, uma vez que este pensamento nasce no âmbito das ciências humanas, mas utiliza-se dos métodos e das técnicas próprias das ciências naturais (SOARES, 2004, p. 14).

A dimensão profissional do campo higienista toma suporte na Biologia e todas as profissões que atuam no trato ao corpo tomam dimensões médicas, pois a Medicina traz em seu suporte as teorias científicas da Biologia. O pensamento médico-higienista transforma a sociedade e propõe uma nova visão do homem.

Se o homem é um ser biológico e todas as suas ações se explicam a partir de causas também biológicas, como postulam as teorias científicas do século XIX, ganharão espaço na sociedade profissionais que dominem o conhecimento sobre o biológico, assim como práticas que possam, através dele, intervir na sociedade (SOARES, 2004, p. 19).

Nos meandros² do século XIX a Educação Física, mais conhecida como Ginástica, constitui-se como uma interpretar do corpo e de suas dimensões, aplicações e concepções

² Entendemos o termo “meandro” como sendo um enredo ou caminho sinuoso.

como um mero instrumento de uso. Uma máquina perfeita que, estando em “bom estado”, poderia render movimentos precisos com economia de energia e de gestos perfeitos. Assim, “o corpo foi compreendido como um lugar das mais distintas manipulações engendradas a partir de uma racionalidade dada pela máquina” (SOARES, 2001, p. 118).

Com o avanço científico das pesquisas no campo da Fisiologia e o entendimento sobre o movimento, suas utilizações e dimensões sobre o esforço, a fadiga e o desempenho, o corpo torna-se alvo de estudos específicos e de maiores cuidados. Os movimentos ocupacionais, ou melhor, os gestos dos trabalhadores são estudados e melhor compreendidos para uma maior eficiência mecânica e funcional de cada atividade.

Em uma tradição histórica, a compreensão sobre o corpo avançou basicamente a partir de uma concepção dualista, fundamentada inicialmente no ideal platônico que acreditava na existência da alma como soberana das ações humanas. Mais tarde, o pensamento cartesiano moderno acentuou essa distinção estruturando o dualismo sob os termos da razão / corpo – um processo de distinção hierárquica que buscava neutralizar o acontecimento aleatório, reduzindo o corpo a uma funcionalidade simétrica e previsível (FRAGA, 2000, p. 98).

Segundo Silva (2001), é na modernidade que surge a separação do ser humano da natureza, o dualismo, que parece ser fundamental para a compreensão da gestação do indivíduo moderno como um ser independente e autônomo. Há uma promoção, em ordem econômico-social, do individualismo, o qual transforma o indivíduo em objeto de conhecimento e instrumentaliza a dimensão corporal.

De acordo com Luz (1988), o dualismo cartesiano não ocorre apenas da cisão da “ordem divina” (Deus) com a “ordem humana” (Homem), mas também, da ruptura da “ordem natural” (Natureza) da “ordem humana”. Surge, então, em tempos renascentistas, o

antropocentrismo, o Homem como centro do universo e de todas as coisas pertencentes a este mundo.

1.1 Determinismo Biológico e Sexismo

Os caminhos de construção, desconstrução e concepção do corpo passam por questões de Sexismo num viés biológico, o corpo é esquadrihado e refigurado nas diferenças entre o Homem e a Mulher. O Sexo, então, denomina as dimensões corporais e reflete as imposições sociais. No entanto, as ciências sociais trazem a categoria de Gênero para uma identidade social do sujeito, desvencilhando-se do biologicismo arcaico e político impregnado ao longo dos tempos.

O Sexo, categoria biológica, cujo arcabouço é a distinção entre o Macho e a Fêmea. Sendo que, as principais diferenças entre os Sexos estão no sistema reprodutivo e nos aspectos morfológicos, ou seja, na estatura, composição corporal e demais medidas antropométricas. Porém, muitos Homens se assemelham às características físicas das Mulheres, e vice-versa. Então, poderíamos citar as qualidades físicas como um diferencial entre os Sexos, já que ao longo da história o Homem foi constituído como Forte e Potente, e a Mulher como Frágil e Submissa, mas isto também tem suas exceções.

De acordo com as novas concepções da Biologia do século XXI notamos que as características, dimensões e comportamento corporal são influenciados pelo meio, pelo social. Portanto, estes estímulos desencadeiam processos hormonais que constituem e identificam o indivíduo em sua forma física e comportamental. No entanto, o Sexo categoriza aspectos hormonais estáveis para distinguir o macho da fêmea e não questões de sexualidade, de gosto e de sensações de prazer. Então, como fica? Conforme Devide (2005, p.31), “o sexo não se

refere às expectativas sociais acerca dos comportamentos de homens e mulheres, mas às características genéticas e biológicas de uma pessoa, que determinam se ela é do sexo masculino ou feminino”.

A compreensão de que as atitudes femininas são determinadas, como que exclusivamente, pela influência das suas características biológicas, serviu de anteparo à idéia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino, sendo afastada qualquer alusão ao fato de estar tal superioridade calcada essencialmente em determinantes sócio-culturais e não bio-fisiológicos (CASTELLANI FILHO, 2000, p. 59).

Em se tratando de gênero, este usado desde a década de 1970, e teorizando as diferenças sexuais entre Homem e Mulher, podemos identificar a construção social e compreender essas tais diferenças, sem que haja uma separação na contextualização da história. O termo gênero determina uma rejeição ao biologicismo impregnado no “Sexo” e “diferença sexual” (SOIHET, 1997).

O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. O “gênero” sublima também o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado (SOIHET, 1997, p. 279).

De acordo com Scott (1995), a categoria de Gênero começa a tomar corpo a partir do movimento feminista americano. O termo gênero constitui as relações sociais das diferenças entre os sexos e com articulação de poder. “*Homem e Mulher* são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas” (p. 93).

A importância de salientar o sexismo está relacionada aos discursos dos pensadores da Educação Física e suas respectivas propostas, que aqui foram estudados, e que trazem

historicamente uma forte tendência de determinismos, neste caso o sexual. Desde o contexto histórico até as atuais dimensões do corpo, o determinismo biológico, através do sexismo, perpassa a cultura social no processo de socialização e nas aulas de Educação Física escolar. Portanto, cabe evidenciar, a partir de momentos históricos, as construções e desconstruções de identidade e condição humana envolvidos pelo determinismo biológico do sexo, para podermos entender o lugar que os fatores biológicos ocupam no discurso da Educação Física contemporânea.

De acordo com Saraiva (1999), o patriarcado e a religião católica dominaram e promoveram a cultura masculina, desta forma, ocultando e reprimindo em uma constante transformação as possibilidades do ser feminino.

A partir da Sociedade Industrial, as Mulheres eram desprovidas de vantagens no campo produtivo e no esporte, sendo que eram privadas de chances e oportunidades em participar de eventos e práticas esportivas. Os preconceitos culturais colocaram o Sexo feminino como debilitado, ou seja, o esporte e o trabalho eram tidos como prejudiciais à saúde da Mulher (SARAIVA, 1999).

A transposição da Mulher e a sua imagem como um ser impotente, doente e fraco teve sua abordagem na burguesia do século XIX. Desprovida dos cuidados do corpo, por ser progenitora, a Mulher acabou deformando suas formas corporais, além de ser considerada psicologicamente vulnerável. Através dos princípios da razão, a desmistificação proposta pelo

Iluminismo³ não contribuiu para a libertação, mas sim para a reafirmação e dominação incondicional do Homem (SARAIVA, 1999).

Segundo Soares (1998), a partir da segunda metade do século XIX, com a renovação da Ginástica Francesa embasada por trabalhos científicos, a sociedade começou a preconizar a postura estética e os “hábitos saudáveis” de vida.

Até as mulheres começaram a receber um tratamento especial e, assim, alertadas, de forma contundente, a abandonarem todos os artifícios da moda como espartilhos, porta-seios, saltos altos, peças que formavam uma couraça e impediam o desenvolvimento corporal harmonioso da “futura mãe”. É neste período também que foram iniciadas, de forma mais sistemática, pesquisas que resultaram em propostas de exercícios físicos e práticas corporais específicas às mulheres (SOARES, 1998, p. 29).

Isso ocorreu, em uma nova perspectiva de futuro e de felicidade, aliada a uma utopia de mundo e de condição social, além da supremacia do homem, cabe salientar que “ao “Super-homem” do futuro caberia uma nova Terra que seria explorada de maneira alegre e audaz; ao “super-homem” dessas ciências cabe a eterna busca por esse ideal que parece se transformar em um novo arquétipo da felicidade humana” (SILVA, 2001, p. 53)

De acordo com Saraiva (1999), o mito do Homem como “Deus-Pai-Racional-Dominador” teve sua ascensão nos ginásios de esporte, onde o mesmo praticava o culto ao corpo forte e resistente, no qual a sensibilidade e os gestos graciosos não têm vez. Assim, a sociedade burguesa impôs ao mundo Moderno a deformação social perante o patriarcalismo, o Homem como racional, superior e incontestável, por mais que esta superioridade e racionalidade não sejam “reais”.

³ Ou Esclarecimento, denominado assim o movimento ou corrente de idéias no período caracterizado pelo pensamento antropocêntrico (Idade Moderna), por uma crença otimista no potencial desmitificador e, por isto emancipatório, da razão (FENSTERSEIFER, 2005).

Com o fenômeno esportivo crescente no século XIX e a inserção da Mulher no campo do trabalho, a situação da representação social e a imagem do Sexo feminino teve suas contradições. No campo esportivo, a determinação de modalidades esportivas “específicas”, a Mulher ficou representada pelos gestos graciosos e suaves, além dos esportes que pouco ou nenhum risco causariam à saúde (SARAIVA, 1999).

A luta da mulher contra a mitologização e a negação ao Sexo frágil se dá a partir do século XX, quando há um desenvolvimento da expressão corporal e uma sensibilização do corpo, desmitificando os tabus do corpo e dos movimentos sobre normas estéticas rígidas e masculinizadas (SOARES, 2004).

A construção do homem pelo Homem trouxe à sociedade a supremacia do humano. Com enfoque biologizante, esta supremacia humana nada mais é do que uma supremacia do Homem perante a Mulher e o meio. Aspectos políticos fizeram da Biologia um “bode expiatório” para controlar e alavancar o poder do Homem. Com o movimento feminista, este “império do Homem” torna-se frágil e incoerente com a nova realidade, na qual a Biologia toma novos rumos e compreensões.

Ser uma mulher ou um homem é diferente de ser feminino ou masculino. Assumir práticas e comportamentos reconhecidos como femininos ou masculinos é um processo social, construído na interação entre os sexos na vida em comum, enquanto ser um macho ou uma fêmea depende de características biologicamente definidas. Frases do tipo “joguem como cavalheiros, mas comportem-se como damas”, não fazem com que biologicamente as atletas deixem de ser mulher, mas ilustram bem o fato de elas terem de assumir comportamentos socialmente associados aos homens: competitividade, agressividade, combatividade, busca da vitória (DEVIDE, 2005, p. 33).

Segundo Fraga (2000), a distinção do masculino e do feminino torna-se saliente quando entramos com esta discussão no âmbito escolar, em particular na Educação Física. A Educação Física Escolar, ainda hoje (século XXI), considera as meninas mais frágeis do que

os meninos, justificando e argumentando seu discurso em uma Biologia defasada e, de fundo machista, branca e cristã. As atividades propostas e os esportes são direcionados por Sexo.

Apesar de alguns equívocos feministas que, ao invés de constituírem a identidade feminina, querem se assemelhar ao masculino, nada mais do que reforçando o “machismo”, não podemos discutir questões pertinentes ao Sexo sem citar Gênero e tornar-se-ia simplista demais interpretar os estudos de Gênero sem propor um entendimento de Sexo. Complexificando nossa perspectiva de estudo, queremos trazer à tona, misturar a nata com o leite, pois o mesmo faz parte dela, de que questões relativas ao homem e à mulher, ao Feminino e ao Masculino são, ao mesmo tempo, plurais. Neste sentido, as Ciências Sociais se interlaçam com as Ciências ditas Biológicas, fazendo um emaranhado de vida e de meio, uma rede de compreensões qualitativas do humano.

1.2 Disciplinamento Corporal

Nesta perspectiva de estudo, contextualizar a Biologia (o biológico) nos meandros da Educação Física requer a compreensão do corpo e de suas questões de Sexismo e Gênero. Porém, não podemos nos esquecer que a educação dos corpos passa por um processo de disciplinação. A história nos mostra um disciplinamento corporal em cada época e suas respectivas sociedades com embasamento/suporte biologizantes e finalidades sociais (morais).

Os estudos foucaultianos nos permitem perceber que a disciplinação dos corpos, baseada na Biologia, produz corpos dóceis e transforma a sociedade para uma maior produtividade do trabalho e uma redução da mortalidade. O corpo ainda pode ser veiculado como um mero instrumento de crescimento social, de melhoria da raça, de saúde, de questões do laicismo biológico. “As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem dois

pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 1997, p. 131). E ainda,

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2004, p.118).

A disciplinação dos corpos e seus processos disciplinares existiram e existem nas mais diversas sociedades adequados a cada época e concepção social de corpo, e de homem. Em algumas instituições, assim como nos conventos e exércitos, tiveram suas fórmulas próprias de dominação e disciplinamento do corpo e que, transpassaram no tempo para formar novas constituições de trato e educação corporal através da disciplina. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Os procedimentos e métodos do poder disciplinar que edificaram o corpo como uma máquina, começaram a tomar ênfase a partir do século XVII. O controle/regulação corporal tornou-se como um dispositivo de eficácia e economia, pois, priorizava o desenvolvimento físico e aprimorava as aptidões físicas; objetivava a docilidade do corpo, conseqüentemente, a docilidade do sujeito.

De acordo com Fraga (2000), o controle eficaz e econômico do corpo centrados no adestramento, nos meandros do século XVIII, começa a voltar sua atenção para uma inter-relação com o corpo social. Os processos biológicos começam a dar suporte a regulação social na preservação da vida, ou seja, na natalidade, na mortalidade, na longevidade, nas relações

conjugais e sexuais. O corpo se torna alvo, ou melhor, torna-se um instrumento de uma política populacional alicerçada no biologicismo e seu determinismo social.

À sujeição dos corpos individuais atrela-se o controle cada vez mais rigoroso das populações, normalizando as condutas por meio de mecanismos corretivos que estabelecem um modo de ser aos sujeitos. Essa maquinaria introduz, de forma concomitante e muito eficiente, um mecanismo de controle que ao mesmo tempo em que se volta para o desempenho do corpo individual, investe nos processos da vida social (FRAGA, 2000, p. 100).

Com o passar do tempo, houve uma conscientização por parte da população e de seus pensadores de que a força física dos homens interferisse na sua prosperidade, assim começaram os “investimentos” na melhoria do campo de trabalho, na busca de um “bom animal”. Portanto, era necessário discipliná-lo na sua função de produto do sistema capitalista; para esta disciplinação atuaram várias instituições sociais, dentre elas, a igreja, o exército e a escola. Os conceitos médicos (advindos do biologicismo) são a base do exercício físico na instituição escolar do século XIX, a qual procura desenvolver no homem suas “aptidões naturais”, seus talentos, e embora estas concepções não pareçam tão interligadas com o corpo, é nelas que será encontrada a preocupação com a educação física (SOARES, 2004).

Para Silva (2001), a “dominação do corpo”, por meio da transformação do conhecimento e do que pode ser mensurável, tem sua desvalorização na fonte experimental e no poder de alterá-lo. Nesse sentido, inicia-se uma abordagem do corpo como construção humana, do homem, o qual disseca anatomicamente e expõe seus detalhes, suas partes, fragmenta o seu ser.

O trato com o corpo e a preocupação com a estética já era um fator cultural dos povos desde a antiguidade, porém, a contribuição da medicina teve seu início na Modernidade (por

volta de 1900) com sustentação da técnica e a modelagem da racionalidade, levando o homem à procura de um corpo perfeito. Desta forma, transformando os modelos e padrões de estética para um pressuposto de felicidade (SILVA, 2001).

De acordo com Soares (1998), na primeira metade do século XIX, a Ginástica ganhou espaço com uma “pedagogia do signo e do gesto educado” e se firmou na formação do homem novo como uma forma específica de treinamento do corpo. Com esta visão mecânica da atividade humana,

o corpo devia ser moldado, inclusive, pelo uso de tipos especiais de aparelhos que se destinavam a corrigir e melhorar posturas consideradas inadequadas do ponto de vista médico, ortopédico e estético. [...] Vícios posturais e doenças pulmonares deviam ser combatidos com séries específicas de exercícios físicos, desenvolvidos pela Ginástica científica (p. 29).

A partir de um novo modelo de ciência, a Ginástica encontra nas teorias da Termodinâmica (Modelo Energético), juntamente com o evolucionismo e a História Natural de Darwin, as bases para o entendimento de questões que ainda não tinham sido respondidas. A concepção de corpo adestrado toma sentido, sendo que, “da idéia predominante de modelagem do corpo caminha-se a idéia de adestramento do corpo” (SOARES, 1998, p.79). No entanto, a Ginástica com bases científicas toma sentido na sociedade como um forte aliado para a formação do corpo educado, “nela se revela o êxito do ensinamento a partir do “gesto educado”, do “domínio das forças” e sua distribuição adequada pelo corpo, da postura ereta” (p. 88).

Para a classe dominante da sociedade européia, ou seja, os Liberais, os exercícios físicos fazem parte da educação, que passa a ser considerada instrumento de ascensão social e capaz de proporcionar igualdade de oportunidades. Para Accioly⁴ apud Soares (2004), o

⁴ Na obra de 1950, intitulada “Basedow e sua contribuição à educação física”.

alemão Johann Bernard Basedow (1723-1790) foi o pedagogo (influenciado pela teoria de Rousseau) que criou a primeira escola que incluiu a ginástica no currículo, com a mesma importância das disciplinas teóricas. A consequente ampliação da escolarização primária foi um dos mecanismos de ação do “corpo social”, o exercício físico torna-se parte da educação. A partir disso, a ginástica introduzida na escola estimulou uma vaidade, que começara a tratar de um território até então proibido pela religião, o corpo.

A Educação Física, sendo filha do Liberalismo⁵, expandiu suas regras para os esportes modernos, surgidos na Inglaterra, dando oportunidades (teoricamente) a todos de vencer e perder pelo seu próprio esforço. Do positivismo⁶, absorveu a concepção de homem formado pelas características genéticas e hereditárias, e que precisa ser “adestrado” (SOARES, 2004). “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2004, p. 130).

A dimensão corporal entendida como força física transformava-se em força de trabalho, à qual os exercícios físicos passaram a ser entendidos como “receita” ou “remédio”. A classe trabalhadora, cheia de moléstias acarretadas pelo seu modo de vida, deveria adquirir um corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.

Neste momento histórico, a Ginástica/Educação Física correspondeu plenamente aos interesses da classe social hegemônica, sendo um instrumento de disciplina e de educação do corpo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2004, p. 138).

⁵ Como pontua Belato (1998, p. 90), “O Liberalismo é a concepção política, ideológica e institucional do capitalismo”.

⁶ “O positivismo é uma doutrina e um dos métodos científicos que dominou o pensamento durante os séculos XVIII e XIX na sociedade européia ocidental” (Silva, 1998, p. 19).

A escola passou a ser espaço de homogeneização, por resultados de fichas médicas, pedagógicas, testes psicológicos e de escolaridade. Mas, atualmente, o que se vê na prática não é isto, pelo menos não na maioria das escolas, onde a exigência para que o aluno participe da prática esportiva é apenas um atestado médico que, muitas vezes, foi fruto de um exame precário. A educação física que teve início nos ideais burgueses e sua base de saberes aplicada através dos médicos higienistas integra um conjunto de procedimentos de disciplina do corpo e da mente, a qual é tida como sinônimo de saúde física moral; ajudou na formação de uma nova figura de trabalhador, que fosse adequada à ordem burguesa que surgia na época: um homem mais produtivo, disciplinado e fisicamente ágil (SOARES, 2004).

As instituições escolares em meados dos séculos XVIII e XIX traziam dispositivos de disciplinamento semelhantes aos métodos militares. Nos exércitos, os soldados eram comandados por sinais de ordem e disciplina. No entanto, promovendo o processo de não emancipação do sujeito. Nas escolas

O treinamento das escolares deve ser da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e deveria significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 2004, p. 140).

O rigor de tratamento dos corpos imposto pela ciência biológica, através da higienização e do militarismo, traz a disciplina corporal que inibe o processo emancipatório do sujeito. O corpo não o pertence, pois as limitações e dimensões são impostas pela ciência em prol de um modelo social, sendo que as virtudes e o bem-estar da sociedade devem ser preservados.

1.3 A Dimensão Corporal e os Atravessamentos Biológicos no século XXI

[...] a intenção não é tanto a de liberar esta suposta autenticidade, mas de tratar o corpo como algo que pode ser reconfigurado, porque ele já é um ser artificial [...] Como se hoje fosse necessário sintonizar os corpos com os objetos tecnológicos e de consumo, enquanto, para inúmeras sociedades antigas, era preciso sintonizar o corpo com o cosmo ou com as forças sobrenaturais (SANT'ANNA, 2001, p. 21).

A complexidade das redes que complementam e vinculam a relação entre o humano e a máquina, o organismo e a maquinaria, o natural e o artificial, a esta relação tecnológica do sujeito, podemos incluir as transformações do corpo através de implementos e artifícios tecnológicos com o princípio de aprimorar e qualificar a vivência humana.

Nos meandros da história surgiu uma questão fundamental para a constituição do homem em sua sociedade: O que somos? Inseridos nesta indagação, tomamos como inquietação: *o que queremos ser? O que é natural e artificial? Por que somos assim?* Se partirmos da perspectiva simplista, ficaremos desolados, excludentes e equivocados para tentar responder a estas questões. Evolução humana, história, identidade, relação de poder, ciência, homem, máquina, tudo isso e muito mais se vincula e constitui uma rede de compreensão e constituição do gênero humano em sua respectiva sociedade, sua cultura e sua diversidade. Partimos, então, da complexidade.

As relações e os vínculos entre o humano e a Máquina nos colocam numa era de cibercultura. A “evolução humana” e suas necessidades culturais e tecnológicas transformam e diversificam o humano. Através da aplicação e do maquinismo de implementos o homem artificializa seu caráter natural, não somente no transplante de órgãos artificiais, nas próteses e na tecnologia genética, mas também na utilização e imposição do corpo humano como uma máquina de guerra, de beleza, de desempenho, de destruição e reconstrução.

Afinal, o que realmente é máquina? Quais os limites que separam o homem da tecnologia? O humano é realmente natural, ou isso é apenas mais uma invenção do homem? “Tudo se passa como se, em nossos dias, as transformações do corpo estivessem mais na moda do que nunca, enquanto os limites do que é certo e errado, falso e verdadeiro, natural e artificial tivessem sido completamente relativizados” (SANT’ANNA, 2001, p. 18).

O humano pode ser compreendido nas diversas formas de pensamento, nas mais variadas perspectivas, na história, na antropologia, na física, na biologia, na política, na cultura, enfim, na sua sociedade, no seu individual, através da sua espécie. A complexidade da vida e do homem traz no vínculo das perspectivas evolucionista humana, a sua formação histórica, a sua constituição cultural, sua antropobiologia, sua sociabilidade, atravessada pelo progresso e pelo desenvolvimento tecnológico.

Segundo Morin (2003), a identidade humana e seu futuro estão vinculados às evoluções e relações cibernéticas, homem-máquina; a produção de Órgãos Humanos Geneticamente Modificados (OHGM) seria um dos pontos principais deste vínculo, ordenando e padronizando o ser humano. Em um futuro próximo, a cibercultura estará incorporando nossas vidas, ou seja, as características e atributos do humano se tornariam objetos de domínio e de comercialização mercadológica, cabendo aos pais, ou compradores, escolher as qualidades e características do seu produto (seu filho ou filha), através de catálogos e fichas de compra e venda. “No final do século XX, neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues. O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política” (HARAWAY, 2000, p. 41).

A evolução das máquinas, do maquinismo, pode ser comparada com o evolucionismo biológico, mas esta comparação tem seus limites, pois as diferenças existem e constituem suas identidades. As principais diferenças estão relacionadas à trindade humana, indivíduo/sociedade/espécie, e à autonomia do desenvolvimento da vida (MORIN, 2003). Se as máquinas evoluem de acordo com a evolução do homem, relacionadas com as necessidades humanas, elas dependem do gênero humano, pois não se auto-organizam, não se auto-socializam, apenas são organizadas e socializadas de acordo com a vida humana. Nesta relação de poder, homem-máquina, nem sempre o homem domina; é dominado não apenas pelas máquinas, mas também pela dependência causada pela inclusão tecnológica no lazer, no trabalho, no lar, na sociedade.

A história das máquinas e o seu desenvolvimento vinculam-se e confundem-se, necessariamente, com a história humana, gerando assim, máquinas relativamente autônomas com o propósito de aumentar suas utilidades e fazeres, facilitando a vida cotidiana do homem (MORIN, 2003).

Para Morin (2003), a evolução das máquinas segue em duas direções, sendo a primeira através da Inteligência Artificial, a qual propõe programas informatizados capazes de evoluir e de se complexificar; a segunda direção na evolução é a da auto-organização das máquinas, capazes de auto-reproduzirem, auto-regenerarem, ou seja, há a perspectiva de criação de um ser autônomo, mas isso atualmente é desprovido de capacidades tecnológicas.

Os avanços tecnológicos no campo da medicina traz a perspectiva da maquinaria humana, à qual a regeneração de órgãos defeituosos propõe um prolongamento da vida, driblando a morte, por algum instante, mas não a eliminando. Em primeira mão se tem a

clonagem e a reprogramação de células adultas através de mecanismos geneticamente laboratoriais, desta forma, poder-se-á contar com reparos e renovação de órgãos e partes defeituosas do organismo humano (MORIN, 2003). Prolongando este pensamento, Morin (2003) afirma: “A isso se acrescentaria a substituição de órgãos doentes por órgãos artificiais, eventualmente mais confiáveis que os naturais” (p. 251).

A naturalidade do homem entraria em caos, pois a natureza humana estaria impregnada de artificialidades criadas pelo próprio homem. Não seria difícil visualizar alguém e perceber as “impurezas do natural” impostas pelo artificial, através de cirurgias plásticas, implantes de silicone, botox, maquiagens, e até (porque não?) as vestimentas. O humano nasce nu, com pele e pêlo, não seria natural viver assim? Culturalmente, faz-se do artificial o natural, sem que haja quebras na natureza biológica, ou seja, “Chegamos nus ao mundo, mas logo somos adornados não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores que unem a disciplina aos desejos, a polidez ao policiamento” (PORTER, 1992, p. 325).

Nada seria mais cruel do que o conceito de normalidade inserido em uma perspectiva cultural. Sujeitos sem pernas, crianças carecas, inválidos fisicamente, sujeitos naturalmente “anormais” que artificialmente buscam respeito e sociabilização em uma cultura ciberneticamente natural, através da tecnologia científica.

Implantes, transplantes, enxertos, próteses. Seres portadores de órgãos “artificiais”. Seres geneticamente modificados. Anabolizantes, vacinas, psicofármacos. Estados “artificialmente” induzidos. Sentidos farmacologicamente intensificados: a percepção, a imaginação, a tesão. Superatletas. Supermodelos. Superguerreiros. Clones ... corpos humano-elétricos (SILVA, 2000, p.14-15).

De um modo mais sutil, inovações tecnológicas e avanços científicos penetraram os corpos e nos modos de vida dos sujeitos em diferentes épocas. O surgimento da microbiologia, da robótica e da genética tornaram mais plausíveis as

promessas de um corpo fisiologicamente perfeito feitas pela higiene e a eugenia no início do século XX (FRAGA, 2001, p. 62).

De acordo com Silva (2000), as novas tecnologias científicas permitem que o homem restaure funções e substitua órgãos e membros perdidos, amputados. Este avanço científico permite que o ser humano normalize suas funções e estrutura (características), que crie novas criaturas semelhantes e diferentes, ao mesmo tempo, dos seres humanos, sendo que, muitas vezes, melhoradas em relação a estes.

Os avanços tecnológicos e a vida estética da sociedade trazem a busca desenfreada por produções e reconstruções do corpo em uma padronização a modelos de beleza e estereótipos físicos, que subjetivam e acalentam a razão do viver social. “Ganhar mais saúde e juventude não deixa de ser uma promessa fascinante a diversas épocas da civilização, mas foi na atual que ela conseguiu conquistar um espaço inédito na mídia e uma banalização importante no cotidiano, tanto das grandes quanto das pequenas cidades”, palavras de Sant’Anna (2001, p. 18) que demonstram a marcha do discurso sobre o corpo e para o corpo, perante os diversos tempos.

Atualmente (no século XXI), diante da vida moderna e da crescente evolução e aplicação da tecnologia, fica difícil definir onde começa o homem e onde as máquinas e suas tecnologias começam (KUNZRU, 2000). As indagações de Silva (2000), esclarecem as confusões e dúvidas sobre a coerência da naturalidade e a aparente artificialidade do ser humano:

[...] onde termina o humano e onde começa a máquina? Ou, dada a ubiquidade das máquinas, a ordem não seria a inversa? ... Mais do que a metáfora, é a realidade do ciborgue, sua inegável presença em nosso meio (“nosso”?), que põe em xeque a ontologia do humano. Ironicamente, a existência do ciborgue não nos intima a perguntar sobre a natureza das máquinas, mas, muito mais perigosamente, sobre a natureza do humano: quem somos nós? (p. 12-13).

A era cibernética, ou seja, do ciborgue, não é apenas das próteses e implementos artificiais colocados no corpo, mas, também, em imposições ao corpo. A idéia do corpo como uma máquina remete-se à idéia ciborguiana, como exemplo, as academias de ginástica com seus aparelhos e sua disciplinaridade de domínio e de alta performance que manipulam o indivíduo. Os jogos desportivos e seu cartel incontrolável de produtos farmacológicos, nutricionais e de vestimenta, fazendo com que o corpo (máquina) atinja seu mais alto desempenho; isso é mais uma demonstração de força da cultura cibernética (KUNZRU, 2000).

Quando Kunzru (2000) escreve que “se isto soa complicado, é porque é”, entende-se de uma forma paradigmática que isto, ou seja, as redes entrelaçadas de produtos e produtores, redes que entrelaçam humanos e máquinas, natural e artificial, soam no contexto da complexidade. Portanto, Kunzru (2000) complementa e restaura: “complexos híbridos de carne e metal que jogam conceitos como “natural” e “artificial” para a lata do lixo. Essas redes híbridas são os ciborgues e eles não se limitam a estar à nossa volta – eles nos incorporam” (p. 26-27).

As tecnologias ciborguianas, a idéia de ciborgue, a relação homem-máquina aterrorizam pensamentos, não em direção de pôr em dúvida e criticar a divindade humana e sua origem, mas em fazer repensar e pôr em dúvida a originalidade do humano (SILVA, 2000). A complexa vida humana traz no seio da sua cultura as padronizações de um mundo normatizado.

Os atletas buscam o melhor desempenho para “sempre ser o melhor”, então se utiliza de recursos ergogênicos nutricionais, de vestimentas e produtos farmacológicos. As celebridades têm que estar “sempre impecável” para apresentar uma imagem estelar, com muita “saúde” e “beleza”. O humano, em muitas vezes, busca desenfreadamente auxílio tecnológico para tornar-se “normal”, quando se tem uma doença incurável, avassaladora, que o exclui da “sociedade normal”.

Segundo Silva (2000), o ciborgue nasce da combinação da mecanização e da eletrificação do humano e da humanização e subjetivação da máquina. Os ciborgues nada mais são do que criaturas pós-humanas, sendo seres artificiais que simulam características dos humanos e se apresentam, relativamente, melhoradas, ou, sendo seres humanos que se tornam artificiais. “Os ciborgues vivem de um lado e de outro da fronteira que separa (ainda) a máquina do organismo” (SILVA, 2000, p.14).

De acordo com Morin (2002), interpreta-se o termo máquina não apenas como maquinaria cibernética com suas construções e criações relacionadas ao corpo, mas também a respeito da biologia e suas concepções. O termo biologia remete às complexidades organizacionais e auto-organizacionais, através dos sistemas e vínculos que relacionam o todo e as partes da vida. Portanto, a vida pode ser descrita como uma máquina, uma supermáquina, uma poli-super-máquina, desde o seu surgimento até a sua morte, constituindo um sistema híbrido que não exclui, e sim relaciona e continua em outra vida. Do químico, aos vermes, até o mais racional dos seres vivos, o humano. A complexidade do termo máquina relacionada ao homem pode ser conceituada em uma diversidade de perspectivas, para tanto Morin (2002) conclui: “Uma máquina então é um ser físico prático, ou seja, efetuando suas transformações, produções e performances em virtude de uma competência organizacional” (p.199).

Conceituar a vida como sendo, também, uma máquina, não leva a uma redução desta nobre arte, mas instiga a alavancar a subjetividade do natural e do artificial. Se vivemos em um sistema, somos, também, um sistema e somos constituidores de sistemas, então vivemos em uma máquina e somos constituidores dela. Se tornarmos complexos nossos pensamentos e nossas subjetividades, podemos não reduzir, e sim enaltecer nossa mais rica herança, a vida.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

1.1 Identidade e Legitimidade do Campo Profissional

Observo que há, entre os especialistas da Educação Física, um marxismo banalizado que esquece o grau. De fato, o grau é uma questão empírica complexa e o marxismo banalizado, distanciado da pesquisa empírica, o exclui, pois está impossibilitado de lidar com ele dada sua preferência em explicar quase tudo pela luta de classes. Esquece que a definição e entendimento concreto das classes e dos seus agires é tarefa teórica e empírica complexa e que demanda pesquisa constante. O marxismo banalizado é muito cômodo e mágico, pois tira de frases feitas a “realidade social” (LOVISOLO, 1995, p. 38, nota 9).

Para iniciar o debate sobre o campo profissional da Educação Física, sua identidade⁷, legitimidade e autonomia, pretendemos levantar a questão que Paiva (2003) nos propõe, “qual é e como se constitui uma especificidade para educação física e como tem se efetivado o processo de autonomização desse campo?” (p. 64). Para tanto, alguns conceitos como: campo de conhecimento, autonomia, identidade e legitimidade do campo profissional serão esclarecidos para que possamos marcar o caminho que queremos trilhar.

⁷ Desde logo é importante dizer que estamos abrindo mão da idéia de identidade da educação física enquanto uma essência universal, algo como a natureza da educação física, entendimento que está vinculado à sempre reposta pergunta: o que é educação física? Entendemos que, ao discutirmos a identidade da educação física, estamos nos referindo a um processo de construção histórica, portanto, contingente e sujeito às lutas por hegemonia. A pergunta pelo *é*, é nesse caso, substituída pela pergunta pelo *sendo* da educação física: o que a educação física vem sendo? (BRACHT, 2003, p. 14-15).

De acordo com Paiva (2005), o conceito de campo de conhecimento está vinculado a teoria da ação de Pierre Bourdieu (1930-2002), a qual propõe uma nova envergadura do estudo da realidade social. O campo profissional é um campo de forças e de lutas transformando-se, produzindo-se e legitimando seus sentidos. Constituído e constituindo-se em um espaço social de disputas, o campo mantém relações objetivas no sentido destas disputas (jogos) e com objetivos na produção de monopólios.

Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto [...] existe um universo intermediário que chamo de campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Segundo Bourdieu (2004), a autonomia do campo está voltada à necessidade de driblar a “ciência pura”, a qual é livre de agente social, e da “ciência escrava”, que é passível de manobras político-econômicas. Portanto, o campo científico é um campo social, fazendo imposições independentes das pressões externas, que advém do mundo global que a envolve.

A cientificização de um campo está direcionada na necessidade de identificação de sua especificidade e do reconhecimento do seu grau de autonomia relativa a outros campos. Na Educação Física, assim como em outras áreas, a sua especificidade esta direcionada na produção de seu monopólio e no sentido das disputas, estabelecendo autonomização e identificando relações com outros campos (PAIVA, 2005).

Em se tratando de autonomia, esta refere-se a possibilidade de um sujeito, ou área de conhecimento, de reger-se segundo suas próprias leis. Direcionando ao nosso contexto (autonomia do campo), autonomia se compõe de *auto*, que deriva do grego *autos*, o qual

significa *eu mesmo, tu mesmo, ele mesmo* ou *si mesmo*, e *nomia* que deriva do grego *nómos*, e significa “o que é de lei e de direito”. “Significa qualidade ou estado de governar a si próprio e seus antônimos são servidão, dependência, sujeição” (PALMA; ASSIS, 2005, p. 37).

Coligado a autonomia, tem-se outro conceito que devemos tomar como importante neste contexto é o de identidade, principalmente o de identidade do campo. De acordo com Castilho (2005), na linha de pensamento psicanalítico, identidade refere-se ao ser (quem eu sou), dando uma unicidade ao sujeito e, está relacionada à noção de identificação, a qual refere-se ao dizer (o que eu falo).

A identidade de campo está direcionada e refere-se a um sentimento de unidade e estabilidade, porém necessita do olhar de outro campo, mas não perdendo o caráter da autonomia. Portanto, a instalação de crises é sempre constante, pois, há uma necessidade de reconhecimento e confirmação perante o outro, gerando os conflitos de identidade.

Os conflitos de identidade profissional são freqüentes entre aqueles que atuam, por exemplo, simultaneamente na escola, no clube esportivo e nas academias de ginástica. Se, sob o “paradigma pedagógico”, o aluno era considerado aluno na escola, no clube e na academia, hoje ele é considerado aluno na escola, atleta no clube e cliente na academia (BRACHT, 2003 p. 22).

As palavras de Valter Bracht demonstram nossa intencionalidade, porém, ainda queremos salientar o lugar que os conhecimentos biológicos se inserem no contexto, na identidade e na legitimidade da Educação Física contemporânea. Ou seja, como a Educação Física vem sendo, o que e quem a constitui e como o fator biológico atravessa este cenário pós-crise, são alguns de nossos objetivos.

De acordo com Lovisolo (1995), há um confronto entre projetos do campo de conhecimento da Educação Física contemporânea. Este leque de projetos se apresenta em parâmetros diversificados, ou seja, as propostas conflitivas disputam a hegemonia de definições, objetivos e práticas, buscando a identidade e legitimidade da Educação Física como se fosse algo pré-estabelecido e, por hora, perdido, adormecido.

As propostas do campo da Educação Física contemporânea perpassam desde a educação formal, forjado na filosofia, psicologia, sociologia e antropologia. Passam pelas propostas de suporte nas ciências biomédicas, que visam a promoção de “saúde”; passando por academias de formação de corpos esteticamente idealizados, até as proposições de lazer e entretenimento, sem esquecer do esportivismo, o qual é amparado pelo discurso de competição do nacionalismo.

Sobre os conceitos basilares da Educação Física, Bracht (2003) lembra que a legitimidade desta área de conhecimento voltou-se de início pela ciência, no conhecer biológico do corpo e suas manifestações. Mas, esta dita legitimidade toma novos ares quando a ciência perde seu status de única fornecedora de sentidos. “A educação dos corpos, a educação física, emerge no bojo das atividades de intervenção dos especialistas. Sua institucionalização resulta da demanda de programas de atividades corporais que realizem objetivos sociais” (LOVISOLO, 1995, p. 26).

Para Lovisolo (1995), a partir da década de 80 do século XX, no Brasil a Educação Física destaca-se por uma articulação de conhecimentos ou saberes, a qual atravessa seus objetivos no campo social. Representada por atividades corporais programadas (recursos ou meios de se realizar valores sociais), a Educação Física procura realizar valores sociais,

tradicionalmente apresentados nos discursos de corpos fortes e saudáveis, no disciplinamento do corpo e nos hábitos saudáveis.

A constituição do campo profissional e sua identidade legitimaram-se na importação de conceitos, tanto no âmbito escolar como no treinamento desportivo, das instituições médicas e militares, do século XVII a XIX, e nas instituições desportivas a partir do século XX. De acordo com Bracht (2003, p. 18), a crise de identidade da Educação Física e da legitimação do seu campo profissional está representada nas seguintes questões:

- a) O que significa a construção de novos conceitos (ou ressignificação dos antigos) a partir de uma nova “paisagem cognitiva” ou da paisagem epistemológica própria de fins de século XX e XXI, na qual a ciência se apresenta apenas como uma das possibilidades de conhecer;
- b) O que significa para a educação física (em termos de segurança identitária) o questionamento da sua tradição.

Se a tradição pode ser vista como um meio de identidade e, se a identidade pressupõem significados, pode-se dizer que a integridade da tradição fica ameaçada quando constantes “crises” e manobras de rompimento de seus significados são impostas. Conseqüentemente, ferindo também a sua integridade identitária.

As práticas tradicionais na Educação Física estão salientes em academias desportivas, clubes, escolas, enfim, em todos os lugares onde a Educação Física procura se legitimar. No caso das escolas, não generalizando, mas, as práticas norteadas pela tradição⁸ estão visíveis desde o início de cada aula. O biologicismo impregnado no disciplinamento e na moralização que dominou o cenário nos séculos XVIII e XIX, ainda continua a dominar, pois, crianças

⁸ “Contudo, consideramos que, apesar dos avanços obtidos no debate filosófico-epistemológico sobre a Educação Física, continuamos herdeiros de sua tradição, cuja origem remonta aos séculos XVII e XVIII, quanto inúmeros pensadores trazem a cena a importância dos cuidados com o corpo e dos exercícios físicos para a formação dos indivíduos, no contexto do surgimento e consolidação da sociedade burguesa” (BETTI, 2004, p. 2).

continuam a correr para “aquecer”, todas fazendo a mesma atividade em um mesmo ritmo, em um sistema militarista, desrespeitando as individualidades de cada sujeito.

Afinal, o que é “certo ou errado” nas práticas da Educação Física? Para responder indagamos novamente, de que lugar estamos falando? A tradição exprime um caráter de verdade absoluta no saber e no fazer, porém, a ressignificação de suas verdades e conceitos tumultuará a legitimidade desta tradição na intenção de forjar um novo olhar destes saberes e fazeres. Bracht afirma que,

embora num sentido restrito não seja possível falar em fase tradicional na educação física, já que desde sempre ela se vinculou ao conhecimento científico (do funcionamento do corpo), se fundamentou, no entanto, numa ciência que como tal se colocava, como guardiã (2003, p. 18-19).

A colaboração do pensamento médico-higienista do século XIX, com tendência a biologização da Educação Física, foi um dos principais fatores da produção deste campo profissional. Porém, o que se quer salientar neste contexto é que, a Educação Física brasileira tomou sentido e buscou sua identidade na dimensão escolar. “definindo e configurando o campo da educação física no Brasil como campo de conhecimento produzido para e pela *pedagogização e escolarização* da “educação física” [...] A expressão “educação física” se faz presente muito antes de podermos pensá-la como um campo” (PAIVA, 2003, p. 65).

A Educação Física, durante sua trilha histórica, em muitos momentos se viu contextualizada em âmbitos educacionais. Não direcionando somente a escola, mas os processos educacionais e pedagógicos tiveram na Educação Física sua aliada na educação dos bons costumes, dos hábitos saudáveis e na moralização popular. Com o processo de

escolarização⁹ da Educação e, por conseguinte, da Educação Física, esta última construiu sua identidade de educadora e sua especificidade de higienista.

Nesse campo, as disputas entre e sobre os fazeres e saberes corporais, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, aparecem como seu marco diferenciador em relação a outros campos, conferindo-lhe, portanto, especificidade. Esse campo recorreu – e ainda recorre – as práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essa preocupação e ocupação de cuidar do corpo, científica e pedagogicamente, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que enceta para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo) (PAIVA, 2003, p. 67).

Alicerçada nos conhecimentos biológicos, na biologização do campo de conhecimento, advindos do discurso da medicina, especialmente a sanitária (denominado, também, assim o pensamento médico-higienista) a Educação Física promoveu sua escolarização. Esta dita escolarização, não descarta o biologicismo enrustido na Educação Física, de certa forma, salientando-o e reforçando-o num processo pedagógico e num discurso nacionalista.

O campo da Educação Física se caracterizou e se forjou no campo social, orientando seus saberes e fazeres corporais na pedagogização e na escolarização. Para Lovisolo (1995, p. 27), “quase todos os manuais de história da educação enfatizam que o enfoque biomédico e as necessidades militares institucionalizaram a educação física no sistema educacional na primeira metade do nosso século”.

De acordo com Paiva (2003), para que houvesse uma legitimidade da área foi necessária, cientificado no campo médico, uma redução de “gymnastica” a uma disciplina escolar com organização e sistematização metodológica para a prática pedagógica, além de

⁹ Compreendemos por escolarização o movimento de um campo profissional para dentro da escola, do âmbito escolar.

ressignificar a educação física, em um contexto mais amplo, ou seja, a métodos de exercitação corporal sistematizados, com o intuito de aprimorar o vigor físico e a aptidão física dos alunos.

A partir de um discurso nacionalista de economia, progresso e ordem social, forjou-se especialistas da educação dos corpos, os quais deveriam formar corpos sadios e funcionais. O argumento de defesa nacional reivindicou uma formação moral do povo, neste contexto, a disciplina corporal tomou sentido e forma nos braços da Educação Física (LOVISOLO, 1995).

2.2 O Enraizamento Médico-Militarista

De acordo com Soares (2004), em meados de 1800 foram criadas diferentes formas de encarar os exercícios físicos, provindos dos países mais desenvolvidos economicamente e que depois se espalharam pelo resto do mundo, inclusive no Brasil. A Ginástica passa a ter papel científico, desempenhando importantes funções na sociedade industrial através de correções posturais, desta forma, mostrando suas relações com a medicina, relações estas que se mantêm até hoje (século XXI).

Em se tratando do período colonial¹⁰ brasileiro, as questões de saúde começam a dar preocupações; medidas de higiene são tomadas, mas elas só abrangem às elites, fato que só começa a modificar-se no Brasil Império, quando a família burguesa passa a fazer parte da “pedagogia higiênica” (SOARES, 2004).

¹⁰ Designamos de colonial, neste contexto, o país ou região que depende político-economicamente de outro. Apesar de ainda dependermos de outros países, vamos considerar atualmente o Brasil como sendo independente para não problematizarmos esta questão.

Segundo Marinho (1980), no Brasil imperial a Educação Física foi salientada no âmbito escolar com o parecer de Rui Barbosa, em 12 de setembro de 1882, o qual priorizava uma seção especial de “Ginástica na escola”. A Ginástica passaria a ser matéria de estudo, cogitando a inserção de programas de Educação Física no currículo escolar.

Com a Proclamação da República (em 15 de Novembro de 1889 por Deodoro da Fonseca), não mudou muita coisa no que diz respeito ao meio social do povo em geral. Mas representou para a elite a libertação de idéias, de sentimentos, atitudes. Entretanto, a higiene (a Ginástica como parte dela) continuou a integrar as propostas pedagógicas.

Em escritos publicados no ano de 1907 pelo Dr Jorge de Souza¹¹, está destacada a importância da ginástica nas escolas: "os exercícios ao ar livre são necessários ao desenvolvimento da musculatura (sendo úteis às crianças e adolescentes), ao desenvolvimento da destreza, agilidade, velocidade e força, preciosos em todas as classes da sociedade". Tornou-se imprescindível à prática de exercícios físicos nas escolas, principalmente nos primeiros anos escolares, onde se dá todo o desenvolvimento da criança, especialmente o motor. A escola é vista como o sítio que propicia a introdução de hábitos de viver sadamente, hábitos que compõem o ideal de educação higiênica da qual a escola é o caminho mais viável economicamente para ampliar a rede higiênica a todos da sociedade (SOARES, 2004).

Um quadro de "planejamento familiar" foi imposto no Brasil e tinha por objetivo propiciar nascimentos de "bons exemplares da espécie". A mulher tinha atenção especial, mas seu papel não era "recuperar" seus maridos, como ocorria na Europa, e assim gerar filhos robustos e saudáveis, o que nos leva a concluir que havia busca de um aperfeiçoamento da

¹¹ Ver melhor em SOUZA, J. de “Da educação física e inspeção médica nas escolas”. In: VI Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia. São Paulo-SP, 1907.

raça (a eugenia), muito presente na política brasileira. A formação física da mulher abrangia trabalhos manuais, jogos infantis, ginástica educativa e os esportes menos violentos. Para as mulheres, as medidas eugênicas visavam à construção de um corpo capaz de suportar a tarefa de reprodução sexual. A partir da década de 1930, pode-se concluir que a educação física (em sentido amplo), para muitos, é tida como elemento de educação eugênica (SOARES, 2004).

Para Castellani Filho (2000), a história da Educação Física no Brasil se confunde, muitas vezes, com o militarismo. Após a chegada da família Real Portuguesa no Brasil em 1808, por volta de 1810 foi criada a Academia Real Militar (Escola Militar) a partir da carta Régia de 04 de Dezembro de 1810, sendo que, o principal meio de inserção foi o Método Ginástico Alemão.

O Método Ginástico Alemão foi proposto por Johann Bernhard Basedow (1723-1790), juntamente com Cristoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), apoiado por influências do pensamento pedagógico de Jean-Jacques Rousseau. O professor primário alemão Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) modificou e popularizou este método e seus exercícios ginásticos, com inspiração patriótico-militar e um discurso nacionalista e, privilegiando atividades ao ar livre, denominados de Turnen (KOLYNIK FILHO, 1998).

Já em 1907, com a missão militar francesa, fundou-se a escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, este o mais antigo estabelecimento especializado do país. Um novo método de ginástica (o Francês) e os desportos foram incorporados pelo ministério de guerra em 10 de Janeiro de 1922 criando o Centro Militar de Educação Física, o qual tinha como objetivos dirigir, coordenar e difundir este método.

Segundo Kolyniak Filho (1998), o Método Ginástico Francês estava voltado as suas ideologias ao desenvolvimento das capacidades físicas e manutenção das funções orgânicas e da aptidão física, com base em conhecimentos anatomo-fisiológicos. Inicialmente inserido no contexto militar, o método francês foi desenvolvido na escola militar francesa Joinville-le-Pont, na década de 1820, por Francisco de Amoros y Ondeño (1770-1848). Além das preocupações do corpo biológico, o método francês priorizava a moralidade e o patriotismo, pois, baseava-se nas idéias dos alemães.

Voltando ao Brasil, a presença militar foi importante nos primeiros passos para a formação dos primeiros professores civis de Educação Física no Brasil. “Dissemos que discorrer sobre a Educação Física no Brasil passa, necessariamente, pela análise da influência, por ela sentida, das Instituições militares” (CASTELLANI FILHO, 2000, p.36).

Com o militarismo intrínseco na história da Educação Física, faz-se necessário salientar que esta história estava contaminada “pelos princípios positivistas e uma das que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso*” (CASTELLANI FILHO, 2000, p.38).

Para Castellani Filho (2000), a tendência ao desenvolvimento econômico e social brasileiro, a partir do século XIX, fez com que a Educação Física associasse a “Educação do Físico” e a “Saúde Corporal”, sendo que, não exclusivamente devida aos militares, mas também, faziam parte os médicos com “uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica” (p. 39), a qual tinha o pressuposto de reorganizar e fundamentar os princípios básicos de saúde e de higiene da sociedade, promovendo uma reestruturação social e derrubando os malefícios do período colonial. Militares em união com os médicos “auto

proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira” (p. 39).

A influência higienista no Brasil, principalmente, salientada pela medicina tomou forma desde o século XVIII, na qual transfere ao médico a incumbência não somente no combate as doenças, mas de estabelecer condições morais, de caráter higienista, ao fator social. Desta forma, na célula social (a família) foi imposta uma educação física, moral, intelectual e sexual visando condições sanitárias e que deveriam fazer parte dos costumes de cada família. Portanto, os alvos principais eram as crianças.

Na educação, esta retratada nas escolas e demais instituições de ensino, a influência higienista introduziu a Ginástica como forma de educação física e saúde corporal, pois tinham uma visão dualista do homem, ou seja, promoviam exercícios que centralizavam o disciplinamento do corpo e, conseqüentemente, da moral. A elite social que via seus valores submergirem, causaram uma certa resistência, sendo que valorizavam a intelectualidade de seus filhos e alunos. Esta resistência fez com que fossem sistematizados métodos ginásticos na Europa e, por conseguinte, no Brasil teve papel marcante no sistema educacional e na instituição militar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), sobre forte influência médico-militarista a Educação Física escolar era, exclusivamente, uma atividade prática, a qual inserida em uma pedagogia tradicional tinha o intuito de formar corpos vigorosos e saudáveis, tanto para o trabalho quanto para o cumprimento das obrigações militares.

O exercício físico era, objetivamente, mais um valioso canal para a medicalização da sociedade. Era necessário adequá-lo, discrimina-lo por idade e por sexo, atendendo, assim, exclusivamente ao reconhecimento da existência das

diferenças biológicas das crianças. Quem detinha o conhecimento sobre estas diferentes capacidades biológicas das crianças, senão os médicos? Ora, se eram os médicos que detinham aquele saber, somente eles poderiam prescrever mais este remédio: o exercício físico, com todas as suas particularidades e para todos os corpos particulares (SOARES, 2004, p. 81).

As atividades propostas pela Educação Física nas instituições escolares eram semelhantes às atividades praticadas pelos militares em seus respectivos quartéis. A utilização de Métodos Ginásticos europeus objetivavam exercícios calistênicos, ou seja, movimentos repetitivos, seqüenciais e que propunham a formação social do indivíduo através do desenvolvimento das qualidades físicas essenciais para esta formação.

Para Bracht (1999), as instituições médicas e militares além de contribuírem para o reconhecimento da Educação Física/Ginástica no cenário social brasileiro, fundamentaram cientificamente a sua legitimidade nas Ciências Biológicas e no discurso de ordem e disciplinamento corporal. Para isso, a medicina e o exército consolidaram a Ginástica, os Métodos Ginásticos, com bases biológicas, mas com interesses e discursos pedagógicos.

Devido as reformas educacionais realizadas em diversos estados brasileiros, entre 1920 a 1928, a Educação Física começa a tomar corpo como componente curricular nas instituições de ensino. Neste período iniciou-se um breve distanciamento dos pensamentos higienistas e uma aproximação mais concreta da pedagogia com a Ginástica¹², esta ultima começa a tomar caráter educacional (CASTELLANI FILHO, 2000). Fazendo um prolongamento dos pensamentos de Fernando de Azevedo, Castellani Filho (2000) acredita que naquele momento

¹² Porém, algumas interpretações, como a de Paiva, admite que a “Ginástica na escola”, o que havíamos destacado anteriormente, seria a “Ginástica para a escola”, ou seja, o movimento de escolarização da Ginástica não foi uma introdução, mas sim, uma criação de métodos para a exercitação corporal na escola.

A Educação Física deve fazer parte dos programas de ensino, mas não com o caráter de facultativa, deve ser obrigatória. De que nos servirá ter milhões de doutores que representam milhões de doentes? Não podemos deixar de tratar, com o maior empenho possível, do nosso aprimoramento racial, do robustecimento do nosso povo (CASTELLANI FILHO, 2000, p. 77).

Sobre a escolarização da Educação Física, Paiva (2003) admite que os médicos do século XIX além de se preocuparem com questões biológicas dos alunos, se preocupavam também com a instituição e institucionalização da escola. As escolas tidas como casas de educação, representada por ser um depositário de crianças e promovendo memorização e sofrimento, passariam a ser instituições educacionais votadas à formação humana e de educação integral (intelectual, moral e físico).

Em meados da década de 1930, com o auge da “Escola Renovada”, as ilusões de que a Ginástica começasse a engatinhar em solo educacional/pedagógico foram dissipadas pelas necessidades que o país tinha em buscar seu desenvolvimento nacional. As influências higienistas e eugênicas atreladas nos militares e nos médicos trazem ao governo brasileiro um forte instrumento a Segurança Nacional e ao Civismo, isto se torna mais radiante com a ditadura de Getúlio Vargas.

Externava-se, naquele período, com relação à Educação Física, aquilo que Alcir Lenharo convencionou chamar de “militarização do corpo” (que se dava em 3 patamares, quais sejam, o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho), a qual se deu concomitantemente à “militarização do espiritual” (CASTELLANI FILHO, 2000, p. 85).

De acordo com Bracht (2001), a promoção de saúde proposta pela medicina não foi o único objetivo, mas, também, apoiada na pedagogia, houve uma pedagogização da saúde com o intuito de educar o povo para a saúde. Com este objetivo de educação do povo e conseqüente promoção de saúde, o Estado Nacional utiliza-se da Educação Física como meio de ação. Há, portanto, um discurso nacionalista embrenhado na Educação Física brasileira.

O Estado nacional passa a ser entendido como o grande responsável pela promoção da saúde da população. Responsabilidade que vai ser acentuada, principalmente a partir da idéia do Estado do Bem-Estar Social (o Welfare State), que criou, na década de 60, as campanhas do Esporte Para Todos, como forma de diminuir os custos do sistema de saúde (p. 72).

A República do Brasil, do período do Estado Novo¹³ em diante, avança para o pensamento tecnicista deixando de lado o Positivismo e mantendo a ordem sócio-econômica e o plano educacional. Apoiado em princípios norte-americanos, o país reforça seus ideais de Segurança Nacional, a “ordem e progresso” se caracteriza, nesse momento, por “segurança e desenvolvimento”. A influência do tecnicismo no papel da Educação Física escolar esta vinculada no entendimento de saúde e nos aspectos bio-fisiológicos, formando uma proposta pedagógica de competitividade com os objetivos nítidos no desenvolvimento físico centrados no esporte competitivo (CASTELLANI FILHO, 2000).

Conforme Castellani Filho (2000), a partir da década de 1960 o tecnicismo ganha força com os discursos que salientavam a importância da prática de atividades físicas para trabalhadores. A Ginástica promovia nas empresas o cuidado com o corpo do trabalhador, revigorando suas funções e aumentando a rentabilidade da empresa. A atividade de pausa ou demais atividades esportivas que permearam a vida e o cotidiano do trabalhador, promoveu e incentivou a prática de esportes, além de que, não somente focada no aprimoramento físico, mas também, em um ponto de desvio da atenção da realidade do povo durante a ditadura militar.

No que diz respeito ao Esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros foi imensamente explorada. A lembrança do “...Noventa milhões em ação, prá frente Brasil, salve a Seleção!”, numa verdadeira ode à “corrente prá

¹³ Denomina-se “Estado Novo”, o regime ditatorial implantado pelo presidente Getúlio Vargas com golpe de estado em 1937, prolongando-se até 1945.

frente”, ainda está bastante, e hoje dolorosamente, viva – 17 anos passados – em nossas mentes e corações, pois, foi na esteira desses hinos ufanistas – apologistas de uma postura cívica exarcebadamente alienada, patológica – que vieram os odientos crimes políticos cometidos, voluptuosamente, pelos aparelhos repressivos – estatais e para-estatais – num ritmo e forma poucas vezes presenciados na história política da sociedade brasileira (CASTELLANI FILHO, 2000, p. 115-116).

A partir da década de 1980, as transformações no cenário brasileiro atravessaram também a educação e a Educação Física. Instala-se neste momento um movimento de repedagogização das teorias da área de conhecimento do Movimento Humano, com fundamentação nas Ciências Humanas e Sociais.

2.3 A Educação Física Crítica¹⁴

É fundamental que realmente a aula de Educação Física se transforme num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como trampolim para a prática. [...] Ou seja, a Educação Física deverá deixar de ser uma “prática cega”, para transformar-se num real complexo educacional capaz de efetivamente desenvolver as tão proclamadas potencialidades humanas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 58-59).

Os ideais críticos nos levam a crer, que o forjar de uma “nova educação física”, só foi possível no período pós-ditatorial. Com a abertura política brasileira nos anos de 1980, “democratização”, diversas áreas de conhecimento, em especial a educação, tomaram rumo a uma socialização política enfatizando, criticamente, a realidade social. Naquele momento turbulento da política nacional, Ghiraldelli Júnior (2003) afirma que, “Devemos caminhar na direção do aumento da participação popular no processo político, para que consigamos sair dessa situação de democracia formal para uma situação de democracia efetiva e extensiva a todos os cidadãos” (p. 49).

Ao processo de socialização política, coube a Educação Física o papel de combater a ideologia liberal-burguesa e ao conservadorismo, já que esta socialização propõe o

¹⁴ Denominamos de Educação Física Crítica não somente as propostas amparadas no marxismo, mas também as que compreendem que o objeto de conhecimento da Educação Física e/ou sua formação social precisa ser reformulado, ressignificado.

desmascaramento deste idealismo liberal-burguês. Mas, sendo que a Educação Física é uma filha do liberalismo, esta teve que romper com seu conservadorismo, promovendo assim, uma crise identitária.

Com a educação forjando-se no novo plano político brasileiro, a Educação Física que também faz parte do sistema universitário vê suas necessidades se afluindo em busca de um aperfeiçoamento profissional. Por uma busca de qualificação docente e os estímulos impostos pelas instituições de ensino superior, os professores de Educação Física buscaram sua reformulação de saberes em cursos de pós-graduação, especialmente da área da educação.

Segundo Bracht (1999), a influência da educação no campo da Educação Física está atravessada por concepções críticas e discussões pedagógicas. A Educação Física crítica, então, começa a dar seus primeiros passos, pois os cursos de educação estavam embasados pelas ciências humanas (sociologia e filosofia) e buscavam no marxismo seu eixo de pensamento.

A orientação marxista priorizava uma educação voltada para a análise da função social, e com centralidade na crítica da dominação capitalista da sociedade e nas diferenças de classes (BRACHT, 1996). A Educação Física, compreendida em uma corrente progressista, aproxima-se do marxismo e da intelectualidade crítica, conseqüentemente, do materialismo histórico e da compreensão dialética da realidade e, que hoje sofre mutações (DELLA FONTE, 2001).

A inserção do marxismo nas reflexões pedagógicas [...] não foi desproposita; a efervescência política e social por que passava o Brasil se traduzia, no campo educacional, por um cenário de lutas contra a tecnologia educacional, implementada pela ditadura militar pós-64. Posicionar-se contra o tecnicismo demandava adotar uma postura crítica diante dos pressupostos positivistas que

davam sustentação a essa pedagogia. [...] Em relação ao marxismo, isso ocorreu, inicialmente, pela apropriação da teoria *crítico-reprodutivista*. (DELLA FONTE, 2001, p. 178).

A “nova educação física”, então, a partir do período pós-ditatorial surge da crise e em crise. Ou seja, as contradições do campo do saber (o que saber) da Educação Física ficam atreladas ao novo duvidoso e ao tradicional desacreditado. O combate pelo poder e pela legitimação do saber e do fazer se instauram no campo profissional. De um lado as ciências humanas e de outro as ciências naturais.

O amplo leque de inserção profissional do campo da Educação Física mostra a perturbação da construção da identidade nesta área de conhecimento (que conhecimento?). Entra-se, portanto, na questão da competência deste campo profissional (no que compete estes conhecimentos e saberes profissionais), no qual, a competência vincula-se “como princípio de organização curricular [...] para descrever a capacidade humana, que permitiria explicar como se mobilizam diferentes recursos cognitivos (saberes, informações, estratégias) para atuar de forma eficaz num conjunto de situações similares” (GONZÁLEZ, 2005, p. 80).

Em princípio, o professor de Educação Física tem um espaço ampliado no mercado de trabalho. Além do tradicional campo do ensino nas escolas de 1º, 2º e 3º grau públicas ou particulares, surge a possibilidade de atuação em centros de reabilitação, hospitais, academias, clubes etc. À medida que se aproxima o final do curso, os estudantes se preocupam com o local de trabalho e, mais que isso, angustiam-se quanto às reais finalidades e possibilidades da profissão escolhida. Afinal de contas – perguntam os estudantes -, qual o papel do professor de Educação Física na sociedade brasileira? (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 51).

A respeito das angústias na formação profissional e das dúvidas de conhecimento e de saber “específicos”, Valter Bracht (2003, p. 20) complementa o que Paulo Ghiraldelli Júnior havia começado, “o efeito perturbador torna-se bastante visível quando falo aos meus alunos do curso de graduação em educação física, que não posso lhes dizer o que é certo e o que é

errado em educação física (embora eu tenha uma posição), que não existe a “verdadeira” educação física. São comuns então, manifestações de frustração e de angústia”.

De acordo com Bracht (1999), surgem algumas definições sobre o saber específico da Educação Física e o seu objeto de estudo, como: Atividade Física (ou Atividade físico-esportiva e recreativa), Movimento Humano (ou Movimento Corporal Humano, Motricidade Humana, Movimento Humano Consciente) e Cultura Corporal (ou Cultura de Movimento, Cultura Corporal de Movimento). Porém, o que fica claro é que a definição deste objeto da Educação Física deveria estar relacionado à função social e sua fundamentação.

Na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento¹⁵ a Educação Física produz o seu objetivo no Movimentar-se¹⁶. Exposto no âmbito da concepção progressista, o movimentar-se está atravessado pelo conceito de cultura¹⁷ e seus pressupostos sócio-filosóficos da educação crítica.

Analisando a história da EF, entendo ser possível caracterizá-la como uma prática pedagógica (com sua especificidade) e que, como tal, requereu e requer um corpo de conhecimentos que a sustente. Esse corpo de conhecimento, se o entendermos vinculado a essa prática, precisa ser construído a partir da problemática que identifiquei como o *movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem*. Portanto, elemento caracterizador indispensável dessa proposta de problemática é a intenção pedagógica, ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões), sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal de movimento), é o pedagógico (BRACHT, 1999, p.118-119).

¹⁵ Entende-se por Cultura Corporal de Movimento “aquela cultura geral que abrange as formas culturais que se vê historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – jogo, esporte, ginástica e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais” (BETTI, 2001, p.156).

¹⁶ “Nessa perspectiva, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo simbólico” (BRACHT, 1999, p. 45).

¹⁷ Para Maturana (1997, p. 177) In: A Ontologia da Realidade, “uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir, um modo de crescer no atuar e no emocionar. Cresce-se numa cultura vivendo nela como um tipo particular de ser humano na rede de conversações que a define”.

Afinal, o que compete ao saber da Educação Física? O profissional de Educação Física é um educador, um auxiliar paramédico, um cientista, ou o quê? A pedagogia crítica salienta que, independente das especialidades do profissional e sua inserção nos diversos campos de trabalho, este profissional é um intelectual. Por mais que todo o ser humano (pelos menos a grande maioria) é um ser pensante, portanto, intelectual, toma-se o sentido intelectual como um profissional que atua e tem seu núcleo pensante no campo social.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2003), os intelectuais se comportam no seu grupo social desenvolvendo a organização, a sistematização e a elaboração do pensamento e dos projetos sociais deste grupo em sua respectiva sociedade. Com ou sem autonomia, os intelectuais atuam na hegemonia e na legitimidade, tanto política quanto cultural, do grupo social sobre a sociedade. Por tanto, são mediadores do social e do cultural, do social no cultural e do cultural no social. “Pensar o professor de Educação Física como intelectual é, de fato, reconsiderar toda a prática da Educação Física nas diversas instituições da sociedade” (p. 58).

Em especial, o profissional do campo da Educação Física pode atuar como um agente cultural, na perspectiva progressista, pois estimula a contextualização do movimento humano na cultura. Desta forma enfatiza a condição humana e conseqüentemente suas relações sociais, as quais constituirão padrões culturais. No entanto, o pensamento progressista da Educação Física entende que este movimento humano atravessado na e pela cultura, não deve ser tecnicista, simplista e neutro, mas deve compreender complexidade do movimento social.

O profissional de Educação Física deveria atuar como um intelectual crítico e transformador, estabelecendo um elo comum com os vetores históricos que encaminham para a construção de uma nova direção política e cultural, “enfim, uma nova cultura e uma

concepção de mundo superior e democrático. Isto tudo remete necessariamente à pergunta: na prática, qual a atitude do professor de Educação Física progressista?” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 57).

Obviamente, não há uma resposta técnica com uma receita de como deverá ser uma aula, mas também, não é intenção a de buscar um receituário, e sim fazer uma reflexão sobre a atuação crítica do professor de Educação Física. Objetiva-se, no entanto, compreender a necessidade de uma certa criticidade no saber e no fazer pedagógico em Educação Física escolar.

O panorama da Educação Física crítica propõe uma articulação de conteúdos e práticas, compreendidos dentro do seu contexto histórico, antropológico e social. Sendo que, há uma importante relação com o momento social de cada sociedade e os movimentos corporais adotados na prática. O professor de Educação Física deverá propor ao seu grupo social, movimentos corporais que levam em consideração a realidade de sua cultura.

Os fazeres e saberes do educador físico, num viés progressista, permeia ao seu fazer pedagógico, não apenas na transmissão de técnicas de movimentos, mas no papel de socializador da cultura vigente. O aluno terá a oportunidade de perceber e ter noções práticas das técnicas dos movimentos de jogos, esportes, etc, desde a evolução até o conhecimento da origem destes, ou seja, as aulas de Educação Físicas resultariam em um lugar de reflexão e criticidade social. “Dentro dessa perspectiva, a Educação Física seria responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento de maneira que nele eles possam agir de forma autônoma e crítica” (BRACHT, 2001, p. 76).

A Educação Física crítica traz nos tempos contemporâneos alguns desafios. Dentre estes desafios está a sua legitimidade como proposta pedagógica e a incorporação de suas bases epistemológicas no saber e no fazer pedagógico da Educação Física crítica escolar. Surge, então, novas concepções de Educação Física e suas tendências pedagógicas na construção e legitimação do campo profissional da Educação Física.

2.4 As Tendências Pedagógicas da Educação Física Contemporânea

Desde a década de 1980, o movimento renovador da Educação Física brasileira, a “nova Educação Física”, vem analisando criticamente o “paradigma da aptidão física ou mecanicista”. “O paradigma mecanicista explicita-se no modelo newtoniano-cartesiano, onde o todo é constituído da soma de suas partes, em uma clara expressão do credo reducionista, crença essa que advoga o princípio básico de que se acumula o conhecimento dos detalhes pesquisado com rigor, chegaremos ao conhecimento científico” (MOREIRA, 1992, p. 200). Primeiramente, tinha um caráter científicista, ou seja, era necessário orientar o fazer pedagógico com o conhecimento científico. Propondo um falso rompimento com a linha de pensamento da aptidão física, pois desconsidera a historicidade do movimento humano e sua cultura.

Contemplando a sistematização de Darido (1998), num primeiro momento do movimento renovador surge a “Educação Física Desenvolvimentista”, a qual tem como base de seus estudos o desenvolvimento humano, mais precisamente, o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora. A proposta desenvolvimentista centraliza-se no desenvolvimento “normal” dos alunos, com ênfase nas experiências de movimentos. Os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel são os precursores e os principais defensores desta concepção, tendo como base a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Semelhante a abordagem desenvolvimentista encontra-se a perspectiva “Construtivista-interacionista” do professor João Batista Freire. Fundada também, na psicologia do desenvolvimento, esta abordagem busca a formação integral do indivíduo com a inclusão dos aspectos afetivos e cognitivos do movimento humano.

Estas duas abordagens (Desenvolvimentista e Construtivista) foram influenciadas pelo pensamento psicomotricista de Jean Le Bouch, o qual, em contraposição aos modelos esportivistas e biologicistas, propõe a “Educação Psicomotora” (Psicomotricidade). “Na verdade, esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica” (DARIDO, 2001, p. 9).

Fundamentada na História de Vida, em especial, na vida de movimentos dos alunos, situa-se a abordagem das “Aulas Abertas à Experiência”. O precursor deste pensamento da Educação Física no Brasil é o alemão Reiner Hildebrandt, o qual traz a perspectiva de co-participação do aluno nas decisões didáticas (no fazer pedagógico) das aulas.

Cunhado na matriz biologicista temos as concepções da “Saúde Renovada”, defendida principalmente por Markus Nahas e Dartagnam Pinto Guedes, a qual propõe uma nova resolução dos aspectos biológicos na Educação Física. Sua principal preocupação está em “auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados a falta de atividade física” (DARIDO, 2001 p. 11), e nas idéias de promoção à saúde.

Todavia, é preciso ressaltar que a discussão e o surgimento destas abordagens não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais

freqüentes na prática do professor de Educação Física escolar (DARIDO, 2001, p. 8).

Na tentativa de romper com o modelo hegemônico de Educação Física do Esporte/Aptidão Física surgem algumas propostas que passam a questionar a alienação do campo profissional e sua identidade voltada ao biologicismo obsoleto. Algumas com tendências marxistas outras não, a Educação Física ganha perspectivas críticas do saber e do fazer pedagógicos.

Partindo da denominação de que Educação Física Crítica não é somente proposta pelas concepções amparadas no marxismo, mas também as que compreendem que o objeto de conhecimento da Educação Física precisa ser reformulado, ressignificado. Trataremos de Educação Física Crítica as propostas que tenham em sua fundamentação a contextualização do sujeito e sua historicidade e, que englobe as condições sociais dos seus alunos, assim como sua cultura, potencializando sua criticidade em vista a um processo emancipatório.

A partir dessa abordagem, das tendências pedagógicas da Educação Física, destacam-se algumas concepções que abordam a prática social e sua transformação com ênfase no processo cultural, crítico e político-social. Considera-se nesta perspectiva a “Educação Física Humanista”, proposta pelo professor Vitor Marinho de Oliveira (1985). Esta proposta humanista não visa um Projeto Político-pedagógico, mas prioriza a consciência social e crítica dos alunos, conseqüentemente, a sua participação ativa na prática e na transformação social.

Considerando todas as diferenças culturais entre alunos e partindo da interpretação antropológica social do movimento corporal humano como manifestação de cultura, a “Educação Física Plural” propõe um combate a “alienação” e ao biologicismo impregnado no saber do Educador Físico. Proposta por Jocimar Daolio e com incursões teóricas na

Antropologia Social, a “Educação Física Plural” promove a partir da prática compreender, criticar e transformar os elementos culturais e sociais da Cultura Corporal.

Partindo da linha marxista de Educação Crítica, temos os dois desdobramentos da Educação Progressista, a “Educação Física Crítico-emancipatória” e a “Educação Física Crítico-superadora”, esta última será tratada adiante. No entanto, torna-se necessária entender um pouco da proposta crítico-emancipatória para a Educação Física brasileira.

Inicialmente influenciada pela obra “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, depois pelas análises fenomenológicas de Merleau-Ponty e, com grande influência das teorias da Escola de Frankfurt surge a “Educação Física Crítico-emancipatória”, proposta pelo professor Elenor Kunz. Baseada no movimentar-se humano como uma forma de comunicação com o mundo, a emancipação crítica da Educação Física propõe uma análise do fenômeno social do esporte formando alicerces de conhecimentos para um agir racional-comunicativo do aluno (criticidade, autonomia e emancipação).

Tem-se também o modelo proposto pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN’s), inspirado no modelo de educação espanhola e promovido pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Desporto. A função destes parâmetros é subsidiar a elaboração curricular dos estados e municípios, servindo como material de reflexão dos professores e suas conseqüentes práticas.

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Na escola, a Educação Física como uma disciplina deve integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. Além de instrumentalizá-lo para usufruir jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

A partir dos terceiros e quartos ciclos da Educação Física nos PCN's, propõe-se um relacionamento da Educação Física, e suas atividades correspondentes, com os problemas sociais e político-econômicos da realidade social brasileira sem que se perca o desafio de ser um veículo de integração do cidadão com a Cultura Corporal (BRASIL, 1998).

Para fins de análise deste estudo utilizar-se-á as proposições do pensamento “Crítico-superador” e da “Educação Física Sistêmica”, a primeira forjada no marxismo e a segunda promovendo uma nova visão de crítica à área de conhecimento, ou seja, o professor de Educação Física passa a ser visto “como um agente ativo na produção, reprodução e transformação da dinâmica social da Educação Física” (BETTI, 1991, p.19).

Limitando o campo de dados e posterior análise para uma melhor compreensão e para não se estender em demasia, propõe-se adiante das propostas que se julgou poder contribuir com a inquietação norteadora, ou seja, sobre a contextualização dos conhecimentos biológicos no saber e no fazer pedagógicos da Educação Física escolar brasileira. Estas perspectivas que promovem a criticidade do campo profissional, da identidade e legitimidade na transformação social são: a “*Educação Física Crítico-superadora*” e a “*Educação Física Sistêmica*”.

2.4.1 A “*Educação Física Crítico-superadora*”

A concepção pedagógica “Crítico-superadora” envolve questões de resgate histórico, desde como ensinar até como adquirir estes conhecimentos para o ensinar. Refletida e expressa por um Projeto Político-Pedagógico, no qual, propõe uma intervenção e uma possibilidade de reflexão sobre a realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A seleção dos conteúdos está direcionada na realidade social destes, porém com adequação às características sócio-cognitivas de cada aluno. Estes conteúdos devem promover um confronto dos conhecimentos do senso comum (o saber que o aluno traz do seu cotidiano) com o conhecimento científico da área, desta forma, ampliando seus conhecimentos e produzindo a criticidade. “A Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como temas, o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos” (DARIDO, 2001, p. 13).

Esta perspectiva crítico-superadora deve ser compreendida como uma concepção propositiva, ou seja, que estabelece critérios em prol de uma sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola (educação), o objetivo é lançar uma seleção de conteúdos que fazem uma leitura crítica da realidade. Portanto, embasado no materialismo histórico e dialético do filósofo alemão Karl Marx, levanta questões de poder e necessidades de emancipação da classe trabalhadora.

A Educação Física “crítico-superadora”, trabalhando com o conceito de “cultura corporal” opõe-se ao paradigma esportivista/biologicista, por entender que o objetivo final para uma abordagem da Educação Física é uma proposta de apropriação crítica do aluno em vista a transformação social. Não somente trabalhar o movimento pelo movimento, mas envolver um tratamento metodológico que possa ser avaliado a partir de um projeto histórico que privilegie uma reinterpretação e redefinição de valores e normas, baseada no fazer coletivo.

A concepção pedagógica Crítico-superadora foi elaborada por um Coletivo de Autores, sendo formado por Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel e Elizabeth Varjal. A principal produção desta concepção foi a elaboração do livro “Metodologia do ensino da educação física”.

2.4.2 A “Educação Física Sistêmica”

O princípio da diversidade propõe que a Educação Física na escola proporcione atividades diferenciadas e não privilegie apenas um tipo, por exemplo, futebol ou basquete. Além disso, pretende que a Educação Física escolar não trabalhe apenas com um tipo de conteúdo esportivo. Garantir a diversidade como um princípio é proporcionar vivências nas atividades esportivas, atividades rítmicas e expressivas vinculadas à dança e às atividades da ginástica. A importância da aprendizagem de conteúdos diversos está vinculada ao uso do tempo livre de lazer, oferecendo oportunidade para o alcance da cidadania (DARIDO, 1998, p. 63).

As palavras da professora Suraya Darido nos esclarecem a influência do princípio da diversidade na “Educação Física Sistêmica”. Proposta pelo professor Mauro Betti, a perspectiva Sistêmica trabalha com o princípio da não exclusão, sendo que nenhuma atividade pode e deve excluir o aluno, garantindo assim as atividades diversas para todos.

Influenciado pelo campo sociológico e filosófico, Mauro Betti considera a teoria dos sistemas de Bertalanffy como marco de sua concepção pedagógica. Neste sentido, a Educação Física Sistêmica trabalha com conceitos de hierarquia, tendências auto-afirmativas e auto-integrativas. Entendendo a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, e sofrendo influências da sociedade a concepção Sistêmica da Educação Física brasileira compreende as relações de poder entre as partes no sentido de influenciar e ser influenciado.

Nesta perspectiva, as aulas de Educação Física não devem ficar atreladas somente no fazer a prática das atividades propostas. Mas deve propor um entendimento onde o aluno saiba o porque está fazendo, como fazer, quais os benefícios e adversidades no fazer,

compreender as regras, organizar-se socialmente para o fazer, aprender a respeitar as diversidades e principalmente que não exclua os diferentes (BETTI, 1991).

Diferenciada das abordagens críticas, propriamente ditas, Crítico-superadora e Crítico-emancipatória, a Educação Física Sistêmica proporciona ao aluno uma vivência de movimentos e não centrando-se no conhecer da cultura corporal (BETTI, 1998). Mauro Betti propõe, além da experimentação de movimentos, da afetividade e o conhecimento cognitivo, a transformação social, ou seja, é através da experiência e da inclusão social que se alicerça a cidadania na escola.

3 O BIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR CRÍTICO

3.1 Uma Análise das Proposições

Como visto anteriormente, mais acentuadamente, a partir da década de 1980 forjou-se uma corrente de pensamento progressista na Educação Física, alicerçada na pedagogia histórico-crítica. Dentre as diversas concepções e abordagens da “nova Educação Física” salienta-se dois autores, ou como diria Daolio (1998), dois “atores” desta corrente de pensamento, Mauro Betti e Valter Bracht.

Por ainda sustentarem sua visão crítica¹⁸ e por continuarem produzindo marcas simbólicas e culturais na Educação Física contemporânea, tomou-se como base da análise as proposições/estudos de Betti e Bracht. Argumentando a justificativa para a escolha dos sujeitos do estudo, toma-se as palavras de Jocimar Daolio (2004, p. 50), “considero o professor Mauro Betti e o professor Valter Bracht os dois principais estudiosos da educação física brasileira atualmente”.

¹⁸ Entendemos por visão crítica, como disse Betti (entrevista), “o exame racional dos critérios”.

Após uma abordagem sobre a crise da Educação Física, de sua identidade, legitimidade e autonomia do campo de conhecimento profissional, fez-se necessário um levantamento do que está sendo feito do pensamento da Educação Física escolar brasileira na contemporaneidade em relação ao foco central deste estudo, o Biológico na Educação Física. Portanto, utilizou-se de uma entrevista semi-estruturada e pré-agendada aos sujeitos deste estudo, a qual constou a questão norteadora da pesquisa. O primeiro contato com Betti e Bracht foi pessoalmente, sendo que foi estipulado que a pergunta e as posteriores respostas seriam enviadas via correio eletrônico.

Como foco norteador de nossa inquietação e na âncora da interpretação do que a Educação Física contemporânea vem fazendo da Biologia em seu contexto, tomamos a questão: “Atualmente, *qual o Lugar dos Conhecimentos Biológicos no Saber e no Fazer Pedagógico em Educação Física Escolar?*”.

Justificando o caráter e a importância da coleta de dados documental desta pesquisa, toma-se a palavra de Bracht (1999), sendo que

é importante desde logo ressaltar que nossa atenção recai sobre a produção acadêmica da “área”, vale dizer, a teorização que envolve e acompanha esta prática social que convencionamos chamar de Educação Física, ou seja, é um estudo do pensamento da EF brasileira e sobre como ela vem-se pensando (BRACHT, 1999, p. 15).

Para uma melhor compreensão e identificação das pontuações da entrevista será padronizado as iniciais dos nomes dos sujeitos entrevistados, ou seja, Valter Bracht (VB) e Mauro Betti (MB). Portanto, sobre o biológico na Educação Física, relacionado a questão norteadora Mauro Betti (entrevista) diz que:

- *Se entendermos que a finalidade da Educação Física escolar (a longo prazo, quer dizer, ao final do ensino médio) é propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento (entendendo por crítica o exame racional dos critérios, à luz de algum juízo de valor), e se os conhecimentos biológicos relativos ao jogo, esporte, ginástica etc., bem como em relação ao exercício físico no sentido mais genérico, tomam parte nessa cultura, não é difícil perceber que eles têm um lugar no saber e no fazer pedagógicos da Educação Física escolar (MB).*

Mauro Betti expõe seu pensamento e de antemão responde a pergunta com clareza, sendo que, começa a ficar expresso em suas palavras, por conseguinte de Valter Bracht, que os conhecimentos biológicos não devem ser excluídos do contexto da Educação Física. A preocupação está em torno do biologicismo e não dos fatores biológicos, ou seja, os atravessamentos que os conhecimentos biológicos propõe ao saber e ao fazer pedagógico são pertinentes, porém, a centralidade (ou até mesmo exclusividade) destes saberes e fazeres no biologicismo é que está sendo criticado.

Juntamente com a entrevista, fez-se necessário um levantamento pontual nas obras e artigos publicados de ambos os autores. Este levantamento pontual foi caracterizado em uma busca analítica nos pontos ou fragmentos textuais que salientavam ou silenciaram a inserção de fatores biológicos. Estas obras e artigos científicos foram selecionados a partir da relevância com o tema tratado neste estudo, ou seja, os conhecimentos biológicos na Educação Física. Portanto,

Parece-nos que, do ponto de vista científico, o professor de Educação Física deve ter uma formação multidisciplinar em termos das Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Do ponto de vista ideológico, a formação do professor de Educação Física deve dar-se no campo da práxis, onde se busca a visão histórica da sociedade e suas relações com a prática da Educação Física, onde a teoria é vista como suporte da prática e esta como realimentadora da teoria e a prática pedagógica da Educação Física como reflexão e ação em busca da transformação social (BETTI; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1988, p. 59).

Para contrastar e salientar a escolha de nossos sujeitos de estudo, em alguns momentos deste texto será feita ligações entre os mesmos e suas respectivas contribuições, tanto nos

recortes dos artigos e obras, quanto das entrevistas. Portanto, conduzindo o pensamento de Betti et al (1988), Bracht (entrevista) sugere que

- *Tanto a justificativa da presença da EF no currículo escolar, bem como os fundamentos (os conceitos básicos) da tecnologia de intervenção (os métodos) sustentava-se fortemente no conhecimento de caráter biológico sobre o corpo e o movimento.[...] o conhecimento dito “oficial” sobre o corpo [...] era o conhecimento da medicina, forjou a representação social ou imaginário social do corpo e da atividade física no contexto da cultura ocidental, o tal corpo-máquina ou corpo-motor (VB).*

Uma análise histórica da Educação Física e sua legitimidade é o que sugere Valter Bracht, proporcionando uma visão inicial da construção da identidade do seu campo profissional. Porém, fica destacado que o tratamento do biológico na Educação Física passa pelo estudo do corpo na história e das influências médicas na constituição deste campo de conhecimento. No entanto, a Educação Física

Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

A escolarização da Educação Física ocorreu em um momento histórico, no qual o suporte biológico, que também a sustentava, priorizava os agentes sociais de caráter e moral para uma sociedade higienizada e moralizada pelos “bons-costumes”. A Educação Física atualmente (século XXI)

[...] em vez de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, encarando-o agora como fenômeno cultural, pretende dirigi-lo a partir da “consciência crítica dos determinantes sociopolítico-econômicos que sobre ele recaem” (BRACHT, 1999, p. 50).

Em relação ao corpo-máquina, corpo-informação, corpo-motor antes citado por Bracht (entrevista), Betti (2004) analisa as relações entre o imaginário social do corpo padrão de beleza e a tradição da Educação Física em promover o *status* de promotora de saúde e beleza estética. As matérias de uma revista popular a respeito de novas técnicas para tornar o corpo “mais bonito” sem que haja qualquer sacrifício em realizar exercícios, fazem com que Mauro Betti levante a possibilidade de um questionamento, impulsionado pelas mídias, sobre a tradição biologicista da Educação Física e as novas técnicas médicas de correção corporal.

Tal possibilidade confronta a tradição da Educação Física, de valorizar o exercício, o movimento – o corpo em movimento é o próprio homem na sua totalidade, “rotulada” de bio-psico-social, expressão desgastada, porém ainda importante (BETTI, 2004, p. 5).

Vejamos algumas considerações propostas nesta revista: “Agora você poderá ficar só deitado ou sentado, e isso vai equivaler a 50 minutos de caminhada ou a 30 minutos de aeróbica, ou a 45 minutos de levantamento de peso ou a 35 minutos de bicicleta ou 20 minutos de corrida apenas usando B.V.”. Desta forma, Betti (2004) traz a tona uma problematização dos conhecimentos biológicos e do senso comum que permeiam a construção dos saberes e da legitimação do campo profissional da Educação Física.

O que Mauro Betti (2004) sugestiona é um estudo aprofundado dos fatores fisiológicos que, neste caso, seriam desprovidos de suas funções originais. Poderia haver uma análise dos riscos e ganhos com a utilização destas ditas parafernálias do corpo perfeito. Além de que poderia ter uma relação entre o que se propõe a Educação Física no século XXI e o campo da estética corporal, salientando a área médica e os conceitos de saúde.

A Educação Física e o seu campo profissional, constituíram-se como auxiliares do pensamento médico-higienista-militar numa construção histórica do seu saber e do seu fazer pedagógico. No século XXI, através das propostas “Sistêmica” e “Crítico-superadora” os conhecimentos biológicos não são excluídos do contexto da Educação Física, mas sim, é proposto que sejam ressignificados para que possam contextualizar a Educação Física contemporânea em seu processo social e histórico.

Portanto, embora sejam profissionais de EF e não mais apenas biólogos, médicos, fisiólogos, psicólogos e sociólogos que pesquisam em torno do movimento humano e suas objetivações culturais, a situação concreta é que essas pesquisas têm sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na EF, ou seja, a EF não é capaz de oferecer/fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas. A pesquisa em fisiologia do exercício não é ciência da EF e, sim, ciência fisiológica, assim como história do esporte não é Ciência do Esporte e, sim, ciência histórica (BRACHT, 1999, p. 32).

- *O que queria destacar é que, a EF, inicialmente, se coloca como uma prática compreendida no campo médico, aos poucos ela se constitui enquanto campo próprio, ou seja, inicia um processo de autonomização. Embora na intervenção, que sempre foi pensada como intervenção pedagógica, os conhecimentos da biologia e suas irmãs fossem sempre os centrais, exatamente em função dessa característica de ser uma intervenção pedagógica, esses conhecimentos precisavam ser utilizados, transpostos, ressignificados. Ou seja, na intervenção no fazer pedagógico, esses conhecimentos disciplinares (também oriundos das ciências sociais e humanas) precisam passar por uma mediação o que significa que passam a ter um valor relativo no bojo de uma teoria pedagógica (embora isso se faça até recentemente sob a hegemonia da visão biológica de corpo e movimento) (VB).*
- *Todavia, tais conhecimentos não podem ser vistos com fins em si mesmos, mas devem ser problematizados/tematizados tendo em vista um projeto de Educação Física (“projeto”, do latim pro – a favor de, jectus – lançar à frente). Aderir a um projeto implica, portanto, em lançar-se a favor de algo, tomar posição (MB).*

O que fica claro com as argumentações de Mauro Betti e Valter Bracht, é que a Educação Física contemporânea, na perspectiva crítica, deve quebrar seu núcleo Biocentrista¹⁹ e formar uma teia de significações e ressignificações. No entanto, sem promover exclusões de saberes e sim promover um fazer pedagógico, no qual o biológico

¹⁹ Denominamos desta forma os conhecimentos que se centram na biologia.

perca seu caráter entificado, mas mesmo assim, continuam permeando e contextualizando a Educação Física escolar, e seus conceitos ressignificados.

- *Contudo, o projeto de apropriação crítica da cultura corporal de movimento não pode limitar-se a um discurso ‘sobre’ a cultura corporal de movimento, mas ‘com’ ela. Tal significa que os conhecimentos biológicos (entendidos no plano cognitivo), por meio de estratégias de ensino adequadas, devem articular-se com vivências corporais, nas quais entram em cena o afetivo (sentir) e o relacionar-se (social). Como fazer isso é o desafio que se coloca às pedagogias ‘críticas/progressistas’ da Educação Física (MB).*

Alavancando as considerações de Mauro Betti sobre a contextualização dos conhecimentos biológicos na cultura corporal de movimento, Valter Bracht aprofunda ainda mais a questão.

- *Acontece que as noções de corpo e de movimento dominantes [...] vão receber nas últimas décadas do século passado e agora ainda mais fortemente, a companhia e a rivalização de outras agora forjadas a partir das ciências sociais e humanas. Assim, tecnologias de intervenção surgem agora baseadas num conhecimento não mais (pelo menos não apenas) biológico do corpo e do movimento (aos poucos são produzidas e se legitimam na cultura ocidental outras visões de corpo e movimento). Em função de suas características, muitas vezes esses conhecimentos se antagonizam em função da visão de homem que os subjazem (VB).*

Estas considerações de Valter Bracht (entrevista) podem ser vistas já na sua obra intitulada “Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz” (1999), na qual, além das tecnologias de intervenção, há uma necessidade de interdisciplinaridade, ou seja,

essa característica do saber científico – toda abordagem ser “pré-conceituosa” e relativa a um ponto de vista – impõe, para o caso da EF, a questão da interdisciplinaridade. Entendo que a questão da interdisciplinaridade se impõe ao campo acadêmico da EF. Para a EF (para fundamentar essa prática) não basta somar o conhecimento da biomecânica, com o da fisiologia do exercício, com o da psicologia. Há a necessidade de operar em síntese ou sínteses, o que é diferente da soma das partes (ao mesmo tempo, mais que a soma das partes e menos que cada parte, como diria E. Morin, 1993); uma síntese operada a partir das necessidades e dos interesses específicos da EF, da prática pedagógica em EF (descolonização científica). O que hoje predomina são as problemáticas/temáticas disciplinares (BRACHT, 1999, p. 36).

Os desconhecimentos de biologicistas perante os pensamentos pedagogicistas e, vice-versa, ou melhor dizendo, a falta de diálogo e tolerância ao saber alheio promove um certo desencontro na construção da identidade da Educação Física, da sua autonomia e legitimidade como campo profissional e área de saber. No caráter educacional, a Educação Progressista/Crítica propõe, então, uma negociação de valores e ajustes, nos quais, a reconstrução dos saberes resultará em uma autonomia do fazer pedagógico. As intervenções e as ações pedagógicas deverão proporcionar um entendimento, tanto biológico quanto sócio-pedagógico e histórico, do que saber e do que fazer em Educação Física escolar.

- *Isso explica, em parte, o antagonismo criado entre os da corrente 'biológica' e os da corrente 'social' na EF. Embora esse antagonismo não seja de todo injustificado, o fundamental é entender esses conhecimentos disciplinares (biológicos e sociológicos) como ferramentas para a construção de uma teoria pedagógica da EF que oriente por sua vez a construção de tecnologias de intervenção ou oriente as ações pedagógicas em EF (VB).*

O campo da EF/CE permeado, nas décadas de 70 e 80, por profissionais de diferentes disciplinas. Ele é pluridisciplinar: médicos, sociólogos, professores de EF, etc. [...] é importante destacar, no entanto, que o teorizar de caráter cientificista vai-se dar fundamentalmente a partir das ciências-mãe, como a fisiologia, a psicologia, etc. [...] com tendências à especialização a partir de subdisciplinas. [...] o profissional de EF [...] torna-se um “cientista” no âmbito da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte e não um cientista da EF. [...] Em função do processo de especialização não demorou a instalar-se no campo um “diálogo de surdos” (BRACHT, 1999, p. 21-22-31).

A ilusão de que um pensamento crítico em Educação Física resulta no abandono, ou seja, no silenciamento dos saberes biológicos fica descartado nestas argumentações. Pois, tanto Betti quanto Bracht, concordam que para se conhecer e construir a identidade da cultura corporal de movimento e formar/orientar uma teoria pedagógica da Educação Física é necessário a inserção de conhecimentos biológicos ressignificados nesta contextualização. Ou seja,

[...] não temos no âmbito da EF/CE uma construção única ou unívoca do objeto (científico) denominado de movimento humano. Ou seja, na biomecânica, na aprendizagem motora, na sociologia do esporte, na fisiologia do esforço, etc., o movimento humano enquanto objeto científico *não é o mesmo*. Então não temos *um* objeto científico. Isso modifica a percepção do problema que se tem colocado como o da fragmentação do conhecimento em torno do movimento humano. Isso explica por que as chamadas Ciências do Esporte cada vez menos mantêm diálogo entre si (mesmo tendo como “objeto” o movimento humano ou o esporte) e tendem ou a criar organizações específicas [...] ou a buscarem o abrigo das disciplinas-mãe (psicologia, fisiologia, sociologia, etc.), onde a identidade epistemológica é determinada pela disciplina-mãe e não pela especialidade. [...] Precisariamos teorizar de forma a contemplar o biológico, o psicológico e o social, mas também o ético e o estético, numa perspectiva de globalidade – portanto numa nova construção de nosso objeto (BRACHT, 1999, p. 68-70).

Além do que,

Avoluma-se e cresce em qualidade a discussão em torno da caracterização científica da área da Educação Física (Ciências do Esporte; Ciência do Movimento Humano; Ciência da Motricidade Humana). A preocupação com tal caracterização tem-se concentrado em três aspectos distintos e complementares: a) a identificação da distribuição da produção do conhecimento nas diferentes “subáreas” (biológica, sociológica, psicológica, pedagógica, etc.); b) a identificação das concepções de ciência (positivismo, neopositivismo, fenomenologia-hermenêutica, materialismo histórico dialético) que têm orientado as pesquisas na área; e c) a tentativa de delimitar e caracterizar a identidade da área no que diz respeito à sua relação com a ciência (BRACHT, 1999, p. 117).

Mauro Betti em sua obra intitulada “Educação Física e Sociedade” (1991), descreve os atravessamentos e centralidades que as concepções forjadas no biologicismo repercutiram na Educação Física brasileira. Levando em conta os discursos nacionalistas do período militarista, Betti traz que naquele momento

A Educação Física é o nível hierárquico imediatamente inferior, e nela estes objetos encontram ampla repercussão e favorecem a adoção de uma concepção biológica e de uma metodologia rígida e autoritária. Ela objetivava o “mais alto grau de aperfeiçoamento físico do homem”, o “melhor rendimento e equilíbrio das funções”, “ensinar e disciplinar os movimentos”, “contrair hábitos musculares”, “despertar hábitos e qualidades morais”, como “tenacidade, solidariedade e espírito de disciplina”. [...] Era o perfil necessário do novo homem brasileiro, para que pudesse “realizar superiormente o próprio destino” e “cumprir seus deveres para com a pátria” (1991, p. 160).

Semelhante ao biologicismo impregnado nas bases do saber, o tecnicismo e o esportivismo salientam o discurso pedagógico da Educação Física brasileira na centralidade dos seus saberes e fazeres, respectivamente, na técnica correta e no ensino dos esportes. Destacamos estas duas correntes de pensamento (Tecnicismo e Esportivismo) para demonstrar que a intenção da Educação Física Crítica não é a de excluir o ensino da técnica e do esporte, assim como de nosso contexto, o biológico, mas sim, as fetichizações destes.

Esta proposta crítica de ressignificações e do abandono aos determinismos pode ser vista no enunciado de Mauro Betti (1991), no qual cita que

O modelo sociológico aqui proposto parece ser útil para explicar as adaptações e transformações da Educação Física em sua trajetória histórica e indicar um direcionamento no processo de sociabilização e formação da personalidade propiciado pela atividade física na escola, tendo ainda a vantagem de conceber o educador como um agente consciente do processo, libertando-o de determinismos e esquemas ideológicos pré-fabricados (p. 167).

Valter Bracht (1997) reconhece que os atravessamentos do biológico, do ensino da técnica e do esporte são necessários para a constituição do processo emancipatório e da socialização do aluno, mas não, do biologicismo, do esportivismo e do tecnicismo. Sendo que,

Entre os profissionais de Educação Física do Brasil, existem diferentes entendimentos do papel da Educação Física Escolar. Poderíamos dizer que um grande grupo pensa e age de acordo com uma visão “biológica”, a partir da qual o papel da Educação Física seria melhorar a aptidão física dos indivíduos, com o que estaria automaticamente, contribuindo para o desenvolvimento social, uma vez que os indivíduos estariam mais aptos a atuar na sociedade e, portanto, seriam também mais úteis a ela. Outro grupo de profissionais, que juntamente com a anterior perfazem a maioria, supera de certo modo a visão anterior, agregando à melhoria da aptidão física o desempenho psíquico. Esta segunda visão, que denominamos de “bio-psicológica”, reconhece como papel da Educação Física a melhoria da aptidão física, o desenvolvimento intelectual e na abordagem sistêmica, dir-se-ia que a Educação Física atua sobre os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo. Nestas duas visões, porém, a análise da relação da Educação Física com o contexto social é funcionalista, na medida que é seu papel formar física e psiquicamente um cidadão que desempenhe o melhor possível (dentro da atual estrutura social), o papel a ele atribuído na prática social (BRACHT, 1997, p. 57).

Além do mais, Bracht (1997) salienta que

[...] socialização significa o processo de transmissão dos comportamentos socialmente esperados. Mais especificamente, a socialização para o desempenho de determinado papel social envolve a aquisição de capacidades (habilidades) físicas e sociais, valores, conhecimentos, atitudes, normas e disposições que podem ser aprendidas em uma ou mais instituições sociais, como por exemplo a família, a escola, o esporte, e ainda através dos meios de comunicação (p. 74-75).

Admitir que o biológico não deve fazer parte dos conhecimentos e saberes dos fazeres pedagógicos em Educação Física escolar, é admitir o desconhecimento sobre a biologia contemporânea e suas contribuições e inter-relações no plano social e cultural, além de desconhecer a própria cultura corporal de movimento. Ou seja, como afirma Valter Bracht

- *É preciso perceber que a biologia de hoje não é mais a biologia dos séculos XIX e início do XX (que fundamentou inicialmente a EF moderna). Mas isso não altera minha posição básica de que, mesmo assim, esses conhecimentos precisam passar pela mediação da reflexão especificamente pedagógica. Essa, por sua vez, compreende opções em torno de visões de mundo e de homem que orientam as reflexões sobre as possíveis funções da EF escolar, o que por sua vez, oferece os critérios e os princípios que orientaram o ‘manuseio’ dos conhecimentos disciplinares em torno do corpo e do movimento (VB).*

Como não é intenção deste estudo a análise de novas propostas e concepções de Biologia, não será proposto um aprofundamento das novas teorias biológicas, dentre estas a “Biologia do Conhecimento” de Humberto Maturana, porém Valter Bracht já reconhece a “nova Biologia” e suas ressignificações. *Para ficar só num exemplo, é preciso observar os desenvolvimentos no plano da biologia da cognição e/ou emoção (VB)*, apesar de não focar (especializar) seus conhecimentos nesta área, compreende sua importância e sua relevância para a Educação Física. Porém, vejamos algumas argumentações de Daolio (2003) sobre os conhecimentos biológicos.

Pensar a Educação Física pelo recorte das Ciências Naturais implicava e ainda implica pensar o ser humano como um ser biológico e seu corpo como um

organismo como um organismo funcional composto por músculos, ossos, articulações, comandado pelo sistema nervoso. Nessa perspectiva, a justificativa para as ações da Educação Física pode ser encontrada nas características biológicas humanas que, afinal de contas, são muito semelhantes. Em qualquer parte do mundo todos os seres humanos, em condições biológicas normais, possuem os mesmos órgãos e o mesmo número de ossos colocados nos mesmos lugares e interligados pelos mesmos músculos e tendões. Portanto, nessa linha de raciocínio, a mesma atividade deve ser ministrada para todos os alunos ou atletas, esperando-se os mesmos efeitos e conseqüências biológicas. Isso talvez explique a tendência histórica da Educação Física – principalmente a escolar – em padronizar procedimentos, tais como medidas mínimas, marcação de tempo, repetição de gestos esportivos, coreografias rígidas, ordem unida etc (p. 15).

Poderia-se lançar outros exemplos do mesmo sentido e compreensão sobre os conhecimentos biológicos da Educação Física, mas salienta-se este, de Daolio (2003), como o pensamento do professor em relação aos atravessamentos biológicos na Educação Física. Se partirmos e compartilharmos deste pensamento ficaríamos enrustidos na Biologia obsoleta dos séculos passados, seríamos simplistas demais.

Para argumentar criticamente sobre as denominações de Daolio (2003) a respeito dos conhecimentos biológicos da Educação Física, respaldamos, a seguir, as argumentações de Maturana e Varela (2001) em contrapartida aos “efeitos e conseqüências biológicas” ora mencionados e esperados pelos professores a cada treino, a cada aula. Por um lado concordamos com Daolio, pois conhecer desta forma estes saberes biológicos na Educação Física não é condizer com seu fazer pedagógico. Então, para compreendermos os movimentos corporais temos que entender, que

Nas interações entre os seres vivos e o meio ambiente dentro da congruência estrutural, as perturbações do ambiente não determinam o que acontece com o ser vivo; ao contrário é a estrutura do ser vivo que determinará o que deverá ocorrer com ele. Esta interação não tem uma dimensão instrutiva, porque ela não determina (instrui, comanda ou direciona) as mudanças que deverão ocorrer. Já foi usada, para tal, a expressão disparar (to trigger) um efeito. Neste sentido nos referíamos ao fato de que as mudanças que resultam da interação entre os seres vivos e os seus ambientes são ocasionadas por agentes perturbadores, mas determinadas pela estrutura do sistema perturbado (MATURANA; VARELA, 2001, p. 96).

Se os conhecimentos biológicos da/para a/na Educação Física estão limitados na anatomia humana superficial e na visão simplista do sistema neural, pergunta-se: “De que Biologia estamos falando?” Será que ainda cabe respaldar as concepções biológicas propostas nos séculos XVII a XIX, sendo que a Educação Física atualmente traz novas reformulações salientando as novas abordagens da biologia humana e seu fator social.

Como diria Gaiarsa (1995, p. 77), “você só entende o que sabe fazer. Se você nunca fez, pode até falar bonito, mas não sabe aquilo. Não sabe”. Ou ainda melhor, “não podemos perspectivar o século XXI pelos parâmetros do dogmatismo do século XX” (MOREIRA, 1992, p. 204). Parece que o “diálogo de surdos” na Educação Física e sua posterior construção do campo do saber se dá no âmbito do desconhecimento, pois há uma falta de critérios para se criticar. Sendo que, este processo “crítico”, se direciona na criticidade da parte desconsiderando o todo.

Direcionando esta questão para o âmbito escolar, tem-se definido o importante papel que o determinismo biológico ocupou (e ainda ocupa) na legitimidade das aulas de Educação Física escolar. Um fator relevante está centrado na frequência nestas aulas por trabalhadores, ou ocupados, em relação à produtividade do sistema capitalista. Sobre a dispensa das aulas de Educação Física escolar, nota-se que há um certo estranhamento por parte dos sujeitos estudados, no que se refere apenas a prática das aulas, pois o caráter facultativo e de dispensa desconsidera o saber do aluno.

Creemos não haver razão para que alunos sejam dispensados da frequência às aulas de Educação Física; as aulas de Educação Física para aqueles que não participam das atividades motoras específicas é que teriam que ser desenvolvidas de modo diferenciado daquilo que é tradicionalmente feito com os alunos classificados como “normais” (BETTI; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1988, p. 25).

Sobre o Decreto n° 69.450 (BRASIL, 1983), a respeito das aulas de Educação Física facultativa, Betti, Oliveira & Oliveira (1988) salientam que

Apesar desse Parecer admitir os benefícios obtidos através da participação em um programa de Educação Física nos planos cognitivo, moral, cívico, espiritual e social, a Relatora ressalta apenas o efeito fisiológico – no caso negativo – da sua prática. Se o objetivo a ser alcançado com a Educação Física incluir a formação do ser humano de ação, a integração social, o fortalecimento da vontade e a melhoria da aptidão física, o aluno dispensado das aulas de Educação Física está deixando de receber uma importante contribuição à sua formação (p. 30).

Como visto no capítulo I, no caminho do determinismo biológico nas aulas de Educação Física escolar, pode-se ainda discutir questões pertinentes a este estudo, como o sexismo que determina as turmas escolares em relação a sexo forte e veloz dos meninos e da graciosidade das meninas. Além de fatores pedagógicos que focalizam suas ações em aspectos fisiológicos pouco fundamentados cientificamente, e sim pelo senso comum, na organização e distribuição das aulas e das atividades propostas.

Sabe-se, no entanto, que a separação das turmas por sexo e a não concentração de atividades em um dia ou dias consecutivos deve-se à observância de recomendações pedagógicas que dão relevância a aspectos de ordem fisiológicas, inerentes a princípios de carga e sobrecarga próprios do treinamento desportivo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 37).

No processo de análise das polaridades pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas sobre os métodos prevaletentes a longo da história da Educação Física brasileira, Betti (1991) faz uma análise crítica em relação ao tratamento dos aspectos fisiológicos, porém, de certa forma, não silencia, mas desconhece em seu modelo sociológico de polaridades os conhecimentos biológicos no saber e no fazer pedagógico do professor.

O processo ensino-aprendizagem em Educação Física foi concebido como modelo de polaridades composto de variedades pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas, que formam um contínuo definido por dois pólos. São os instrumentos através dos quais o professor ativa os objetivos educacionais da Educação Física, e estão na dependência da tomada de decisões do professor, que pode optar por qualquer posição dentro do contínuo de cada variável (BETTI, 1991, p. 139).

Conforme Betti, Oliveira & Oliveira (1988), os aspectos anatomo-fisiológicos devem ser encarados como contribuintes para o desenvolvimento integral do escolar. Portanto, o que se faz com os fatores biológicos na Educação Física escolar é o mais puro exemplo do “diálogo de surdos” estabelecido nesta área de saber. Ou seja, enquanto alguns pensadores centralizam os saberes no biológico limitando o fazer pedagógico; outros limitam seus saberes desconhecendo a biologia do movimentar-se, além de que a prática pedagógica limita-se a fatores biologizantes mascarados na organização, na duração e na programação de conteúdos das aulas de Educação Física.

De um modo geral, poderíamos sintetizar o objetivo de um programa de Educação Física, independentemente da situação onde o mesmo é desenvolvido, como sendo propiciar a oportunidade de envolvimento em atividades motoras adequadas, consideradas as necessidades, características e interesses de seus participantes. Tais atividades motoras só irão caracterizar a Educação Física se contribuirão para o desenvolvimento harmônico e global do ser humano, que, por razões didáticas tão-somente, podemos considerar separadamente em vários aspectos: motor, físico, afetivo, social e cognitivo. Esses aspectos possuem características próprias, conforme as diversas fases de crescimento e desenvolvimento humano, definida cientificamente (BETTI; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1988, p. 42-43). [...] Entendemos que a Educação Física, no ensino de 1º Grau, deve sempre ter em vista o desenvolvimento integral do escolar no plano motor, anatomo-fisiológico, psicológico e social (p. 45).

Os atravessamentos e os deslocamentos do biológico no âmbito escolar da Educação Física podem ser vistos não somente no processo ensino-aprendizagem, mas também na avaliação deste processo. Além do tecnicismo, a avaliação do escolar fica atrelada nos parâmetros fisiológicos de desempenho, no qual o melhor, o mais apto, o mais resistente, o mais veloz e o que melhor condiz com a técnica “perfeita” é tomado como padrão de referência ao conceito máximo.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos. [...] Geralmente é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este o único critério de aprovação e reprovação, ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem

biométrica: peso, altura etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motoras”, “qualidades físicas”, ou, simplesmente, não é realizada. [...] As crianças são observadas, medidas, comparadas em seus desempenhos predominantemente “motores” e fisiológicos: capacidade cardiovascular-respiratória, pois o que se busca, enfaticamente, são os “talentos esportivos”, aqueles que participarão dos jogos ou das demonstrações “representando” a turma ou a escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 98-99).

Para um melhor entendimento destas questões (do biológico na Educação Física), fez-se necessário uma compreensão nos apanhados históricos no que diz respeito aos atravessamentos e deslocamentos do biológico e de sua ciência mãe, a Biologia, sobre as concepções de sociedade, corpo e educação corporal. Portanto, para uma melhor compreensão do que foi explanado nesta análise salienta-se o que foi proposto no Capítulo I, ou seja, uma contextualização do determinismo biológico que dominou o cenário social, principalmente o europeu, desde o século XVII até as novas concepções de corpo e de biologia no século XXI.

Esta análise também trouxe a tona alguns fatos incorporados neste texto, no decorrente Capítulo II, o qual teve a intenção de proporcionar a visão do cenário de crise e construção do campo do saber da Educação Física brasileira. Apesar deste estudo partir das entrevistas alicerçadas no “diálogo de surdos” a respeito do biológico na Educação Física, fez-se necessário um aprofundamento histórico-cultural das concepções que permearam a construção do saber e do fazer pedagógicos na Educação Física.

CONCLUSÃO

Por um “diálogo de surdos” entre pedagogistas e biologicistas inquietou-se a Educação Física brasileira. Num “diálogo de surdos” como diria Valter Bracht, a Educação Física em seu campo de saber tornou-se frágil e conflituosa, pois os diferentes pensamentos científicos que a impulsionaram e os que continuam a impulsionar corrompem o lastro da legitimidade e da sua identidade como campo profissional.

Desde meados das décadas de 70 e 80 o biologicismo começou a ser criticado e teve seus conceitos e concepções tidas como insuficientes para o saber e o fazer da Educação Física. As diversas correntes de pensamentos, entre elas a sociológica, a antropológica e a pedagógica tentaram problematizar a tradição da Educação Física, a qual centrava o movimento humano no plano biológico.

Inicialmente este estudo, sobre o pensamento científico da Educação Física brasileira atual, teve a intenção de buscar as implicações que tentavam silenciar e/ou marginalizar o biológico no contexto do saber da Educação Física. Os sujeitos do estudo foram questionados sobre o lugar com que os conhecimentos biológicos ocupam atualmente no saber e no fazer

pedagógico, além disso, foram pontuados fragmentos que abordaram o biológico nas suas escritas.

A partir da análise das propostas de Valter Bracht e Mauro Betti, constatou-se que em vez de refutar os conhecimentos advindos da biologia, a Educação Física deveria contemplá-los de modo que ocorresse uma comunicação entre as ciências-mãe, que dão suporte as mais diversas abordagens do movimento humano, e não fragmentando os saberes científicos da Educação Física.

Porém, não basta apenas incluir ou somar conhecimentos. O que deveria ser feito é uma trama complexa de atravessamentos de saberes para que o fazer pedagógico seja mais complexo e contemple o desenvolvimento integral do escolar. A Educação Física na escola não deveria ser uma mera coadjuvante no processo escolar, e nem uma auxiliar de outras ciências, a Educação Física escolar deveria ser uma formadora de opinião e uma promotora do processo de transformação social.

Apesar de que, ainda, alguns pensadores pedagógicos refutam o biológico, e alguns biologicistas refutam a cultura, o que se propõe nas abordagens estudadas é que os conceitos biológicos sejam ressignificados, mas não excluídos. Tal conclusão vai de encontro com as críticas advindas por estudiosos, em grande parte da sociologia e da pedagogia, no qual propõem uma nova centralidade ao saber da Educação Física, ou seja, uma troca do biologicismo pelo culturalismo.

Outro fator relevante na análise dos pensamentos científicos dos sujeitos abordados é, justamente, em relação aos determinismos impostos na área da Educação, neste caso, a

Educação Física. Levando em consideração as mudanças que vem ocorrendo sobre o pensamento científico da biologia, principalmente, aquele que traz uma problematização da visão mecanicista do humano e do mundo, os “atores” deste estudo promovem um abandono dos determinismos, mas não refutam os atravessamentos ocorridos nesta área de saber.

A fetichização/centralidade do biológico impregnado na tradição do saber e do fazer pedagógico na Educação Física é o ponto central a ser criticado neste estudo. Este biologicismo alavancado no determinismo biológico a partir do século XVII, e que ainda passeia nas teorias e praticas escolares, que segundo os sujeitos estudados, é que deve ser abandonado, mas não propondo nenhum determinismo posterior, e sim uma trama complexa de atravessamentos (não somatório) de diversos saberes pertinentes ao contexto da Educação Física.

Concorda-se com alguns pensadores, os quais criticam o tratamento das aulas de Educação Física como se fossem semelhantes ao treinamento desportivo, com ideais embasados nos aspectos biológicos e com medidas e técnicas padrões de execução. Concorda-se com estes pensadores que buscam salientar que os conceitos e concepções da biologia que sustentam o campo do saber da Educação Física, os quais limitam a visão e a problematização do movimento humano, está ultrapassado e não contemplam mais o campo profissional da Educação Física. Porém, não se concorda com algumas correntes de pensamento das ciências humanas e sociais que buscam afastar o estudo biológico do seu discurso e tratam “somente” do social e do pedagógico para explicar as diversidades culturais.

Concorda-se com Valter Bracht e Mauro Betti, os quais pontuam em suas escritas que há uma necessidade de ressignificações conceituais. Enfim, não se pode excluir o biológico da

Educação Física, pois na nova visão da biologia do século XX e XXI considera-se que humano é um infiltramento de biologia e de cultura.

As novas concepções da biologia trazem a necessidade de compreendermos que é inseparável o biológico do antropológico, a natureza da cultura. Portanto, a Educação Física deveria consolidar uma construção de saber biocultural, sendo que, sem um isolamento dos saberes e sem um determinismo na identidade desta área profissional. Neste sentido a Educação Física deveria buscar um diálogo entre as diversas áreas que contemplam seus conhecimentos, este diálogo entre as ciências sociais e naturais não poderia ter uma hierarquização dos saberes, e sim um entendimento de diferentes olhares a um mesmo significado.

Enfatiza-se que, dado o caráter determinante do biológico no campo do saber da Educação Física, para melhor criticá-lo faz-se necessário compreendê-lo. Ou seja, não se pode pensar em uma Educação Física Crítica sem considerar os desdobramentos do biológico na constituição do saber e do fazer pedagógico da Educação Física escolar. O que se propõe é um aprofundamento no entendimento dos atravessamentos/deslocamentos/desdobramentos do biológico, pois o tema “biologia” não é algo passado no campo da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Vida e Obra. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- AZEVEDO, F. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. São Paulo – SP: Melhoramentos, 1960.
- BELATO, D. O Capitalismo e o Estado Neo-Liberal. In: Silva, E. W. da (Coord.) **Introdução a Reflexão Sociológica**. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.
- BETTI, M.; OLIVEIRA, J. G. M. de; OLIVEIRA, W. M. de. **Educação Física e o ensino de 1º Grau**. São Paulo-SP: EPU-Edusp, 1988.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo-SP: Movimento, 1991.
- _____. Educação Física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs) **Educação Física e Ciências humanas**. São Paulo-SP: Hucitec, 2001.
- _____. Corpo, cultura, mídias e educação física: novas relações no mundo contemporâneo. **Revista digital Educación Física y Deportes**. Ano 10, n° 79. Buenos Aires-Argentina, 2004.
- _____. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 2005.
- BOURDIEU, P. **Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo – SP: Editora Unesp, 2004.
- BRACHT, V. A construção do campo acadêmico da educação física no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a educação física? In: **Anais IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Belo Horizonte-MG, 1996.
- BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2ª ed. Porto Alegre-RS: Magister, 1997.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ, 1999.

_____. Saber e Fazer Pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. **Educação Física escolar: Política, Investigação e Intervenção**. Vitória-ES, 2001.

_____. Identidade e Crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs) **Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidades, Desafios e Perspectivas**. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação Física**, 3º e 4º ciclos, v. 7. Brasília: MEC, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 5ª Edição. Campinas – SP: Papirus (Coleção Corpo e Motricidade), 2000.

CASTILLO, N. C. G. Identidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo-SP: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

_____. Educação Física e Ciências Humanas. In: **Revista Movimento & Percepção**, v1 n3, jul./dez., 2003.

_____. **Educação Física e o conceito de Cultura**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** 20 (1). São Paulo-SP, 1998.

_____. Os conteúdos da Educação Física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In: **Perspectivas em Educação Física escolar** (Suplemento). Niterói-RJ, 2001.

DELLA FONTE, S. S. O Passado em agonia: da criação de reducionismo ou sobre como matar a historicidade. In: CAPARRÓZ, F. E. **Educação Física escolar: Política, Investigação e Intervenção**. Vitória-ES, 2001.

DEVIDE, F. P. **Gênero e Mulheres no Esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2005.

FENSTERSEIFER, P. E. Esclarecimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro - RJ: Graal, 1997.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 28ª Edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

FRAGA, A. B **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo: Cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2000.

_____. “Anatomias emergentes e o bugmuscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI”. In: SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e História**. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

GAIARSA, J. A. **Sobre uma escola para o novo homem**. São Paulo-SP: Gente, 1995.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro-RJ: Guanabara Koogam, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. Vol. 10. 8ª edição. São Paulo-SP: Loyola, 2003.

GONZÁLEZ, F. J. Competência. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 2005.

HARAWAY, D. J. “Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX”. In: SILVA, T. T. (Org) **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte – MG: Autentica, 2000.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo-SP: EDUC, 1998.

KUNZRU, H. “Você é um ciborgue: um encontro com Donna Haraway”. In: SILVA, T. T. (Org) **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte – MG: Autentica, 2000.

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

LUZ, M. T. **Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna**. Rio de Janeiro-RJ: Campus, 1988.

MAGRO, C.; VAZ, N. Falando do corpo que fala. In: DORIA, F. A.; KATZ, C. S. **Razão e Desrazão**. Petrópolis: Vozes. 1991.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo – SP: Cia Brasil, 1980.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti; Lia Diskn. 2ª ed. São Paulo-SP: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H R. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1997.

MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, W. W. e colaboradores **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas-SP: Papirus, 1992.

MORIN, E. **O Método 1: A natureza da Natureza**. Porto Alegre – RS: Sulina, 2002.

_____. **O Método 5: A humanidade da humanidade, A identidade Humana**. Porto Alegre – RS: Sulina, 2003.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro-RJ: Ao Livro Técnico, 1985.

PAIVA, F. S. L. Constituição do Campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs) **Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidades, Desafios e Perspectivas**. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

_____. Campo da Educação Física. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ, 2005.

PALMA, A.; ASSIS, M. Autonomia. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ, 2005.

PORTER, R. História do Corpo. In: BURKE; PETER (Orgs) **Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo - SP: Editora Unesp, 1992.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo?. In: SOARES, C. L. **Corpo e História**. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

SARAIVA, M. do C. **Co-Educação Física e Esportes: Quando a diferença é mito**. Ijuí-RS: Unijuí, 1999.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, julho/dezembro. Porto Alegre – RS: Editora UFRGS, 1999.

SILVA, E. W. da. A teoria Funcionalista/Positivista. In: Silva, E. W. da (Coord.) **Introdução a Reflexão Sociológica**. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

SILVA, A. M. da. **Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade**. Campinas-SP: Autores associados, 2001.

SILVA, T. T. “Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano”. In: SILVA, T. T. (Org) **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte – MG: Autentica, 2000.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3ª Edição. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.

SOIHET, R. História das Mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs) **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Campus – RJ: Editora Campus, 1997.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)