



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE

**FORMAÇÃO, CONHECIMENTO E IDENTIDADE ACADÊMICA – O
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE NA
UNESP/RC**

CAIO ROTTA BRADBURY NOVAES

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Ciências da Motricidade (Área
Pedagogia da Motricidade Humana)

RIO CLARO
Estado de São Paulo - BRASIL
Março - 2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE

**FORMAÇÃO, CONHECIMENTO E IDENTIDADE ACADÊMICA – O
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE NA
UNESP/RC**

CAIO ROTTA BRADBURY NOVAES

ORIENTADOR: PROF. DR. SAMUEL DE SOUZA NETO

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Ciências da Motricidade (Área
Pedagogia da Motricidade Humana)

RIO CLARO
Estado de São Paulo – BRASIL
Março – 2006

SE

(Rudyard Kipling)

*“Se és capaz de manter a tua calma quando
Todo mundo em redor já a perdeu e te culpa,
De crer em ti quando estão todos duvidando
E para estes, no entanto achar uma desculpa;
Se és capaz de esperar sem te desesperares,
Ou enganado não mentir ao mentiroso,
Ou, sendo odiado, sempre ao ódio te esquivares,
E não parecer bom demais, nem pretensioso;*

*Se és capaz de sonhar e não fazer dos sonhos teus senhores
Se és capaz de pensar sem que a isso só te atires;
Se, encontrando a Desgraça e o Triunfo, conseguires
Tratar da mesma forma a esses dois impostores
Se és capaz de sofrer a dor de ver mudadas
em armadilhas as verdades que disseste
E as coisas por que deste a vida, estraçalhadas,*

*E refazê-las com o bem pouco que te reste;
Se és capaz de arriscar numa única parada
Tudo o que conseguiste em toda a tua vida,
E perder e ao perder, sem nunca dizer nada,
Resignado, tornar ao ponto de partida;
De forçar coração, nervos, músculos, tudo
A dar seja o que for que neles ainda existe,
E a persistir assim quando, exaustos contudo
Resta a vontade em ti, que ainda ordena:
Persiste;*

*Se és capaz de, entre a plebe, não te corromperes;
E, entre Reis, não perder a naturalidade,
E de amigos, quer bons, quer maus, te defenderes;
Se a todos pode ser de alguma utilidade;
Se és capaz de dar, segundo por segundo,
Ao minuto fatal todo valor e brilho;
Tua é a Terra, com tudo o que existe no mundo.
E – o que ainda é muito mais-
és um HOMEM, meu filho.”*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar a minha família, que me amparou, me deu forças e acreditou em mim, mesmo nos momentos mais difíceis, nas mais adversas condições, quando nada mais resta, vocês me ensinaram a perseverar... Meu pai, um dos homens mais sábios que já conheci, e o mais corajoso, a coragem da honestidade. Minha mãe, cujo amor infinito nutre a todos nós... Meu irmão, coração nobre, sem tua ajuda, e sacrifício não só por mim, mas pela família também, eu simplesmente não estaria aqui... do fundo do meu coração, obrigado!!! Amo vocês... Tia Célia, Vera, Renata, Rosana, Tio Alcides, Vó Ana; amo vocês, que sempre me apoiaram em todas as circunstâncias...

Agradeço muito ao meu orientador Prof. Samuel, pelos ensinamentos, e pelos exemplos em conjugar a vida acadêmica e extra-acadêmica; por me ensinar a “fabricação da ciência”, o caminho da pesquisa, por vezes árduo e conflitante, por vezes florido de belezas que só existem aos olhos de quem sabe... Mas acima de tudo, solitário, como um caminhar que exige a paixão e o desapego, além do bem e do mal... a humildade e a beleza na ignorância, invisível a quem não crê no compromisso com a excelência humana, escolha de cada um... Agradeço por acreditar em mim, Professor, acima de tudo, obrigado.

Agradeço ao CNPq pelo auxílio financeiro à realização desta pesquisa, sem o qual não seria possível terminá-la.

Agradeço ao grupo NEPEF, por todos os ensinamentos e discussões. Sigamos rumo aos mais altos propósitos, certos do valor de nossa empreitada.

Agradeço à banca examinadora, que muito me ensinou com seus apontamentos e sugestões, muito obrigado.

Agradeço ao Departamento de Educação, no qual desenvolvi a maior parte deste estudo, e que por grande parte do tempo foi uma casa para mim, obrigado. As secretárias Mônica e Simone, a todos os professores.

Agradeço muito ao pessoal da biblioteca, que tanto me ajudou e sem os quais seria impensavelmente difícil este labor, obrigado.

Agradeço muitíssimo a todos os meus amigos, irmãos que a vida me deu, por tanta ajuda e compreensão, sem vocês eu não estaria aqui.

Agradeço muito a ti Marli, por me ajudar a manter a lucidez neste período tão difícil, e pela força e apoio sem limites... Te adoro muito. Obrigado.

Coloco aqui em palavras um esforço supremo para apreender a abstração mais sincera que me habita, mas sei que mesmo tal esforço é apenas uma pueril miragem perto deste sentimento... A minha gratidão e meu amor pela Natureza. Meu absoluto, que me nutre, me acalenta, nunca me deixando só, e para onde um dia hei de retornar em paz. Manifesta sua vida em mim, me faz sorrir, chorar, amar e lutar por ela... toma-me indiferente a tudo que não seja viver pelos teus caminhos, minha Terra...

O homem que veio do *humus*, nascido da terra, voltará para a terra...

LISTA DE QUADROS

	PÁGINA
Quadro I - PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS	152
Quadro II - JOGOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	165
Quadro III - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CAMPO DE TRABALHO	174
Quadro IV - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	181
Quadro V - ESTADOS EMOCIONAIS E MOVIMENTO	186
Quadro VI - CORPO, MODERNIDADE E PÓS MODERNIDADE	191

RESUMO

Um dos fatores que agrega legitimidade a uma área do conhecimento científico é a produção acadêmica, corporificada na forma de um sistema de pós-graduação, que além de efetivar a formação acadêmica integra a pesquisa à transmissão de conhecimento, perpetuando um ciclo acadêmico. Escolheu-se como *locus* deste estudo o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, local em que se levantaram alguns questionamentos relativos à “ausência” de indicativos claros sobre a questão do referencial teórico no processo de formação e produção de conhecimento. Na busca de dados para confirmar ou refutar tal questão efetuou-se a análise de fonte documental relativa à 28 dissertações de mestrado produzidas na Área de Concentração Pedagogia da Motricidade Humana, no período de 1998 a 2002, assim como de consulta aos documentos históricos do processo de constituição desse programa. Corroborando com esse trabalho utilizou-se também de entrevista com os membros da comissão de criação da proposta desse programa e com representantes da área de concentração. O foco deste estudo se concentrou portanto em investigar a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana, buscando-se compreender os referenciais teóricos desta proposta, bem como seu processo de constituição. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, de análise qualitativa. A análise dos resultados obtidos no estudo e a sua discussão inicial apontaram indícios de uma possível fragmentação da área de conhecimento, levando a falta de uma aquiescência básica acerca da identidade do programa, sugerindo a necessidade de uma nova configuração curricular. Sobre o conhecimento veiculado nas dissertações da Área da Pedagogia da Motricidade Humana considerou-se que a mesma mostrou-se, no que tange a produção acadêmica, que não há clareza conceitual sobre a própria proposta. No âmbito deste processo as Ciências da Motricidade aparecem como sinônimo de movimento humano, na forma de um espectro, que nem sempre foi referendado diretamente, mas de forma subjacente a algumas temáticas oriundas da Educação Física. Embora haja este descompasso a formação acadêmica do programa circunscreve-se em torno de um capital simbólico oriundo das ciências naturais e ciências humanas, gerando um capital cultural pelo processo de nomeação e um *habitus* que segue o rigor acadêmico.

Palavras chave: motricidade humana, educação física, pós-graduação, conhecimento, identidade acadêmica

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	v
RESUMO.....	vi
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	1
O problema.....	3
Justificativa.....	7
Questões a investigar.....	9
Objetivos.....	11
Organização do estudo.....	12
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA.....	14
2.1 – A Educação Física na Universidade: Formação, Produção e Conhecimento e Identidade Acadêmica.....	14
2.1.1 - O nascimento da pós-graduação no Brasil.....	14
2.1.2 - A educação física na pós-graduação.....	21
2.2 - As Matrizes de Pensamento na Educação Física e a Busca da Legitimidade Acadêmica.....	27
2.2.1 – A matriz científica.....	30
2.2.1.1 – A perspectiva disciplinar ou Cinesiologia.....	30
2.2.1.2 – A perspectiva na Ciência da Motricidade Humana.....	33
2.2.2 – A matriz pedagógica.....	37
2.2.2.1 – A perspectiva pedagógica.....	37
2.2.3 – O colóquio sobre a Epistemologia da Educação Física: Cinesiologia e Ciência da Motricidade Humana.....	46
2.3 - Identidade, Especificidade e Autonomia.....	52
2.3.1 - A construção da identidade.....	53
2.3.2 - O Campo Acadêmico Educação Física como espaço social de construção da identidade, especificidade e autonomia.....	75
2.4 - Os Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> na Educação Física do Brasil.....	90
2.4.1 - As propostas de pós-graduação em Educação Física, Ciências da Reabilitação, Ciências do Movimento e Ciência(s) da Motricidade.....	91
2.4.2 - O Programa de pós-graduação em “Ciências da Motricidade” da UNESP de Rio Claro.....	100
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	106
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	121
4.1 – As Entrevistas.....	122

4.2 – Fonte Documental - As dissertações da Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana – (1998-2002) e os Documentos do Programa de Pós Graduação	150
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	196
5.1 - A proposta do Programa de Pós-Graduação e a sedimentação de um Corpo de Conhecimentos relacionado as Ciências da Motricidade e a Pedagogia da Motricidade Humana	196
5.2 – O PPGCM – PMH – Lp, o Capital Simbólico e o <i>Habitus</i>	202
5.3 - O PPGCM, as diretrizes da CAPES e a prática acadêmica desse processo	207
5.4 – O perfil Profissional (Acadêmico), o Capital Cultural, e as relações entre Conteúdo e Forma – Profissão Acadêmica	211
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES	217
REFERÊNCIAS.....	223
ABSTRACT	232
APÊNDICE	233

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

No ano de 1998 prestei vestibular para Educação Física na Universidade Estadual Paulista, tendo como motivações a prática esportiva que fez parte de minha história de vida, desde a idade de 10 anos. Outro fator foi a curiosidade incessante sobre o corpo humano: o que conseguia e não conseguia realizar, minhas sensações etc.

Ingressei na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Rio Claro, tendo como opção o curso de Bacharelado, pois como, ainda, não tinha clara a diferença entre as graduações, acreditava que poderia encontrar nessa opção os conhecimentos básicos que fundamentavam a Educação Física. Porém, no decorrer da graduação, outras questões começaram a me chamar a atenção, como: a identidade do curso; o campo de trabalho; a epistemologia que fundamentava a Educação Física; a dualidade área biológica x área de humanas; as lutas acadêmicas entre grupos de pesquisa etc.

Em 2002, concluí o curso de bacharelado em Educação Física, mas muitas questões ainda tinham permanecido mal resolvidas, me levando a prosseguir nos estudos. Neste período entrei em contato com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física (NEPEF), buscando resolver ou encontrar respostas para estas questões.

Na ocasião de minha entrada no grupo se discutia o texto clássico de MANUEL SERGIO (1983), sobre a Ciência da Motricidade Humana, o qual me despertou muito interesse pela inclusão do tema da corporeidade nos fundamentos de sua epistemologia. Porém, mesmo cômscio da complexidade

de tais pensamentos e da maneira radical (tanto como pensamento fundacional como pela ousadia) de tratar a Motricidade Humana como uma ciência, este assunto me estimulou a entrar nessa senda.

No NEPEF se discutia como tais idéias geraram algumas confusões no meio acadêmico da Educação Física me levando a tentar entender algumas propostas que circulavam no âmbito da Educação Física, como a proposta curricular do curso que tinha concluído. Este apresentava algumas disciplinas (dimensões filosóficas da motricidade humana, dimensões sociológicas da motricidade humana, dimensões psicológicas da motricidade humana, introdução à educação do movimento, entre outras) que apesar de mencionarem a motricidade humana pouca relação apresentavam sobre este tema e também entre si, por conta do currículo disciplinar.

Embora esta proposta curricular, em sua reestruturação de 1989, apresenta-se a terminologia motricidade humana denominando o eixo que perpassava o currículo, nessa proposta entendia seu objeto como movimento humano, fazendo também uma inter-relação com a proposta do Programa de Pós-graduação que acabava de ser criado, a mesma não deixava claro o eixo epistemológico do conhecimento que deveria orientar este processo de formação. Esta situação me levou à estudar a proposta do Programa de Pós-graduação em “Ciências da Motricidade” da Unesp de Rio Claro, procurando tentar compreender qual era a identidade e a natureza do seu conhecimento, a partir da abordagem da área de concentração denominada de Pedagogia da Motricidade Humana.

O problema

A implantação da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, no Brasil, data de 1977, com a criação do primeiro programa na Faculdade de Educação Física (e Esporte) da Universidade de São Paulo, tendo como referência o Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos, documento, este, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Sobre o assunto foi colocado, nesse documento, de forma pontual que no início da década de 1970 a falta de pesquisa científica na área foi decisiva, corroborando para que diversas iniciativas fossem tomadas no intuito de atender a necessidade de demanda científica (NÓBREGA, 2003, p. 174).

Neste momento, a pesquisa científica passou a ser uma necessidade que as universidades buscaram suprir, ingressando em cursos de pós graduação *stricto sensu* no exterior. Porém, com o retorno dos docentes que foram estudar no exterior, uma nova realidade configurou-se: transformar a Educação Física em uma área científica, ou alicerçá-la em fundamentos científicos (NÓBREGA, 2003). O tempo passou e gradativamente houveram avanços na oferta dos programas de pós-graduação, mas esta formação, ainda, se mantém predominantemente, exógena (fora da área da Educação Física) nas áreas de humanidade e ciências biológicas, como foi apontado em dados da CAPES e do CNPq (KOKUBUN, 2003).

Numa breve retrospectiva pode-se dizer que na década de 80, a área adquiriu novos contornos que foram colocados por reflexões profundas sobre sua identidade. Todavia, visando superar a visão restrita aos universos do esporte e aptidão física, paulatinamente, foi havendo contato acadêmico com

outras áreas do saber. Nesta busca, os anos 90 vão assinalar esforços na tentativa de se delimitar uma identidade epistemológica para a área ou uma nova área, considerando-se as matrizes teóricas. No momento atual, depois destas transformações e apesar do desenvolvimento da Educação Física na área acadêmica, a pós-graduação enfrenta novos desafios em sua trajetória, como apontou TANI (2000):

- a) consolidação dos programas em funcionamento;
- b) expansão do sistema sem perda de qualidade dos programas já existentes;
- c) reflexão sobre a base epistemológica dos programas, para evitar a ampliação das ambigüidades acerca de sua identidade acadêmica;
- d) aumento da quantidade e qualidade da produção intelectual e redução da heterogeneidade da produção docente;
- e) integração com a graduação;
- f) formação de docentes de ensino superior que realizam pesquisa e não apenas ensinam;
- g) diminuição dos desequilíbrios regionais.

TANI (2000) aponta, ainda, que a adoção pela CAPES de critérios internacionais de excelência acadêmica coloca para as áreas de pouca tradição acadêmica de pesquisa metas difíceis de serem alcançadas, trazendo o questionamento de como estas reagiriam perante tal pressão. Destaca-se, em suas considerações para a Educação Física, a preocupação com a identidade acadêmica de seus cursos, a partir das bases epistemológicas que lhes dariam sustentação.

“Existe uma heterogeneidade muito grande na base epistemológica dos diferentes programas em funcionamento...Isso coloca em dúvida a própria identidade acadêmica da área e faz com que a coerência entre a área básica, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa e os projetos vinculados dentro de cada programa seja prejudicada.” (TANI, 2000, p. 82)

Em seu entendimento, TANI (2000) compreende que os demais empreendimentos na área da Educação Física encontram-se em um ‘círculo vicioso’ difícil de se quebrar, porque o desenvolvimento de uma área de conhecimento e sua pós-graduação pressupõe uma identidade acadêmica definida. Porém, essa delimitação depende de um volume de ‘massa crítica’ que para a Educação Física, ainda, é reduzido, pois esse crescimento implicaria em uma identidade acadêmica estabelecida.

Numa análise a partir de indicadores quantitativos sobre o assunto, KOKUBUN (2003) considera o desenvolvimento da ciência brasileira a partir do crescente número de programas de pós-graduação, a uma taxa de 5% ao ano, e publicações internacionais a 12% no mesmo período, colocando, assim, o Brasil em 18º em ciência e tecnologia no mundo, no ano de 2000. Observou, porém, no que tange a Educação Física:

- indícios de que a mesma parece não conseguir acompanhar este crescimento, colocando a produção intelectual da área *“como o grande gargalo da pós graduação (sic) em educação física no Brasil”* (p. 20);
- dados relativos ao triênio de 1998-2000 revelam que a pós graduação em educação física produziu um total de 507 artigos, dos quais apenas 26 em periódicos com índice de impacto internacional e 147 em periódicos indexados nacionais.

- a produção em periódicos com índice de impacto, contudo, que representava 0,5% de toda a produção nacional em 1996, reduziu-se assustadoramente para apenas 0,04% em 2000.

No geral, o que se tem é que a quantidade não tem sido sinônimo de qualidade para a Educação Física em relação à produção de conhecimento. Corroborando com este processo, as regras atuais de aceleração, da formação nos programas de pós-graduação, parece se configurar um quadro de difícil resolução a curto prazo. Portanto, estaria esta problemática radicada nas propostas dos programas de pós?

No que tange a profissão, a profissão acadêmica, a Educação Física foi compreendida na Resolução CNE/CES 07/2004, como

“(...) uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas”.
(BRASIL, 2004, p. 1)

Conceituada como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional têm necessidade também de um corpo de conhecimento organizado que lhe dê sustentação e autoridade, tendo seus fundamentos na ciência, pois como apontou VENUTO (1999, p. 1):

“Os estudos na área das profissões tendem a destacar o caráter científico do conhecimento como principal recurso no processo de institucionalização da profissão, o elemento essencial para aquisição de autoridade e inserção na hierarquia posicional vigente dentro do campo profissional.

“De fato, é bastante pertinente frisar a importância que a estruturação do conhecimento com base na racionalidade científica exerce sobre o processo de consolidação do grupo profissional, pois sabe-se que nas sociedades modernas, a ciência tem funcionado como um dos recursos mais eficazes para a legitimação da autoridade. (...) Ou seja, se o conhecimento específico não é estruturado numa base científica, as possibilidades de transposição para o campo profissional ficam praticamente reduzidas a zero”.

Tendo como perspectiva tal cenário, este trabalho terá como meta compreender como um programa de pós-graduação, na área da Educação Física, organiza-se em termos de formação, produção do conhecimento e identidade acadêmica, visando refletir sobre a base epistemológica dessa proposta, bem como sobre as disputas e os agentes que as protagonizam no campo acadêmico.

Justificativa

Pensando nesta proposta escolheu-se o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (PPGCM) do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro em virtude de, após a leitura de quatro dissertações de mestrado vinculados à este programa, área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana, ter-se encontrado a “ausência” de indicativos claros sobre o seu referencial teórico no processo de formação e produção de conhecimento.

O Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da UNESP data de 1991, tendo como proposta permitir uma abordagem multidisciplinar (ou transdisciplinar) no estudo da motricidade humana. Na proposta de criação,

consta indicativos relacionados a situação de dependência que a Educação Física apresentava quanto a sua fundamentação em

“ conhecimentos de outros campos, notadamente da Medicina e da Educação...(apontando, apesar das benesses) ... imensas lacunas foram deixadas em questões fundamentais para a Educação Física, pois nenhuma dessas áreas estuda especificamente a motricidade humana.”(UNESP, p. 6, 1990)

Nos anos de 1994-1995 e 1996-1997 a CAPES avaliou o curso atribuindo-lhe os conceitos “B” e “4”, relativos a cada período. Nesta avaliação apontou-se também alguns limites na proposta que foram sintetizados por SOUZA NETO e HUNGER (1999) como:

- linhas de pesquisa muito abrangentes;
- estrutura curricular e corpo docente insuficiente para a formação do mestre e;
- produção bibliográfica heterogênea, no que tange a qualidade dos veículos de publicação em função de que poucos docentes publicavam em revistas boas.

Em 1999 houve a reestruturação do programa em duas áreas de concentração, a saber: Biodinâmica da Motricidade Humana (BMH) e Pedagogia da Motricidade Humana (PMH), caracterizando-se respectivamente pelo embasamento nas Ciências Naturais e nas Ciências Humanas. Entretanto, o que mais chamou atenção foi o fato de que a “motricidade humana” foi tratada como uma área multidisciplinar e não como uma área própria, como na proposta de MANUEL SERGIO (1983). A opção contemplada a viu como objeto de estudo da área de conhecimento Educação Física.

Outro dado merecedor de atenção foi o fato desse programa não ter sido avaliado até o momento. Não se encontrou nenhuma avaliação formal, da própria instituição, sedimentada, criando-se a necessidade e o espaço para estudos que queiram aprofundar esta temática e/ou as contradições ou avanços desta proposta.

Questões a investigar

Face a esta delimitação, observa-se que diversas temáticas surgem inter-relacionadas, como a natureza do conhecimento produzido na Educação Física, sua situação enquanto área de conhecimento com objeto próprio ou como área de intervenção aplicada; e qual a relação que se estabelece entre Ciências da Motricidade e Educação Física. A partir destes temas geradores, vem a tona a seguinte questão, tomada nesta investigação:

Quais os elementos constitutivos da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana que contribuem para identificar a matriz teórica veiculada, bem como a produção de conhecimento e a formação acadêmica?

Esta questão de estudo, principal, traz subjacente a ela questionamentos relacionados a identidade, formação e conhecimento. Considerando esta premissa elaboraram-se as seguintes questões auxiliares, que visam aproximar a questão de estudo da realidade a ser investigada, como:

- (1) A proposta do Programa de Pós-Graduação da Unesp de Rio Claro (PPGCM), em sua configuração, contribuiu para a

sedimentação de um corpo de conhecimento relacionado às Ciências da Motricidade e à Pedagogia da Motricidade Humana?

- (2) O PPGCM – Área de concentração; Pedagogia da Motricidade Humana – linha de pesquisa, na demarcação de seu espaço social, produziu capital simbólico, na área de conhecimento específico e reproduziu o *habitus* de uma prática acadêmica?
- (3) O PPGCM, as diretrizes da CAPES e a prática acadêmica desse processo corroboraram para a solidificação da pós-graduação *strictu sensu* ou há necessidade de um novo redimensionamento?
- (4) O perfil acadêmico que emerge da formatação desse programa auxiliou na produção do capital cultural da área e estabeleceu relações entre conteúdo (conhecimento) e forma (metodologia)?

Das respostas obtidas, espera-se encontrar subsídios que venham auxiliar os programas de Pós-Graduação na área da Educação Física ou da Motricidade Humana.

Trata-se de uma pesquisa de análise qualitativa, valendo lembrar que esta não tem como princípio estabelecer hipóteses que auxiliariam nas suas ponderações.

O fato de não haverem hipóteses ou questões específicas não implica a inexistência de um referencial que oriente a sua coleta e análise (LUDKE e

ANDRÉ, 1986), pois as hipóteses e teorias são construídas de maneira indutiva como resultado das observações.

Como a forma de trabalho é indutiva exige-se muito do pesquisador, sendo considerada difícil até mesmo para experientes, levando este, necessariamente, a se aproximar do objeto de estudo numa fase anterior à estruturação da pesquisa, como no caso do pesquisador em relação ao curso de Bacharelado em Educação Física e ao NEPEF. Nesta fase se estabeleceram algumas questões iniciais e procedimentos metodológicos visando mapear o território a ser pesquisado. De forma que se entende que a construção de hipóteses e teorias referem-se mais a questões a investigar do que a hipótese propriamente dita.

Espera-se que com os resultados coletados se possam viabilizar uma compreensão do espaço social e do *habitus* que permeiam o ambiente acadêmico, especificamente no cerne de sua produção de conhecimento, a pós-graduação.

Objetivos

Dessa forma, o foco deste estudo se concentrará em;

(a) identificar na fonte documental do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade a produção de conhecimento proposta e sua mediação com a área de estudo e campo de intervenção da Educação Física relacionado à Pedagogia da Motricidade Humana;

(b) averiguar nas dissertações de mestrado da Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana a produção de conhecimento veiculada, a sua relação com o referencial teórico proposto e a questão do *habitus* acadêmico nesses trabalhos;

(c) buscar informações relativas à área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana e suas linhas de pesquisa com os professores representantes desta área e com os membros da comissão de criação do programa, visando identificar se há ou não coerência entre a produção de conhecimento, a linha de pesquisa e a área de concentração nas mediações deste processo.

Organização do estudo

O estudo se apresenta organizado na seguinte configuração: no capítulo 1 – Introdução foi apresentada a explanação do problema e sua importância, bem como as questões de estudo e os objetivos. No capítulo 2 – Revisão da Literatura será apresentada as raízes históricas da pós-graduação na Educação Física, buscando-se compreender a origem dos questionamentos sobre o conhecimento e a identidade na área. Após essa retrospectiva, segue-se uma ilustração de como essa temática se apresenta na contemporaneidade, ilustrando as principais matrizes teóricas de pensamento, a busca de legitimidade que estas matrizes protagonizam, e uma apresentação do campo acadêmico da Educação Física (e/ou da Motricidade Humana) como objeto desse estudo. No âmbito desse processo apresenta-se a proposta dos

Programas de Pós-graduação em Educação Física com um recorte especial para o Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, objeto desse estudo.

O capítulo 3 - Procedimentos Metodológicos, aprofunda a opção de pesquisa de análise qualitativa, colocando o estudo de caso como o itinerário utilizado, bem como apresentando as técnicas de coleta de dados e os participantes do estudo dentro do contexto dessa pesquisa.

Apresenta-se no capítulo 4 - Resultados do Estudo, as entrevistas realizadas com os membros da comissão de criação da proposta do programa (PPGCM) e com professores representantes da área de concentração PMH, bem como a fonte documental relativa a proposta do PPGCM – Área de Concentração – PMH, e a análise das dissertações produzidas.

No capítulo 5 - Discussão dos Resultados, encontra-se a mediação dos resultados encontrados com o quadro teórico que foi apresentado na Revisão de Literatura, tendo como referência as questões a investigar traduzidas em forma de tópicos ou itens temáticos. E por fim, o sexto e último capítulo que trata das Conclusões do Estudo.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA

2.1 – A Educação Física na Universidade: Formação, Produção de Conhecimento e Identidade Acadêmica

2.1.1 - O nascimento da pós-graduação no Brasil

No contexto do pós 2ª guerra mundial, o mundo ocidental reorganizou-se em função da nova ordem mundial. Houve necessidade de adequar-se a economia à esta nova situação, o que implicava numa série de mudanças sociais.

No âmbito do ensino superior brasileiro, os indícios da necessidade de mudanças apareceram na constituição de 1946. Este panorama indicou a necessidade de se repensar as funções até então ligadas à formação profissional (SOUZA NETO, 1999).

O princípio desta reforma materializou-se com a criação da Universidade de Brasília, implantando mudanças inovadoras como:

- a departamentalização (extinguindo a cátedra, e concentrando em departamentos os docentes e recursos relativos à área de conhecimento comum);
- formação da comissão de especialistas (em 1965, seriam responsáveis por pensarem na reforma universitária);
- ensino superior dividido em graduação e pós-graduação, presentes na constituição de 1967, e na Reforma Universitária de 1968, Lei 5540. (SILVA, 1990).

SILVA (1990), ainda destaca que desde o início dos anos 60

“...já existia um significativo volume de atividades de pós-graduação no Brasil. De acordo com levantamento realizado pela CAPES, em 1965 existiam 96 cursos de Pós-graduação propriamente ditos, além de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização.” (p. 30).

Ressalta que apesar do já existente apoio da CAPES e do CNPq a este quadro, desde a década de 50, apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) fazia menção aos cursos de pós-graduação, conceituando-os como acessíveis àqueles que tinham concluído a graduação e obtido o respectivo diploma.

No final de 1965 apareceram medidas legislativas que buscavam sistematizar a pós-graduação. De acordo com SILVA (1990) e AFONSO (1992), o Governo Federal requisitou ao Conselho Federal de Educação (CFE), através do ministro da educação, uma definição deste quadro, alegando uma ‘imprecisão sobre a natureza destes cursos’.

O CFE em resposta a solicitação emite o Parecer 977/65, quando então, distinguem-se os cursos de pós-graduação estrito senso e lato senso, e se estabelecem princípios de controle sobre a regulamentação destes cursos, seguindo o modelo americano. Consta, neste parecer, a referência à finalidade da pós-graduação: *“oferecer dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura.”* (SILVA, 1990, p. 32).

Sobre este processo, AFONSO (1992) apontou que

“... a ênfase dada a criação de Programas de Pós-graduação, durante a década de 70, correspondia a algumas prioridades dos órgãos governamentais no sentido de exercer a função de mecanismo de formação de docente, capaz de atender a expansão quantitativa do ensino de

graduação, garantir a elevação dos níveis de qualidade de ensino e, ainda, estimular a volta de docentes pesquisadores que se encontravam no exterior.” (p. 2)

No Parecer 977/65 foi colocado os princípios fundamentais que dariam os primeiros contornos de como deveriam ser os cursos de formação de mestres e doutores. Resumidamente, apresentaram-se alguns de seus principais pontos, como:

- A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o Mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no Doutorado podendo ser criados Programas de Doutorado sem que a instituição mantenha Mestrado na mesma área;

- Divisão do programa de estudos em duas etapas, uma primeira de freqüência a aulas e seminários, e uma segunda de pesquisa e preparo da tese ou dissertação;

- Os cursos de mestrado e doutorado deveriam ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verificassem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras, propondo-se uma para o mestrado e duas para o doutorado.

- Por área de concentração entendeu-se o campo específico de conhecimento que constituiria o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária pra completar sua formação.

- Organização das disciplinas curriculares em duas partes, uma formando a área de concentração e outra o domínio conexo;

- Flexibilidade e liberdade de iniciativa para os mestrandos e doutorandos no que se refere à organização de seus programas de estudo;

- Além do diploma de graduação, exigência de rigorosa seleção intelectual dos candidatos, sob a alegação de que os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos;

- Exigência de credenciamento dos cursos pelo CFE, para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e Cultura e produzam efeitos legais; (BRASIL, 2002).

Em julho de 1968, o governo baixou o Decreto n. 62.937, criando o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). O relatório deste grupo, que gerará a Lei da Reforma Universitária, apresentou algumas semelhanças com o Parecer 977/65, destacando aqui a definição da pós-graduação como SILVA (1990) a transcreveu:

-“a pós-graduação constitui na universidade moderna o alto nível de estudos, o espaço para o desenvolvimento da pesquisa científica e para formação dos quadros do magistério superior;

- a condição básica para que as universidades brasileiras se transformem em centros criadores de ciências, de cultura e de novas técnicas, é a implantação dos estudos pós-graduados.”(p. 39)

A autora, ainda, considerou este documento, conjuntamente com o Parecer 977/65, como os dois documentos mais expressivos da época, tendo em vista que *“... com a Lei da Reforma Universitária, que o sistema de Pós-graduação foi regulamentado, estimulado e expandido”*.(SILVA, 1990, p. 39).

A Lei da Reforma Universitária impulsionou uma série de mudanças no ensino superior, que resultou numa racionalização dos recursos materiais e

humanos em torno do cultivo e estudo das áreas de conhecimento fundamentais, estudados em si mesmos ou aplicados a áreas técnico-profissionais. Baseada no modelo universitário norte-americano pode-se destacar, a partir de um quadro de categorias elaborado por SOUZA NETO (1999) as seguintes características: estrutura de ensino em dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado; sistema de créditos; matrícula por matéria e avaliações ao invés de notas por menções; dissolução da cátedra e departamentalização; criação do vestibular unificado e classificatório.

Pondera-se que devido às novas conjecturas sócio-econômicas houve o interesse em objetivar e garantir a formação de profissionais qualificados que pudessem atender ao mercado de trabalho mais complexo e em crescimento, acompanhando o ritmo crescente da economia.

Destaca-se, também, a importância dos documentos informativos n. 2, n. 4, e n. 5, respectivamente tematizando “A avaliação de Projetos de Mestrado Profissionalizante”, “Novo desenho para a Pós-Graduação e sua avaliação” e “A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento”, apresentados ao Conselho Superior da CAPES.

Nestes documentos, além da valiosa observação sobre a evolução histórica da pós-graduação e seu contributo ao desenvolvimento científico do país, ressalta-se as preocupações da área sobre o urgente amadurecimento acadêmico do país:

“Considerada a realidade atual do ensino brasileiro, em que ainda é muito baixo o índice geral de capacitação docente, e marcantes diferenças da situação de regiões, instituições e áreas...é forçoso reconhecer a importância que o Mestrado Acadêmico permanece tendo para o cumprimento do projeto

de desenvolvimento do referido nível de ensino no país”.
(BRASIL, 1999. p. 468)

O documento n. 2 atenta para que o mestrado acadêmico e seu crescimento no país depende do estágio de desenvolvimento de cada área ou campo de conhecimento; destaca-se também alguns apontamentos sobre a distinção entre o mestrado profissionalizante e o mestrado acadêmico.

A pós-graduação acadêmica, como aponta o documento n. 4, de 12 de novembro de 2001, contava, até então, com 36 anos em sua formatação, ponderando-se que, apesar do sucesso crescente na história da educação brasileira, permaneciam problemas relativos à desigualdades regionais, demandas de qualificação do corpo docente, entre outros. Neste documento chamou-se a atenção para a capacidade do sistema de pós-graduação de

“... responder de modo diferenciado às novas demandas da sociedade relativamente à formação de pessoal qualificado. A possibilidade de alternativas ao modelo de pós-graduação vigente, em função das áreas de conhecimento e características regionais, foi tema recorrente nos dois últimos planos nacionais de pós-graduação (1982-1985 e 1986-1989)...”(BRASIL, 2002. p. 478)

Dessa forma, os ajustes e modificações indicadas que tiveram maior impacto se deram através da aprovação do documento “Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva”, apontando para o aperfeiçoamento e avaliação de cursos de mestrado profissionalizante. Este documento indicou a necessidade de distinção entre as duas formas de pós-graduação (havendo uma menção específica à área da saúde), no relatório-síntese do Seminário Nacional, realizado em Brasília, ano de 2001, destacou-se que

“seja discutida a definição conceitual dos diferentes tipos de formação, evitando superposições a partir da coerência interna de cada um. Essa discussão deve incluir o mestrado profissional, voltado à atuação em setores não-acadêmicos; sua relação com a especialização nas profissões da saúde,

que possui significado bem mais preciso do que em outras áreas; e o papel do mestrado acadêmico nas quais a ambientação em pesquisa se faz a partir da iniciação científica...” (BRASIL, 2002, p.478).

Estas questões serão novamente apontadas no documento n. 5, no que tange a ênfase dada na distinção entre os modelos de pós-graduação, pois a pós-graduação nacional foi implantada visando essencialmente o âmbito acadêmico (BRASIL, 2002). A meta última seria a expansão do doutorado acadêmico – *“nível em que se consubstancia o ideal de formação do pesquisador”*.(p. 483). Porém, este mesmo documento apresentou uma distinção sobre as duas formações ao colocar que:

- a acadêmica, com o propósito de formar pesquisadores, se consubstancia na oferta do doutorado, cabendo ao mestrado um papel propedêutico;
- a profissional, cujo objetivo é a formação de profissionais capacitados para o exercício de funções especializadas que não a pesquisa acadêmica, com caráter de curso terminal para obtenção da habilitação pretendida;

Embora haja esses indicativos, os mesmos não serão objeto de análise deste estudo por não estarem vinculados diretamente com a temática de pesquisa. No âmbito dos esclarecimentos foi fundamental apontar alguns desses indícios de como a pós-graduação no Brasil está se reestruturando. Embora se tenha essa compreensão é fundamental assinalar, enquanto reflexão crítica, que a Pós-graduação no Brasil, ainda, é muito recente, devendo haver o extremo cuidado em primeiro consolidar os programas que existem para, depois, entrar no campo do mestrado profissional. Os cursos de Pós-graduação *lato sensu* deveriam cumprir este papel da capacitação profissional. Porém, como estes podem não ter cumprido o papel que lhes foi

confiado e como o mestrado profissional apresenta uma relação mais próxima com o mestrado acadêmico, em termos de *status*, este surge como um grande atrativo, uma vez que a própria CAPES não deverá ter o mesmo compromisso de investimento como tem com a Pós-graduação *strito sensu*.

Dentro deste contexto, a compreensão da evolução da pós-graduação, bem como sua busca por melhores adequações, e o entendimento da complexidade que o tema abarca - posto o envolvimento de diversos fatores sociais como identidade, autoridade científica, e campos de intervenção profissional - auxiliam na compreensão de como se deu esta configuração com a Educação Física.

Tais questões tornam-se relevantes para a área da Educação Física na medida em que abrem possibilidades para uma nova identidade epistemológica e configuração acadêmica. No entanto, essa questão não é de fácil resolução, pois ora a Educação Física é vista como uma área interdisciplinar, voltada à intervenção profissional, e ora é compreendida como uma área de conhecimento básico, vinculado a um corpo de conhecimento que dá sustentação aos cursos de graduação, e permite uma produção de conhecimento própria. Na prática, o que se assiste é um embate entre duas matrizes teóricas do pensamento, buscando a sua legitimidade enquanto uma prática pedagógica ou como uma área de estudo.

2.1.2 - A educação física na pós-graduação

O primeiro curso de mestrado em educação física do Brasil – sendo também o primeiro da América Latina – data de 1977, constituído na USP,

Universidade de São Paulo. (SOUZA NETO, 1999; SILVA, 1990, AFONSO, 1992, TANI, 2000). Aponta-se também, que os três primeiros programas de Pós-Graduação no Brasil, além do supracitado, foram o da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criados respectivamente em 1979 e 1980 (SILVA, 1990). Destes, a autora coloca que foram estruturados a partir de objetivos semelhantes para a Pós-graduação em geral, buscando ‘contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do país’.

Neste processo, tornou-se crucial a participação, do Grupo de Consultoria Externa (GCE) criado no Departamento de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação, com o intuito de *“analisar a situação do ensino e propor medidas com vistas à implantação da Pós-graduação nessa área”*.(SILVA, 1999, p. 58). Destacaram-se, também nos relatórios do GCE, como ressalta AFONSO (1992), que deveriam ser prioridades para os programas de pós-graduação a formação em nível de Mestrado e Doutorado de docentes *“capazes de projetar a Educação Física ao nível de acultramento já alcançado em outras áreas... bem como incentivar a formação de pesquisadores em Educação Física conforme a política de desenvolvimento nacional”*.(p. 3).

O grupo, que buscava estar em consonância com o Plano Nacional de Pós-Graduação, segundo SILVA (1999) reconhecia dois problemas fundamentais atinentes à expansão da pós-graduação da educação física no país: a inexperiência da área da educação física no campo da pós-graduação;

e o número reduzido de pessoal qualificado (titulados) para a implantação deste programas de pós-graduação.

Apesar destes aspectos, AFONSO (1992) destaca diversos empreendimentos do Governo Federal que traduziam uma preocupação com a área da Educação Física, como sua inclusão obrigatória nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus; o maciço investimento na construção de ginásios e parques poli-esportivos; o estímulo à criação de cursos de formação de docentes; a concessão de bolsas de estudo com o intuito de facilitar o aperfeiçoamento de docentes no exterior; e a consolidação de convênios internacionais. A autora, ainda, destaca que essa situação representava uma certa

“... pressão política, e de certa forma psicológica, no sentido da criação dos Cursos de Mestrado em Educação Física, independente da existência ou não de um nível necessário, de um amadurecimento acadêmico em torno da existência de um corpo de conhecimento da Educação Física, ou mesmo da existência de um grupo de docentes qualificados com pontos de preocupação teórica definidos, de modo a justificar a criação dos referidos cursos”.(AFONSO, 1992. p. 3)

O processo desencadeado pela Reforma Universitária levou a uma acelerada expansão dos cursos de graduação. SOUZA NETO (1999) destaca que houve um grande crescimento de novas universidades e faculdades de educação física depois da Reforma Universitária. Até 1969 havia quatro escolas de ensino superior, sendo que em 1986 este número sobe para 34 e chega a 50 em 1998 (dados relativos ao estado de São Paulo, SOUZA NETO, 1999), passando para 159 cursos na atualidade; no Brasil, esses números sobem para 592 cursos. (BRASIL, 2006).

Cria-se, portanto a necessidade de ‘mecanismos de avaliação qualitativa do ensino superior’ bem como da dinâmica desses programas de pós-graduação. O Conselho Federal de Educação (CFE) e a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) começaram a utilizar sistemas de credenciamento/recredenciamento dos cursos, e avaliações bienais (AFONSO, 1992). A autora aponta que

“... a experiência tem mostrado que os cursos credenciados pelo Conselho Federal de Educação e indicados como centros de excelência para a formação docente de nível superior e produção científica tem sofrido, em sua estrutura, modificações que, de certa forma, têm interferido na qualidade das dissertações e teses por estes cursos produzidos”.(p. 4)

Apesar destes fatos, AFONSO (1992), coloca com relação às avaliações que, apesar da competência dos órgãos que regula a qualidade dos cursos, parece não existir uma ‘preocupação maior’ com as maneiras como vem sendo realizado o acompanhamento dos cursos.

GAZZOLA *apud* AFONSO (1992) também aponta como estes sistemas vêm funcionando desde a segunda metade da década de 70, com progressivas melhorias em sua metodologia, ‘com um modelo de análise por consultoria’, mas faz alerta quanto às limitações ainda presentes nestas avaliações: *“como todos os sistemas avaliativos, o da CAPES também tem limitações. Em determinados momentos, um ou outro curso pode ter sentido que o conceito obtido não correspondia a seu desempenho”.(p. 5)*

No estudo da autora, buscou-se demonstrar aspectos por vezes negligenciados nas avaliações institucionais, e que por vezes poderiam fornecer dados significativos na melhoria dos programas de pós-graduação. Por observar algumas ‘contradições’ entre os resultados de excelência,

explicitados nos relatórios de avaliação destes programas em seu estudo descritivo, buscou levantar a opinião dos mestrandos, cuja realidade vivida dentro dos programas não era 'necessariamente traduzida nas avaliações.

A CAPES, a partir do triênio de 1998, passa a adotar uma nova sistemática, a iniciar pelo tempo de avaliação, que passa a ser trienal, sendo o primeiro ciclo de 1998 a 2000. Nesta *nova sistemática*, segundo documento de área relativo a esse período, adota diversas medidas, como a adoção do sistema *Qualis* para avaliar a produção dos programas, parâmetros mais equânimes para a grande área da saúde, entre outros (BRASIL, 2002). Observa-se pelas mudanças adotadas, que é um sistema avaliatório em constante busca de aperfeiçoamento. TANI (2000) sobre o sistema *Qualis*, coloca que “...em termos de produção científica, a publicação em periódicos internacionais de reputação tornou-se a meta a ser perseguida por todas as áreas de conhecimento.” (p. 80), se tornando um desafio para algumas áreas atingirem tais metas.

Em documento de área da CAPES do triênio 2001 – 2003, observa-se que a grande influência da adoção dos critérios da Grande Área da Saúde influenciaram sobremaneira na *qualificação da produção intelectual* na Educação Física, estando claro no documento a necessidade de “... “contribuir e incentivar os programas a buscarem estratégias para reagir de forma adequada aos novos parâmetros de excelência estabelecidos pela Grande Área da Saúde...” (BRASIL, p.1, 2003a). Aborda-se no documento também, a expectativa de que, com a melhora nas avaliações, se busque não somente a melhoria e manutenção da qualidade, mas ‘abarcar a especificidade de uma

área eminentemente interdisciplinar'. Destaca-se, na página 7, que "... *“na EF é fundamental delinear estratégias para alavancar a área orientada às Ciências Sociais e Humanas, também denominada de Sócio-Cultural”*.(BRASIL, 2003a)

Aponta-se que a questão de identidade acadêmica da área, que foi uma preocupação na última avaliação, vem demonstrando avanços, quando os programas se modificaram, configurando as opções curriculares dos programas de pós-graduação em dois modelos básicos: um modelo disciplinar, 'onde subáreas constituem áreas de concentração' e um modelo temático onde se tem a 'articulação de diferentes subdisciplinas'. (BRASIL, 2003a).

Tematizando, por sua vez, as concepções que nortearam a criação dos programas de pós-graduação, SILVA (1990) aponta que o incentivo governamental para o aperfeiçoamento no exterior, (em especial nos Estados Unidos, aonde segundo a autora, só em 1979 foram enviados mais de setenta professores de cursos de educação física), deixou também algumas conseqüências mais sutis. Destaca que além de certa criação de "dependência de pessoal e das instituições americanas" observável em diversas áreas do conhecimento, também serviu a consolidação de um modelo de pós-graduação americano, cuja subjacente concepção de ciência

“... centrada nos pressupostos de uma concepção positivista de ciência – oriunda de uma filosofia de justificação da ordem burguesa, caracterizada por uma visão fiscalista, neutralista e quantitativista de ciência... é na década de 70, difundida em grande escala no meio da Educação Física nacional”.(SILVA 1990. p. 64).

Entretanto, faz-se mister ressaltar a consideração da autora, alertando que apesar do certo domínio desta concepção, também co-existiram nessa época outras tendências na 'Educação Física / Esportes', também

influenciando cursos de pós-graduação; cita-se, portanto as vertentes biopsicológicas, “populares” e de Esporte Para Todos (EPT) (SILVA, 1990). Em seu estudo sobre a produção científica realizada nos três primeiros programas de pós-graduação na educação física no Brasil, coloca que

“tais pesquisas, desenvolvidas sob a forma de dissertações, assumem determinadas características e tendências que expressam concepções filosóficas e de ciência específicas, posturas epistemológicas determinadas, opções por determinados referenciais teóricos, temáticas, etc., as quais só podem ser discutidas à luz dos determinantes históricos que permearam o processo de suas produções...” (p. 78)

Acredita-se por estes elementos, que ao abordarmos a temática da pós-graduação, é preciso uma visão abrangente sobre as forças e atores envolvidos, buscando as raízes das razões que movem os processos históricos.

2.2 - As Matrizes de Pensamento na Educação Física e a Busca da Legitimidade Acadêmica

A história da Educação Física, no âmbito da universidade, foi marcada por vários acontecimentos, nos últimos 15 anos, relacionados a três fatos cruciais: o seu repensar no âmbito escolar, a reestruturação dos cursos (com a criação do bacharelado) e a implantação dos cursos de pós-graduação, no final da década de 70. (TANI, 1996)

Neste contexto, o seu itinerário acadêmico-profissional ilustra uma constante busca de identidade e esforço por enquadrar-se nas concepções

modernas de educação e ciência. Entretanto, contrapondo-se a este esforço coexiste uma linha de pensamento que ainda mantém a Educação Física sobre o jugo das concepções clássicas de ciência, positivista e detentora de uma relação simplista de causalidade e linearidade. TANI (1996) também aborda a questão, ao colocar que

“... a Educação Física mergulhou numa fase de crise, onde a necessidade de mudança conceitual, estrutural e operacional foi reconhecida por uns, descartada por outros, e isto gerou choques entre o velho e o novo em praticamente tudo que a envolve” (p. 12)

Este meio termo, entre o antigo e o novo, a escolha entre manter a tradição e a busca do moderno pode indicar um momento de ruptura epistemológica, vivenciado pela ciência no geral. Porém, para a Educação Física ilustra uma tendência: o constante mediar entre dicotomias. Como aponta BETTI (1996, p 73) *“A discussão acadêmica no âmbito da Educação Física sempre foi presa fácil dos dualismos: Educação Física versus esporte; esporte versus jogo; teoria versus prática, etc”*.

Nota-se que esta trajetória histórica sempre foi marcada pelo conflito, mas que o mesmo não foi obstáculo para a criação dos programas de pós-graduação. Porém, para compreendermos a gênese destes programas é necessário entender que esta se radica nas concepções que nortearam a própria graduação, envolvendo a polissemia que o próprio conceito de Educação Física assumiu no ideário dos vários pensadores que contribuíram para este tema.

BETTI (1996) identificou duas concepções científicas que balizaram a Educação Física no âmbito acadêmico. Uma proposição de influência norte americana, entendendo a Educação Física a partir de uma perspectiva disciplinar, no trabalho de HENRY (1978) e, a segunda, de origem européia na perspectiva de uma ciência própria, apresentada nos estudos de MANUEL SERGIO (1983 e 1992). Todavia as propostas não se esgotaram neste âmbito, pois se somaram a estas concepções científicas linhas de pensamento influenciadas por teorias pedagógicas de base marxista, a partir da década de 80 e as propostas e contribuições do pensamento antropológico na Educação Física, mais recentemente a partir de LOVISOLO (1995) e DAOLIO (1995).

Após estudar as tendências que permaneciam na área, BETTI (1996), compreendeu-as, no contexto das diferentes concepções, como alinhadas em dois grandes domínios denominados de matriz científica e matriz pedagógica.

Cada uma destas formas de pensar oferece suas contribuições. Entretanto, muitas vezes, limitam-se a apontar insuficiências uma da outra: ora minimizando o universo da Educação Física ao “cárcere” da pedagogia e ora perdendo-se em embates teóricos estratosféricos, com pouca afinidade com a realidade social e profissional.

No bojo destas questões, ainda persiste à busca dessa identidade acadêmica em função dos cursos de pós-graduação terem se organizado com um certo grau de liberdade, mas de questionável coerência com relação ao seu papel fundamental que é analisar profundamente a realidade do fenômeno estudado e dar solidez científica a sua área acadêmica e formação profissional.

2.2.1 – A matriz científica

2.2.1.1 – A perspectiva disciplinar ou Cinesiologia

Na matriz científica, a perspectiva da disciplina acadêmica teve início a partir dos questionamentos levantados por JAMES BRYANT CONANT, a quem foi designado o trabalho de estudar a formação de professores nos Estados Unidos, no ano de 1961. Como destaca SOUZA NETO (1999), o abalo ocorrido na história do ensino nos EUA ao fim da década de 50 foi devido a alguns sucessos e avanços tecnológicos conseguidos pelo rival dos americanos na época, a URSS. Esta situação de inferioridade suscitou o interesse do governo estadunidense por entender o que estava acontecendo. Dois anos depois, os resultados deste estudo apontaram a necessidade de mudanças para o setor, e especificamente para a Educação Física, apontou problemas de natureza fundamental destacados por LAWSON (1984), explicitando que o ensino de Educação Física se centrava fundamentalmente nas habilidades motoras e capacidades físicas, e que não poderia pautar-se neste único conteúdo.

O fator de legitimidade acadêmica não poderia basear-se apenas na mera proficiência de habilidades, mesmo que ela fosse considerada pertinente a um campo prático. Todavia, não se justificando nesta instância, deveriam ser cancelados todos os cursos da área de pós-graduação.

Em resposta a este relatório, uma série de trabalhos começa a surgir e contrapor-se as indicações de CONANT (*in* SOUZA NETO, 1999); destacando-se, particularmente, os estudos de HENRY (1978) que publicou um trabalho relacionando a Educação Física como disciplina possuidora de um corpo

organizado de conhecimentos, e o dos pesquisadores ZIEGLER & VANDER-ZWAGG (1968) que categorizaram a Educação Física, procurando contemplar suas dimensões enquanto atividade educacional e enquanto área de saber.

ZIEGLER & VANDER-ZWAGG (1968) também reforçaram a proposta de HENRY (1978) ao abordar a Educação Física como uma disciplina acadêmica.

Na mesma linha de pensamento, BROOKS (1982) contribuirá para este “movimento disciplinar”, esclarecendo que por sua visão a Educação Física buscaria a compreensão do corpo humano em atividades de exercício. O seu corpo de conhecimento poderia assumir tanto uma natureza multidisciplinar quanto interdisciplinar, fundamentando-se em conhecimentos de outras disciplinas ou em parcelas das mesmas, que possam embasar os seus estudos.

Como decorrência deste movimento disciplinar várias questões são levantadas, entre elas se a substituição do termo Educação Física por Cinesiologia ou Ciências Cinesiológicas, Ciências do Exercício, Ciência do Esporte (SOUZA NETO, 1999).

No Brasil a proposta da Cinesiologia é uma das mais estudadas; sugerida no país por TANI (1996), que a compreende esta proposta como uma área de conhecimento que tem o movimento humano como objeto de estudo concentrando suas atenções “*no estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança*”.(p. 25-26). Nesta abordagem, busca esclarecer que a delimitação do

objeto de estudo deve ser compreendida como um intento de organização e sistematização do conhecimento, e não como um engessamento.

A Cinesiologia, segundo TANI (1996), teria a característica de uma área de conhecimento (mais do que uma disciplina), pois abrangeria os estudos nos diversos níveis (macro e microscópicos). Esta flexibilidade conceitual aponta alguns limites, como o próprio autor sugere, à sua teorização: *“Essa abrangência traz dificuldades em relação a sua identidade epistemológica e metodológica, pois a pluralidade se apresenta como uma característica inerente e como condição indispensável ao sucesso do empreendimento”*.(p. 26). Porém, mesmo assim, observa os avanços desta proposta em relação às demais, pois aponta que: *“... a maioria desses estudos tem focado questões conceituais e não tem resultado na proposição concreta de uma estrutura acadêmica para a área”*.(TANI, 1996, p. 25)

Compreendendo o movimento como uma ‘complexidade organizada’, elemento que remete ao paradigma sistêmico como referencial, entende-se a Cinesiologia com uma estrutura transdisciplinar, como apontam alguns autores como HENRY (1978), NEWELL (1990), entre outros. Constituída em três grandes sub-áreas de investigação (biodinâmica do movimento humano, comportamento motor humano e estudos socioculturais do movimento humano) estas subáreas *“incorporariam as diferentes especialidades hoje existentes, para fomentar uma maior comunicação interna e estimular a realização de estudos investigativos e temáticos”*. (TANI, 1996, p. 26).

O autor também esclarece a necessidade de entendimento que, para o sucesso do projeto da Cinesiologia, é preciso ter em mente que para cada

perspectiva de análise, existem ‘epistemologias e metodologias adequadas’, dando mostras de uma tentativa de conciliação entre os paradigmas das ciências humanas e naturais, que pautam a maioria das disciplinas acadêmicas da Educação Física.

2.2.1.2 – A perspectiva na Ciência da Motricidade Humana

A perspectiva da “ciência da motricidade humana” foi teorizada pelo Prof. Dr. Manuel Sergio Vieira e Cunha, em Portugal, apresentando para a comunidade acadêmica da Educação Física uma alternativa à problemática oriunda do cartesianismo e dos ditames biomédicos sobre os quais a área estaria radicada. Num primeiro momento de reflexão deteve-se sobre os estudos da *conduta motora* (com influências da Psicomotricidade), na qual o *“Homem persegue a superação e o sonho, nomeadamente o desporto e a dança, mas sem esquecer a educação especial e a reabilitação, a ergonomia, o jogo desportivo típico do lazer e recreação e a motricidade infantil”*.(SERGIO, 1999, p. 182)

Mas num segundo momento de reflexão concebe que a matriz teórica da conduta motora é a Motricidade Humana, entendendo a Educação Física como estágio anterior, a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana, sendo apenas seu ramo pedagógico.

Neste contexto questionará em que conhecimento reside à cientificidade das faculdades de Educação Física e o seu objeto de estudo. Haverá crítica com relação à visão parcial de saúde e do conceito de Homem. De modo que a

Educação Física balizada nas concepções clássicas de ciência deveria ser suplantada por uma visão holística e ecológica que desse conta de abordar a natureza humana dinâmica e em constante interação e auto-organização com o seu meio. Em sua crítica a concepção que norteava os currículos de Educação Física até então, coloca que

“A tradição cinqüentenária de formar professores para o ensino secundário enclausurou os currículos das Faculdades de Educação Física e Desporto, num pedagogismo ou num biologismo, que não se pensava epistemologicamente... (apontando o escopo de estudos de sua proposta como)... o desenvolvimento humano, através da motricidade, pelo estudo do corpo e das suas manifestações, na interação dos processos biológicos com os valores socioculturais”.(SERGIO, 1999, p. 26-27)

SOUZA NETO (1999) salienta que nesta proposta encontram-se elementos do discurso da pós-modernidade (abordagem sistêmica, auto-organização, etc.); o mesmo autor referenda DOLL JR. (1998) quando define o embasamento desta proposta em uma cosmologia biológica. Porém, MANUEL SERGIO coloca que somente nas ciências humanas pode radicar-se a motricidade humana, pois *“... só como ciência do homem (onde a compreensão é superior à explicação) a motricidade encontra justificativa... (a ciência do homem) percebe a motricidade como estrutura essencial da complexidade humana”* (SERGIO, 1989, p 84). Ainda compreende o avanço necessário à compreensão do homem a partir da motricidade humana, rompendo com os efeitos da profunda distinção entre *res cogita* e *res extensa*, que apregoam que a mente deva ser estudada *“... através da introspecção e o corpo de acordo com os métodos específicos das ciências da natureza”.*(SERGIO, 1999, p. 181).

Desta forma percebe-se que na proposta de MANUEL SERGIO a matriz teórica de conhecimento deixa as ciências biológicas e vai para as ciências humanas.

Na compreensão do homem como um ser prático, não especializado e carenciado, tem-se a motricidade como a própria energia e apelo à transcendência, ao adaptar-se ao ambiente variável do mundo; concebe então a motricidade como próprio 'estatuto ontológico'; "... *processo criativo de um ser em que as práticas lúdicas, agonísticas, simbólicas e produtivas traduzem a vontade e as condições de o Homem se realizar como sujeito, ou seja, como autor responsável dos seus atos*". (SERGIO, 1989, p.83)

Deste entendimento sobre o significado do movimento humano, coloca para aqueles que o estudam, que o termo Educação Física deveria ser substituído por Educação Motora, e que as instituições de ensino superior se denominassem Faculdades de Motricidade Humana, 'referindo-se a um campo de conhecimento, e não a uma profissão'.

SOUZA NETO (1999, p. 80) destaca que "... *agora na 'ciência da motricidade humana', o corpo se torna referência de tudo. Neste 'paradigma emergente', antidualista e holístico... a Educação Física é a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana*".

SERGIO (1999) aponta de modo crítico que a Educação Física, até então, nunca havia precisado se legitimar epistemologicamente, "*ou seja, de encontrar em si as formas e as razões da sua própria cientificidade, precisamente porque o Poder sempre se serviu dela e nunca a serviu como*

instrumento insubstituível de conhecimento e transformação”.(p. 183). Desta feita, critica a busca de legitimidade pelo discurso da demanda social, apontando os limites de um papel meramente formativo, de conotação reprodutiva:

“Não podemos continuar com aquela tendência psicológica que adopta como critério da legitimação o interesse da juventude pelas actividades corporais (nomeadamente o desporto); nem a tendência sociológica, que toma como critério essencial a sua importância na saúde e no lazer das populações; nem a tendência pedagógica (de que se socorrem aflitivamente todos os saberes, sem autonomia) que sublinha numa disciplina tão-só o seu valor formativo”.(SERGIO, 1999, p. 183)

Assim, a Ciência da Motricidade Humana seria possível a partir de um corte epistemológico que surgiria da transição do paradigma da simplicidade para o paradigma da complexidade; SERGIO (1999) ilustra o cenário epistemológico que remonta a essa transição, a partir da Idade Moderna, quando a ciência ‘acomodou-se docilmente’ sob o domínio da burguesia, que, a partir de uma confrontação da natureza ou da razão ante os desígnios da Monarquia ou da Igreja, passa a ignorar paulatinamente as relações com a totalidade, ocupando-se em uma especialização dos saberes. Aponta, como a transição da importância do entendimento e da manipulação da energia para o domínio da informação, da revolução industrial (a partir da segunda guerra) para a revolução informática (dos *watts* para os *bits*), que os referenciais de entendimento do mundo se transformaram, dando lugar a um universo incerto, aonde a construção e a desconstrução adquirem a mesma importância; no âmbito da ciência, esta passa a compreender-se mais como uma criação do que como uma descoberta.

Destacando os principais pontos deste cenário, SERGIO (1999) aponta a passagem de *“uma epistemologia do objecto observado a uma epistemologia do sujeito observador”*; de uma *“ciência da necessidade a uma ciência do jogo”*, e *“porque tudo está em jogo, emergem o acaso e a contingência, a crise é evidente”*. (p. 189).

Destacando, portanto, a imanência e a transcendência do homem, sua existência em opostos, e conflitos próprios de nossa sociedade da informação, a necessidade de compreensão do homem a partir da motricidade humana residiria em sua incompletude, justamente neste esforço pelo vir-a-ser.

Segue-se, portanto, com a abordagem da matriz pedagógica e suas vertentes de pensamento.

2.2.2 – A matriz pedagógica

2.2.2.1 – A perspectiva pedagógica

Para BETTI (1996) o pensamento que exemplifica claramente aonde se apoiava teoricamente esta matriz estava na premissa de que a busca do objeto da Educação Física deve se dar pela compreensão de que ela é antes de tudo uma *“prática pedagógica”*, portanto uma prática de intervenção imediata. Considera-se Valter Bracht o pensador expoente deste movimento, quando em sua tese advoga que a Educação Física deva buscar, sim, seu objeto de estudo, mas construí-lo a partir da sua *“intenção pedagógica”*.

Tal premissa adquire maior expressão com a crítica à crescente especialização da área. BETTI (1996) destaca que este processo acaba por

gerar uma compartimentalização do conhecimento; fato que TANI (1996) também ressalta, atribuindo isso como conseqüência da adoção hegemônica do paradigma das ciências naturais. Ao que aparece, os dois autores concordam que, com a fragmentação da área em sub-áreas pouco relacionadas, os especialistas tendem a buscar legitimidade nas ciências mães de suas disciplinas, e não na Educação Física.

Porém, no âmbito da Educação Física, da prática pedagógica, há a tentativa de se tentar colocar um pouco de ordem nesse processo, buscando nas abordagens pedagógicas o elo de ligação que estaria faltando para a constituição de um quadro teórico.

Em estudo mais aprofundado sobre as origens das abordagens pedagógicas, na Educação Física, SOUZA NETO (1989) retoma os pressupostos epistemológicos das correntes educacionais, no âmbito da Pedagogia da essência (a partir do essencialismo) e da Pedagogia da existência (a partir do existencialismo), em um retrospecto histórico.

A partir da elaboração deste cenário, o autor classifica em três modelos majoritários de ensino, contendo cada um duas abordagens. Neste quadro conceitual, SOUZA NETO (1989) enquadra as concepções de ensino vigentes na Educação Física e suas respectivas influências filosóficas, como se destaca sumariamente:

-Modelo de transmissão cultural, abarcando a abordagem “humanista” tradicional e a abordagem comportamentalista. Para a Educação Física, as principais concepções influenciadas por essa proposta são a concepção

higienista e a concepção desportiva da Educação Física, respectivamente à seqüência das abordagens.

-Modelo progressivista, abarcando a abordagem “humanista” existencial e a abordagem interacionista. Para a Educação Física, destaca-se a concepção humanista de Educação Física e a concepção progressivista;

-Modelo crítico, abarcando a abordagem sócio-cultural e a abordagem sócio-política. Para a Educação Física, dentro da abordagem sócio-cultural, destaca-se a concepção “alternativa”, e a concepção progressista de Educação Física, com influência da abordagem sócio-política.

Todavia, quando se pensa na matriz pedagógica da Educação Física observa-se que esta se originou a partir de algumas influências do modelo de transmissão cultural, da psicologia humanista, do construtivismo, da teoria crítica, da Escola Nova (progressivismo) e da antropologia. Em seus questionamentos, fomentados por esta formação, expõe a crítica ao contexto escolar e pedagógico no *“papel ideológico e/ou reprodução de valores transmitidos em suas aulas...”* (SOUZA NETO, 1999).

Destas reflexões críticas sobre seu papel na sociedade, haverá o repúdio e até a negação de algumas partes de seu conteúdo, como a aptidão física e o esporte. Como esclareceu BETTI (1996, p. 80), os defensores desta visão aceitam apenas a intervenção pedagógica, *“... buscam resguardá-la no interior da escola, restringindo seu alcance conceitual, quando deveriam buscar ampliá-lo”*.

No âmbito desse processo, AZEVEDO e SHIGUNOV (2001) também elaboraram um mapeamento conceitual das principais abordagens pedagógicas da Educação Física, apontando seus principais defensores, bases teóricas, e propostas ideológicas e metodológicas, agrupando tais abordagens em preditivas e não preditivas, a partir da existência ou não de princípios norteadores de uma nova proposta de Educação Física.

Nesta listagem, ressaltam a importância de cada uma no processo de amadurecimento da área enquanto processo global. No entanto, não deixam de apontar os limites que cada uma possui isoladamente.

“... são desdobramentos do pensamento da EFB (Educação Física Brasileira) surgidos a partir da década de 80, em virtude da crise que se instaurou nessa área de conhecimento, tendo como marco diversas publicações, onde alguns de seus autores procuravam questionar e criticar e outros reafirmar e confirmar a hegemonia de modelos tradicionais existentes”.(AZEVEDO e SHIGUNOV, 2001, p. 92)

Tem-se, portanto, em oposição às tendências da Educação Física na década de 60 (quando o treino e o jogo esportivo eram destacados, com o apoio científico da fisiologia), uma nova configuração da presença da Educação Física na escola, no final dos anos 70, passando a ser vista como fundamental no processo formativo da criança. O corpo se torna referência máxima, em suas qualidades perceptivas, neuro-motoras, ‘o domínio de si mesmo’- o esporte cede lugar a Psicomotricidade.

A formação do professor passa a ser dimensionada para as potencialidades do seu papel educacional como não ocorrera antes, esquecendo a excelência técnica da execução de movimentos para preocupar-

se com o papel pedagógico da educação pelo movimento, mas perdeu-se a especificidade do conteúdo da Educação Física. Posteriormente, na década de 80, ganhou terreno a dimensão sócio-política do trabalho do professor e sua responsabilidade na comunidade (SOUZA NETO, 1999).

No bojo desse encaminhamento, DARIDO (1998) apresentou uma análise crítica sobre as abordagens pedagógicas mais representativas na Educação Física, como: desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora e sistêmica. Em sua análise sublinhou que tais abordagens surgiram “... em oposição às vertentes mais tecnicista, esportivista e biologicista... a partir, especialmente do final da década de 70...” (DARIDO, 1998, p. 58).

Para a autora as principais diferenças e congruências entre cada uma delas, bem como seus limites e contribuições, residem no âmbito da valorização do produto ou do processo do ensino da Educação Física, a especificidade da área ou a formação do cidadão em conjunto as disciplinas escolares, entre outros tópicos.

No geral, para a autora, fazendo-se uma síntese das influências mais significativas dessas abordagens, apontou-se que a desenvolvimentista e a construtivista-interacionista foram as que receberam uma maior aderência por parte dos professores, enquanto que a crítico-superadora “até o momento, pouco tem sido feito em termos de implementação dessas idéias na prática da Educação Física...” (p.62).

Na perspectiva da abordagem crítico-superadora, ainda, foi colocado que esta *“utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, e é baseada no marxismo e no néo-marxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libâneo e Demerval Saviani”* (p. 23). Todavia não se pode deixar de mencionar que esta abordagem se destaca pela valorização do contexto sócio-político do aluno, sendo considerada diagnóstica (pois propõe uma leitura da realidade, a partir dos valores de quem a julga), e teleológica, por projetar uma direção a ser seguida. (DARIDO, 1999).

Sobre a abordagem sistêmica, proposta por BETTI (1994) em sua obra *“Educação Física e Sociedade”*, DARIDO (1998), em sua análise, colocou que *“... parece ainda não ter sido amplamente discutida e divulgada, quer pelos meios acadêmicos, quer pelos meios profissionais”* (p. 65).

A partir destas concepções podemos perceber que as abordagens críticas foram as que prevaleceram a partir da década de 80, apesar dos limites apontados. Neste ambiente, as críticas de natureza sócio-política denunciaram os conteúdos da Educação Física tradicional, como o Esporte e a Ginástica, enquanto ‘elementos de alienação’.

Dentro desse contexto, SOUZA NETO (1999) apresentou também uma revisão de literatura e um delineamento da trajetória histórica do que se entendia como conteúdo das aulas de Educação Física. Entre os conteúdos, a ginástica predominou, por muito tempo, na maior parte dos sistemas ou escolas, apesar de originalmente não ser concebida para a sala de aula.

Com o passar do tempo sucedeu-se a substituição do termo Ginástica pelo termo Educação Física, pois a educação, na visão de John Locke, não era só intelectual ou moral, mas também física (MARINHO, 1984). Porém, uma vez disseminada a expressão “Educação Física”, no século XX, esta incorporou sobre a sua terminologia diferentes práticas pedagógicas. Como exemplo desse processo SOUZA NETO (1999) apontou que se passou da hegemonia da *“educação do gesto à um conteúdo de natureza esportiva”* (p. 82).

Como destaque deste percurso histórico, SOUZA NETO (1999) assinalou que o período militar (1964-1984), apesar de seus dogmatismos e darwinismo social, contribuiu para a afirmação da Educação Física no âmbito educacional. No entanto, apesar das críticas efetivadas pelo movimento pedagógico às práticas tradicionais da Educação Física, é de bom tom lembrar que ‘negar o passado é negar a própria história’. Não se trata de apoiar ou negar a concepção militarista na Educação Física mas de olhar a história de uma época dentro de seu contexto cultural.

Cabe observar que o movimento crítico que buscava o repensar da hegemonia positivista dentro da Educação Física acabou por também desequilibrar a balança para o lado oposto, ao desqualificar a validade do ‘paradigma da condição física’ (BETTI, 1996), demonstrando também uma rigidez que tanto criticavam em seus antagonistas.

No bojo desse processo outros estudiosos (DAOLIO, 1995; LOVISOLO, 1995) vão apresentar novas contribuições à Educação Física, enquanto prática pedagógica.

DAOLIO (1995) em sua obra “Da cultura do corpo”, apresentou uma visão antropológica de corpo a partir da leitura de Marcel Mauss, com destaque para os conceitos de “fato social total” - interpretados como a totalidade do fenômeno social em suas dimensões biológicas e culturais indissociadamente - e de “técnicas corporais”, enquanto maneiras adotadas por cada grupo social com as quais se sabem servir de seus corpos de modo eficaz e tradicional, equivalendo, de forma inédita até então, o tema da corporeidade a qualquer outro fenômeno social.

A luz destas idéias, e também a partir de outros antropólogos como Roberto da Matta, Clifford Geertz e Lévi-Strauss, DAOLIO (1995) busca resgatar as concepções de corpo com as quais os professores de Educação Física embasam suas aulas, enfatizando a história de vida destes professores (sua própria experiência corporal e sua trajetória de formação profissional) como fator importante nesta construção.

Nota-se, ainda, que DAOLIO (1995) busca ressaltar a importância da idéia de construção cultural (de saúde, de corpo, de práticas corporais) em contraponto a concepção natural ou biologicista vigente na Educação Física, a qual enfatiza apenas o desenvolvimento das valências físicas e de um determinado tipo de educação, não havendo espaço para a pluralidade cultural ou para o contexto social no qual o aluno está inserido.

DAOLIO (2004) destaca o conceito de cultura presente no pensamento de diversos expoentes da Educação Física, revelando o crescente prestígio e importância que o pensamento antropológico apresenta para a área, colocando-o até mesmo como uma perspectiva de estudo: “Assim, a educação

física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento".(DAOLIO, 2004, p. 9).

Apresentando semelhanças com as idéias de DAOLIO (1995), LOVISOLO (1995) também analisa a atuação dos professores de Educação Física em seu livro "A arte da mediação", abordando as demandas sociais e o imaginário conceitual que envolve as aulas de Educação Física nas escolas, trazendo no bojo de suas reflexões os conflitos de identidade que a área da Educação Física enfrenta quando se envereda pelos caminhos da cientificação abandonando seu passado empírico e as demandas sociais de onde surgiu.

LOVISOLO (1995) coloca, portanto, que a atuação do Educador Físico deve se pautar menos pelos padrões de conduta científica estrita e mais com o plano das artes e dos valores, aproximando-se à postura de um *bricoleur*, conjugando assim todos os meios que têm a mão para realizar um objetivo social proposto

"O problema se coloca na prática quando o educador físico deve produzir um arranjo das disciplinas num programa de atividade corporal. Neste caso, o educador físico se nos parece muito próximo da figura do bricoleur, de Lévi-Strauss, que a partir de fragmentos de antigos objetos, guardados no porão, constrói um objeto novo... A utilidade pode assim ocupar lugar central na obra ou programa de intervenção do bricoleur".(LOVISOLO, p. 20, 1995)

Desta maneira, LOVISOLO (1995) aponta que a Educação Física institucionalizada surge então de uma demanda social de programas de "atividades corporais", tornando-se assim "... impossível pensar a educação física sob o modelo da institucionalização das disciplinas científicas".(p. 26).

No capítulo final de seu livro, discute sobre as possibilidades de arranjos curriculares dos cursos enquanto cursos disciplinares ou “mosaicos”, situando que aqueles que possuem uma intervenção aos moldes do *bricoleur* devem pautar seus conhecimentos em torno da aquisição de seus objetivos sociais, mais do que produzir conhecimento pelo seu valor em si, apenas. Assim, a Educação Física, ou Ciências do Esporte como também denomina a área, enfrentaria o problema da efetivação da interdisciplinaridade comum a diversas áreas tanto das ciências naturais como sociais, apontando que “... *não há um problema epistemológico particular das Ciências do Esporte e que, portanto enfrentamos os mesmos problemas...*” (LOVISOLO, p. 136, 1995).

Entende-se, portanto, as congruências entre o pensamento de DAOLIO e LOVISOLO, no deslocamento do eixo de importância das estratégias de legitimação científica adotadas pela Educação Física, trazendo como alternativa a aproximação de valores culturais já estabelecidos na sociedade, contidos no âmbito da prática. Infere-se que essa prática, compreendida nos dois livros, refere-se, primordialmente, a prática pedagógica, entendida como mecanismo de transmissão / criação cultural, estabelecendo-se aqui, portanto, sua ligação com a matriz pedagógica. Porém, esta é uma questão não resolvida seja na Perspectiva Cinesiológica, da Ciência da Motricidade ou na Perspectiva Pedagógico-Antropológica, suscitando novas discussões no âmbito da epistemologia.

2.2.3 – O colóquio sobre a Epistemologia da Educação Física: Cinesiologia e Ciência da Motricidade Humana

Compreende-se após a ilustração deste cenário, a singularidade enfrentada na compreensão do campo da Educação Física, quando possui matrizes de pensamento baseadas em tradições epistemológicas tão distintas. A luta engendrada pelos grupos representantes destas matrizes, em torno da hegemonia em nominar a área e dar-lhe contornos de identidade construídos de acordo com suas razões próprias, torna-se mais relevante quando pensamos nas possibilidades de arranjos curriculares da área, no âmbito acadêmico.

Esse tema foi debatido em recente encontro que reuniu grandes expoentes da área da Educação Física, o II Colóquio sobre Epistemologia da Educação Física realizado em Maringá, de 18 a 20 de julho de 2005. Neste encontro, elaboraram-se textos que buscavam a compreensão do *locus* científico da educação física, bem como sua subsequente caracterização profissional.

A identidade acadêmica, percebida no teor dos textos, assumia duas configurações distintas: uma área multidisciplinar, organizada sob a égide da Cinesiologia, e uma ciência baseada na hermenêutica, concebida como uma nova ciência do campo das humanidades, a Motricidade Humana (nota-se aqui que a tendência dominante contemporânea é matriz científica, não sendo representada a matriz pedagógica no teor dos textos). Em ambas as concepções, apresentadas, observou-se a preocupação por parte de seus interlocutores em clarificar os termos, e buscar um mínimo de aquiescência conceitual para a área; levantou-se uma polissemia 'indesejável', que pode dificultar o estabelecimento de valores comuns:

“... uma vez que comumente se constata a utilização de alguns deles enquanto sinônimos, ou seja, Motricidade Humana / Atividade Física / Movimento Humano, como constou no Parecer CNE/CES 0138/02, que tratou das Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, que foi aprovado e homologado, contudo, depois substituído, devido a questões mais político-partidárias, do que epistemológicas e científicas”.(TOJAL, 2005, p. 4)

Levanta-se que a dificuldade em se estabelecer esse entendimento pode se dar por influências ‘político partidárias’, como destacou TOJAL. O autor cita ainda sobre a definição da especificidade de estudo da educação física...

“... recaiu sobre o termo Movimento Humano, sendo ainda indispensável que se entenda que essa definição não ocorreu através de qualquer análise epistemológica, mas sim pela preferência de alguns participantes da reunião decisória, apesar de não se conseguir conceituá-lo a contento”.(TOJAL, 2005 p. 4)

Entretanto, OLIVEIRA (2005) também aponta para uma aceitação já consolidada, a respeito da caracterização deste termo na comunidade:

“Meu entendimento básico, referente à especificidade do componente curricular Educação Física, considera essencialmente sua pertinência ao estudo do movimento humano... definindo o movimento humano como o objeto de estudo, ou principal, ou característico, ou específico, a ser explorado e desenvolvido... nas aulas do componente curricular Educação Física, tem sido sustentada por vários autores e instituições, tais quais, entre outros: Aquino, 1939; AAHPER, 1970; Arnold, 1988; Betti, 1985; Briggs, 1974; Brown, 1967; Brown & Cassidy, 1963; Cardozo, 1969; Cunha, 1984; De Santo, 1993; Dittrich et al., 2000; Felshin, 1972; Ferraz, 1996; Florianópolis, SC, 1996; Freire, Soriano & De Santo, 1998; Freudenhein, 1990; Frost, 1975; Garanhani, 1994, 1995; Godfrey & Kephart, 1969; Jewett & Mullan, 1977; Jewett & Bain, 1985; Kolyniak Filho, 1996; Kozman, Cassidy & Jackson (1967); Logsdon et al., 1977; Mackenzie, 1969; Manoel, 1986; Mariz de Oliveira, 1985, 1991; Medina, 1983; Melani, 2001; Metheny, 1954; Mosston, 1969; Newell, 1990; Oliveira, 1983; Pangrazi & Dauer, 1985; Rizzuti & Votre, 1998; Sage, 1984; São Paulo, CENPEC, 2000; São Paulo, SE, CENP, 1992; São Paulo, SME, 1992;

Singer & Dick, 1974; Tani, 1991; Vannier & Foster, 1968; Veatch, 1970; Wall & Murray, 1994; e Willgoose, 1979. (OLIVEIRA, 2005. p. 5)

A conceituação do termo traz consigo um viés epistemológico; a compreensão deste movimento sob o ponto de vista multidisciplinar leva a caminhos diferentes do que se observado sob o ponto de vista fenomenológico. De acordo com OLIVEIRA, (2005), a Cinesiologia

“... é caracterizada (1) pela organização e sistematização de conhecimentos pertinentes ao mover-se do ser humano, relacionadas com abordagens e análises biológicas, químicas, físicas, psicológicas, antropológicas, e sociológicas, entre as principais, e em composição com áreas correlatas...” (p. 7)

A motricidade humana, por radicar-se nas ciências humanas, compreende que:

“... emerge da corporeidade como sinal de quem está no mundo para alguma coisa, isto é, como sinal de um projeto, e dessa forma o homem é presença no espaço e na história, com o corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo, uma vez que basicamente não existe qualquer diferença entre motricidade e corporeidade...” (TOJAL, 2005. p.2)

Estas duas concepções, que abarcam entendimentos diferentes sobre a realidade e sobre como podemos atuar nela; no plano acadêmico buscam uma configuração acadêmica que lhe garanta uma especificidade; porém se aproximam quando compreendem que, no plano da intervenção, deve existir um corpo de conhecimento organizado que dê suporte ao profissional. Sobre essa questão, TOJAL (2005) cita alguns apontamentos levantados por NAHAS (1997):

“Mais que uma questão de nomes, nossa área carece de uma identidade acadêmico/profissional clara e socialmente justificável. Mesmo a nível internacional, perante a sociedade, o termo que ainda se aproxima mais daquilo que se estuda e se faz em nossa área é Educação Física.

Internacionalmente, termos charmosos e academicamente 'superiores'(como Cinesiologia, cineantropologia ou cinética humana), ou mesmo motricidade humana ou ciência do movimento, além de não serem socialmente identificados com esta área que teimamos em fazer existir, provocam confusão e descaracterizam nossa essência". (NAHAS, 1997, p. 77. in TOJAL, 2005, p. 6).

Nota-se, pois, no trecho destacado, a preocupação levantada por NAHAS (1997) perante a necessidade da busca de legitimidade social, não se ignorando, portanto as condições sociais e políticas de uma ou outra perspectiva epistemológica. BETTI (2005) remonta a BRACHT (1997), para buscar uma posição conciliadora, quando avança o debate para a perspectiva da prática, sendo esta ainda caracterizada a partir do viés pedagógico. Segundo BETTI, a concepção de BRACHT (1997), coloca a intervenção profissional da educação física fundada na aquisição pedagógica de elementos da cultura corporal, que são trazidos a seu contexto:

"O objeto da Educação Física como prática pedagógica é retirado do mundo da cultura corporal/movimento, ou seja, é selecionado a partir de critérios variáveis, dependentes de uma teoria pedagógica desse universo; configurado de forma mais abstrata, esse objeto seria a cultura corporal de movimento".(BETTI, 2005. p. 3)

BETTI (2005), a partir da aproximação com a prática (entretanto, faz-se aqui a distinção que ele referiu-se eminentemente a ação do licenciado, não caracterizando a atuação extra-escolar), compreende que se possa reverter o processo de distanciamento ocasionado pelas proposições científicas:

A "prática" passa a configurar-se como possibilidade de mediação entre a "matriz científica" e a "matriz pedagógica" que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física, entre a "teoria" e a "prática", entre o "fazer corporal" e o "saber sobre esse fazer". (BETTI, 2005. p. 2)

A aproximação entre estas diferentes matrizes também supõe alguns conflitos; entretanto, BETTI (2005) traz uma imprescindível contribuição, ao trazer a tona às implicações axiológicas das escolhas que norteiam esse processo científico; a compreensão dos valores, como critérios para o julgamento de nossas escolhas traz o entendimento de que, independente de qual configuração acadêmica ou raiz epistemológica se assuma, não se poderá esquivar de manter-se aberta a possibilidades enquanto um projeto que apresenta suas incertezas. Porém, ressalta-se aqui a distinção que TOJAL (2005) dispensa sobre o tema, ilustrando que, de certa maneira, as “regras” do campo científico admitem pouca flexibilidade quando se trata de sua legitimidade e aceitação perante a comunidade acadêmica:

“Se for verdade que os modelos analógicos representam um estímulo incontornável, constituem também e ainda um risco, visto terem sido pensados visando outros aspectos da realidade, devendo a eles ser dispensada a necessária vigilância epistemológica, uma vez que só merece existir a ciência que se sabe igual e diferente”.(TOJAL, 2005, p. 6)

Nota-se aqui, ‘a ciência que se sabe igual e diferente’, implicando possuir um modelo epistemológico igual a alguma das áreas consagradas, porém guardando a distinção de sua especificidade, (i.e. seu objeto de estudo), o que lhe garante sua autonomia acadêmico profissional. Faz-se menção aqui também, por ressaltar a importância de debates desta natureza, a citação de SERGIO (2005), ao considerar

*“Na introdução do livro **Epistemologia**, Mario Bunge escrevia, no começo da década de oitenta do século XX, que a epistemologia, ou filosofia da ciência, se tinha tornado no domínio mais importante da filosofia, nos últimos cinquenta anos...”*(SERGIO, 2005, p. 4)

Este cenário conceitual, tornado vívido por ocasião dos Colóquios de Epistemologia da Educação Física, ilustra as tendências que norteiam a área, e que como mencionou Betti (2005), configuram *projetos*. Pensar no âmbito da legitimidade de uma área acadêmica, nos traz a dimensão de que é preciso compreender que a mesma supõe a necessidade de uma identidade clara, fundada em uma especificidade de estudos e intervenção que lhe garanta um certo grau de autonomia perante outros campos. Para compreender o desenvolvimento destas questões no campo da Educação Física, abordaremos este tema no próximo tópico.

2.3 - Identidade, Especificidade e Autonomia

Quando pensamos na identidade de um curso acadêmico, em nosso contexto curricular, relacionamos os temas *conhecimento e profissão*; antes de pensar em suas inter-relações, é preciso que nos aprofundemos um pouco mais sobre o universo conceitual que cada tema traz em seu bojo. Conhecimento, na concepção que queremos abordar, trata do conhecimento científico, que como vimos, é uma das maneiras de entender o mundo, natural e cultural, e enquanto ciência supõe regras e princípios aceitos por uma comunidade responsável pela atividade científica.

As regras e princípios, metodologias e postulados, são norteados por um entendimento de como é possível conhecer a realidade, isto é, uma epistemologia. No meio acadêmico, a identidade de um ramo científico, uma área, ou uma disciplina, está relacionada com sua definição epistemológica.

Dentro dessa visão ou paralelo a esse contexto, a profissão pode ser compreendida como uma área de intervenção social, exercida por uma classe de trabalhadores especializados, detentora de um corpo de conhecimento (científico), cuja atuação é diretamente influenciada pela natureza deste conhecimento (VENUTTO, 1999).

Ambas as instâncias, (ou instituições) acadêmica e prática que simbolizam respectivamente o conhecimento e sua profissão, trazem consigo uma identidade, que como explicita BRACHT (2003), no caso da Educação Física: *“A identidade afirma-se na diferença. Perguntar o que caracteriza a intervenção social da educação física é também perguntar o que diferencia esta intervenção de outras”*.(p. 20). Compreende-se, portanto, que a identidade supõe uma especificidade que demonstre laços de pertença a uma área; tal especificidade parece requerer um certo grau de autonomia para subsistir.

Será apresentado a seguir dois tópicos destinados a elucidar mais essas questões, acerca do processo construção da identidade (especificamente, a identidade acadêmica) da Educação Física, e uma compreensão do espaço social da Educação Física a partir da teoria dos campos, embasado na referência teórica de Pierre Bourdieu.

2.3.1 A construção da identidade

A questão da identidade da Educação Física no Brasil apareceu fortemente na década de 1980, na denominada “crise”, que de acordo com BRACHT e CRISÓRIO (2003) teve como uma de suas interpretações, uma crise de natureza epistemológica. Observamos, portanto, que essa “crise”

implicou em diversas proposições, sobre quais caminhos a Educação Física deveria seguir, no âmbito da graduação e da pós-graduação, situação sobre a qual faremos um esforço de análise, neste estudo.

Segundo BRACHT (2003), os questionamentos acerca da identidade de uma área acadêmica, prática social ou outro sistema, surge em três situações específicas, a saber:

- no momento de sua constituição, quando em seu processo de afirmação e consolidação; deve, pois se justificar para adquirir legitimidade;
- quando tem sua legitimidade questionada, por diversos motivos, dentre os quais *“um possível esgotamento de sua função social.”*;
- quando passa por um “momento de expansão” de sua área, ocasião em que, *“novas funções ou funções derivadas se colocam, muitas vezes determinando uma diferenciação interna do sistema ou da instituição social”*.(p. 13)

Observa-se neste caso, que estes momentos podem ser reconhecíveis na própria história de constituição do campo acadêmico da Educação Física, quando por exemplo nos Estados Unidos, na década de 60, acontecem as críticas de Conant sobre a pertinência de cursos de nível superior de Educação Física na área (SOUZA NETO, 1999), ou recentemente, no contexto de sua regulamentação profissional em solo pátrio, em 1998, quando transparecem questões ainda latentes da criação do curso de bacharelado, posto que com a regulamentação se fazem necessárias maiores definições sobre a real intervenção deste agora profissional regido por determinações e legislação federal.

Entretanto, BRACHT (2003) também questiona sobre as possibilidades de enquadrar o momento atual da Educação Física, em apenas um fator isolado. Para isso, atenta sobre o fato de que, nossa sociedade ocidental poderia estar passando por um momento de crise histórica, na qual se observa uma “desinstitucionalização ou destradicionalização das práticas sociais”, ocasionando a formação de identidades muito mais flexíveis, por força das constantes adequações exigidas por nossa época.

Seguindo essa linha de pensamento, BRACHT (2003) propõe duas hipóteses que poderiam explicar ou auxiliar na compreensão da origem desta crise de identidade; *a hipótese do descompasso* entre o conceito usualmente consolidado na nossa sociedade sobre a Educação Física hoje e um novo “universo simbólico” que surge nessa nova fase da modernidade (ou pós modernidade), e *a hipótese da diferenciação interna da área*, que procura entender o processo em que se encontra a educação física quando ocorre a perda da hegemonia pedagógica enquanto único elemento identificador da área.

Para compreendermos como a idéia de descompasso pode explicar o desajuste conceitual na identidade da Educação Física, é preciso compreender a gênese histórica acerca de nosso entendimento deste termo. Isso nos desabriga da idéia de, como BRACHT (2003) aponta, conceber a identidade da Educação Física enquanto uma essência universal, desnaturalizando essa identidade para compreendê-la como um construto social, fruto de circunstâncias históricas e políticas. A idéia de negarmos a concepção de que há uma “natureza” da Educação Física, traz uma mudança epistemológica em

si, pois ao invés de direcionar esforços em torno da “descoberta” desta natureza, nos traz a compreensão de que a identidade da área é construída, apontando-nos, como perspectiva de estudo, entender esse processo para podermos apontar novas configurações.

A Educação Física enquanto projeto institucionalizado possui sua gênese na modernidade; se sua configuração não acompanha a fluidez dos novos tempos, o que essa rigidez estrutural, essa diacronia, pode acarretar para nossa noção de identidade?

É interessante pensar que a própria pergunta que questiona sobre a identidade da Educação Física também é lançada de uma determinada perspectiva epistemológica que espera, portanto, uma resposta que contenha os significados que ela consiga identificar. Para desenvolver a *hipótese do descompasso*, BRACHT (2003) apoia-se nos processos de legitimação conceituados por BERGER & LUCKMAN (1973), particularmente sobre a construção dos *universos simbólicos*, entendidos pelos autores como o mais elaborado processo de aquisição de legitimidade, apontando-se como necessário a sua compreensão o contexto histórico de onde nasce: “Os *universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história. Se quisermos entender seu significado temos de entender a história de sua produção*” (p.133).

Para esse entendimento, faz-se necessário conceituar a legitimação, dentro deste contexto. A legitimação, a partir da teoria de BERGER & LUCKMAN (1973), compreende uma objetivação de significados subjetivos, a fim de perdurar e fazer existir uma ordem, uma realidade, em um processo que

abarca as biografias individuais ao pertencimento de uma realidade coletiva; definindo-se sua função como “...*tornar objetivamente acessível e subjetivamente plausível as objetivações de primeira ordem que foram institucionalizadas.*” (p. 127).

Pode-se compreender o processo de legitimação como uma complexa relação dialética, porém, abordaremos aqui apenas o sentido que interessa ao nosso tema, que se refere a plausibilidade da legitimação ao nível subjetivo, enquanto um “*reconhecimento subjetivo de um sentido global “por trás” dos motivos do indivíduo e de seus semelhantes...*” (127); o conflito deste processo radica-se na ocasião em que tem de perpetuar-se a uma nova geração:

“O problema da legitimação surge inevitavelmente quando as objetivações da ordem institucional (agora histórica) têm de ser transmitidas a uma nova geração. Nesse ponto, como vimos, o caráter evidente das instituições não pode mais ser mantido pela memória e pelos hábitos do indivíduo. Rompeu-se a unidade de história e biografia. Para restaurá-la, tornando assim inteligíveis ambos os aspectos dessa unidade, é preciso haver “explicações” e justificações dos elementos salientes da tradição institucional. A legitimação é este processo de “explicação” e justificação.” (BERGER & LUCKMAN, 1973, p. 128)

A partir deste entendimento, compreende-se que a legitimação se dá em diferentes níveis, por estratégias das mais simples as mais complexas; sendo a constituição dos *universos simbólicos* a mais sofisticada, pois passa a conter todas as outras em si, correspondendo-se a própria realidade.

Dentro do universo simbólico, a ordem e a hierarquia que esse sistema de legitimação passa a exercer sobre os indivíduos difere das formas primárias de legitimação quando incorpora em sua realidade mesmo as experiências marginais da subjetividade do indivíduo (estas contêm em si o maior risco de

dissolução da realidade, talvez o horror caótico da não identidade); tais experiências podem encontrar em si uma explicação plausível de existirem seja por um viés psicanalítico, por uma teoria metafísica ou mitológica: nada escapa a sua realidade institucionalizada e institucionalizante: *“os papéis institucionais tornam-se modos de participação em um universo que transcende e inclui a ordem institucional”* (BERGER & LUCKMAN, 1973, p. 132).

A identidade¹ produzida no interior do universo simbólico sustenta-se a partir de uma relação dialética entre os processos sociais e o indivíduo - e este, relaciona-se à sociedade a partir de sua realidade orgânica e de sua realidade subjetivada – cabendo a este último a interpretação (conflitante ou não) da legitimação, a partir de um código de significações interiorizado:

“As teorias sobre a identidade sempre são encaixadas em uma interpretação mais geral da realidade. São “embutidas” no universo simbólico e suas legitimações teóricas, variando com o caráter destas últimas. A identidade permanece ininteligível a não ser quando é localizada em um mundo.” (BERGER & LUCKMAN, 1973, p. 230)

No contexto da instituição coloca-se a questão acerca de como que ocorre a mudança numa determinada identidade, seus motivos e suas conseqüências. BERGER & LUCKMAN (1973) colocam, como exemplo, a substituição de uma particular abordagem psicológica por outra, apontando como causa a inadequação entre sua identidade e a realidade (ou seja, sua legitimação nesta realidade):

“O problema pode surgir da dialética da realidade psicológica e da estrutura social. As transformações radicais da estrutura social...podem dar em resultado alterações concomitantes da realidade psicológica. Nesse caso, novas teorias psicológicas surgirão, porque as antigas não

¹ Tais construções acerca da identidade demonstram concordância com o conceito de *illusio*, de Pierre Bourdieu, como um sentimento de pertença que o indivíduo mantém com determinado grupo. Tal conceito será abordado no próximo capítulo.

explicam mais adequadamente os fenômenos empíricos imediatos. A teorização sobre a identidade procurará então tomar conhecimento das transformações da identidade que aconteceram realmente, e será ela própria transformada no processo." (BERGER & LUCKMAN, 1973, p. 236)

Na Educação Física o seu universo simbólico, pautado na modernidade, legitimou-se a partir da ciência "clássica" (em referência a ciência baseada nos métodos das ciências naturais). De modo que sua lógica significava para a Educação Física uma concepção mecanicista e analítica de corpo e movimento, em coerência com o universo maior de uma sociedade de raízes pautada na modernidade.

BRACHT (2003) nos chama, então, a atenção para as seguintes questões: em que medida estas concepções pautadas na ciência "clássica" já não se mostram suficientes, ou hegemônicas, para o universo simbólico da sociedade atual, que já vive em uma nova fase da modernidade, ou pós modernidade? E para a Educação Física, o que essa mudança pode significar, em sua legitimidade e identidade?

Estas questões corroboram para a hipótese de que *"está ocorrendo um descompasso (transição) entre o subuniverso simbólico ainda moderno da educação física e o universo simbólico que está sendo construído na modernidade alta (ou pós-modernidade)."* (BRACHT, 2003, p. 16).

Esta situação se configura quando a ciência, que até então era a matriz hegemônica geradora de significados e formas de compreensão do mundo (para o subuniverso da Educação Física, podemos entender esta idéia como nosso paradigma de saúde, corpo e atividade física) é questionada, e encontra-se em um momento de reflexão.

É preciso, portanto, refletir sobre as influências e forças determinantes no processo histórico da construção dos paradigmas de nossa área; segundo BRACHT (2003) estas forças ou influências em um primeiro momento foram as ‘instituições médica e militar’, havendo mais tarde um processo de ‘pedagogização’ destas práticas e discursos.

Podemos reconhecer, portanto, a resultante desta confluência como, de certa maneira, a “tradição” da área. A idéia de tradição se mostra chave para nosso entendimento de identidade, como aponta GIDDENS (1995), “a identidade é criação de constância através do tempo, a verdadeira união do passado com o futuro antecipado.” (p. 100), situando a importância da tradição como mantenedora de significados, oferecendo certos ‘modelos de ação’ estáveis, seguros.

A tradição mantém sua validade mesmo no presente, tendo força de legitimação tanto quanto outras formas de autoridade, atuando na manutenção da identidade; “as ameaças à integridade das tradições são, muito frequentemente, se não universalmente, experimentadas como ameaças à integridade do eu” (GIDDENS, 1995, p.100), sendo que o autor aborda a questão e o significado da tradição no contexto da modernidade, de uma modernidade “des-tradicionalizada”.

De certa maneira, para que possamos trilhar esse caminho que acompanha a ruptura com os modelos e conceitos da modernidade e acolher o novo, é preciso revisitarmos as tradições, com um olhar que conjugue os valores essenciais, mas que vislumbre o futuro, em um processo contínuo de ressignificação.

A segunda hipótese de BRACHT (2003), faz referência à trajetória atual da Educação Física, quando se observa um novo cenário de diferentes matizes conceituais que emergem no âmbito do exercício profissional e na área acadêmica. Tais matizes aparecem como uma certa distinção da então principal característica da área: a intenção pedagógica.

Essa característica simbolizava o sentido da expressão Educação Física, tendo a escola como referência, suas intervenções se revestiam desta natureza; mesmo a ginástica nos clubes tinha uma intenção pedagógica.

WERNECK (2000), analisando as relações entre os conceitos de lazer e recreação abordados ao nível das políticas públicas e privadas sobre as maneiras de organizar o tempo livre das pessoas, aponta que até a recreação possuía em sua construção uma intenção pedagógica. Tal fato se dava pela busca em orientar o comportamento dos trabalhadores no seu tempo livre com um caráter moralista e utilitarista; o próprio esporte foi incorporado pela educação física a partir de seu discurso pedagógico. A autora aponta que o *“movimento da recreação orientada , difundido no Brasil, foram provenientes dos Estados Unidos, e coincidiram com o desabrochar dos pressupostos pedagógicos da Escola Nova, disseminados no país a partir de 1920/1930...”* (WERNECK, 2000, p. 91).

Entretanto, pode-se observar que hoje, nas diversas representações sociais que a Educação Física assume em suas intervenções, seus sentidos, razões e intenções não possuem mais fundamentalmente o caráter pedagógico. Essa pluralidade de sentidos que não mais se identificam plenamente como detentores de uma finalidade pedagógica, fundamenta a

hipótese da diferenciação; nos dizeres de BRACHT (2003) “*Talvez seja possível identificar um processo de diferenciação interna do universo inicialmente compreendido como de educação física...*” (p. 20). O mesmo autor ainda faz a ressalva de que as práticas ainda continuam educativas, enquanto estimulam certos comportamentos e características subjetivas; o que ocorre na verdade é a perda da hegemonia do caráter pedagógico.

Hoje, podem-se observar novas possibilidades de atuação na qual o movimento pode ser um fim em si mesmo, sendo consideradas legítimas por outras razões; LIPOVETSKY citado por BRACHT (2003) destaca (apesar de referir-se ao esporte em específico) que as práticas corporais hoje se libertaram da “*ética do dever (do ascetismo moralista)*”. Continuando, BRACHT (2003) complementa que hoje estas práticas podem possuir muito mais uma “*legitimação de caráter hedonista*” (p. 21).

Entretanto, os conflitos acerca da identidade profissional se mostram muito agudos, pois, enquanto sob a égide pedagógica se sabia o que se estava fazendo (a intervenção era clara, “ensinar o aluno”), sob este novo cenário pairam questões ainda não respondidas, e isto gera problemas que afetam a formação profissional. É importante destacarmos a ligação que BRACHT pretendeu explicitar, ao observar a hipótese da diferenciação, e a multiplicidade de práticas e intervenções que passam a existir abrigadas sob a égide do universo conceitual Educação Física; é preciso atentar-mos sob as “conexões entre o epistemológico e o histórico”. A diferenciação das práticas também recebe influência das mudanças culturais e políticas ocasionadas por essa

“nova fase do capitalismo, identificada como a da acumulação flexível do capital” (BRACHT, 2003, p. 22).

Estas influências se fazem sentir em toda a área da saúde e da educação, por conta de um reordenamento das funções do Estado, (demonização do público e valorização do privado, como destaca FARIA JÚNIOR (1997), além da própria mercadorização da cultura. E este fenômeno se expressa de modo particular, na nossa área, quando as práticas corporais e seus “derivados” se tornam um produto de consumo, obedecendo a lógica da distinção entre as elites.

Sobre o aspecto pedagógico da área, ainda, é interessante abordarmos a hipótese elaborada por PAIVA (2003), quando assinala para o processo de pedagogização da Educação Física. A hipótese de pesquisa aponta que foi esse processo de escolarização que levou a constituição do *campo*² da Educação Física em sua identidade acadêmica, porém a *cientifização* da área também levou a uma despedagogização de seus saberes e fazeres. Sobre este tema, a autora buscou compreender como ocorreu e ainda ocorre o processo de produção da especificidade do campo da Educação Física e do seu grau de autonomia relativa, concebendo-os como conceitos interligados.

Através de uma pesquisa historiográfica, PAIVA (2003) propôs essa hipótese primária pensando a partir de algumas permanências históricas que

² Deve-se considerar que o conceito de *campo* para Pierre Bourdieu é visto como uma hipótese que se confirma ou não mediante a luta política que se trava no espaço social e na relação, principalmente, que se estabelece entre dominantes e dominados. Sem a constituição desta gênese social de determinada área não é possível afirmar que haja o campo. Tal conceito será abordado mais detalhadamente no capítulo 2.3.2 O Campo Acadêmico Educação Física como espaço social de construção da identidade, especificidade e autonomia, juntamente com outros conceitos auxiliares a este tema. Embora alguns autores utilizem a expressão “campo” educação física, neste trabalho não se estará entrando no mérito desta questão, no âmbito da revisão da literatura. Porém, na discussão dos resultados se poderá abordar essa questão com mais propriedade se houver necessidade.

facilitaram/influenciaram no processo de constituição do campo Educação Física; como sua sempre presente intenção pedagógica:

“(a Educação Física)...sempre esteve ligada a questões educacionais (aquilo que quer intencionalmente quer forjar hábitos) e pedagógicas (educação que se pretende sistematizada, sistemática e metódica). Sem ainda estar fazendo alusão a escola...”(PAIVA, 2003 p. 66)

Observou-se também questões próprias da intervenção, como *o tipo de prática com o qual seu saber/conhecimento foi produzido*, e também a tematização do corpo, sempre presentes. Neste aspecto, também destaca que as proposições históricas sobre a cultura corporal significavam não somente técnicas ou modos de se entender / cuidar do corpo, mas *“...atitudes – sempre corporais – que conformam formas do viver.”* (PAIVA, 2003, p. 66).

CASTELLANI FILHO (1988) observa, a partir da trajetória histórica da Educação Física no Brasil, o contexto de onde surgem as concepções teóricas e práticas da Educação Física no país, atestando a ligação estreita com o militarismo e a medicina, desde os primeiros passos da república, a partir de 1810 na criação da Escola Militar, seguindo até 1907, com a criação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo.

Destaca a influência do positivismo na instituição militar na época pós-colonial enquanto componente da ideologia militar; relata o autor, que a ordem social era o caminho para o progresso, sendo necessária a disciplina corporal para se atingir tal fim. CASTELLANI FILHO (1998) destaca como alguns fatores que influenciaram na incorporação desta filosofia no país: a colonização portuguesa, que se encontrava em um atraso cultural em relação ao resto da Europa, encontrando-se o Brasil com uma *“...síndrome de insuficiência filosófica exacerbada, haja visto apenas existir naquela época no país uma*

fundamentação filosófica de ordem Tomista, implantantada pela Igreja Católica.” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 37). O autor também aponta como elemento catalisador a este processo, a motivação de um país jovem, que ansiava por progresso, casando-se assim com os ideais da filosofia Comteana.

No campo médico, estruturou sua participação na sociedade a partir de um ideal higiênico de instrução familiar; 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.*” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39), e pretendiam esse intento a partir da Educação Física.

Assim, os caminhos que levaram a configuração da área da Educação Física no Brasil e sua legitimação social, contaram como parte de um projeto de *medicalização* da sociedade, imbuído neste fato a forte tendência de biologização da Educação Física:

“...a presença sempre marcante dos médicos na área, dar-se-ia, desde o século XIX, quando a educação física foi entendida com um elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país...”
(CASTELANNI FILHO, p. 39, 1988)

Este projeto, segundo CASTELANNI FILHO (1998) teria a intenção de buscar um corpo saudável e robusto, em *oposição ao corpo relapso, flácido e doentio* do homem colonial; bem se observa que através de um higienismo, se chegava a uma eugenia, como aponta o autor, salientando que esse predomínio se manteve no século XX a partir dos avanços da fisiologia e do apelo do esporte e do condicionamento físico, porém sempre com conceito restrito de saúde biológica. Segundo PAIVA (2003), dentro deste projeto de

medicalização da sociedade, que levou a escolarização da Educação Física, destacam-se alguns fatos marcantes nesse processo histórico, como a pluralidade de significados que os médicos atribuíram a *educação physica*³, como uma orientação de condutas que vão desde os cuidados com os recém-nascidos, na educação da família, conduta dos adultos antes do casamento, educação feminina, até temas relacionados ao asseio corporal, alimentação e vestuário (PAIVA, 2003).

Mas esse processo se desencadeou a partir de mudanças conceituais internas do próprio entendimento médico sobre o tema da saúde, ao que se seguiu os desenlaces no âmbito da Educação Física, como demonstra PAIVA (2003):

“...o que se percebeu foi uma migração da preocupação com a abrangência da formação humana, questão enfrentada pelos médicos ao longo do século XIX, para um enfoque mono ou, quando muito, pluridisciplinar da exercitação física...É aqui que se processa, já na virada para o século XX, uma biologização da Educação Física.”
(PAIVA, 2003, p. 68)

Essa mudança conceitual passou a discriminar quais determinações seriam reconhecidas como científicas para o campo médico; esse processo de legitimação levou, segundo PAIVA (2003), a uma *dupla reconversão* da *educação physica* (recorda-se aqui seu sentido lato): foi reduzida a *gymnastica*, codificando-a como disciplina escolar, com seus rigores metodológicos, processos de avaliação e organização de suas práticas; em um segundo momento, foi preciso ressignificá-la, *“...reduzindo, educação física e*

³ Mantêm-se aqui a distinção conceitual tomada por Paiva (2003), ao referir-se ao sentido genérico enquanto componente da formação humana, ou cultura corporal.

gymnastica à ginástica, isto é, aos processos metódicos de exercitação corporal sistematizada visando ao ganho de aptidão física.” (p. 68)

PAIVA (2003) destaca, a partir de sua pesquisa histórica sobre a construção da especificidade da Educação Física, a síntese de seus contornos identitários a partir da tríade *educação, ciência e corporeidade*, fazendo a ressalva que, mesmo o reconhecimento destes três conceitos/fenômenos não obsta que suas representações mudem com o decorrer dos processos históricos, mudando assim “ *...como num caleidoscópio, o arranjo configurativo do campo, sempre envolto em disputas que demandam estratégias de conservação e subversão dessa configuração.*” (PAIVA, 2003, p. 70). E quando em 1980, a partir do movimento crítico protagonizado por diversos pensadores da Educação Física, se questionaram os conceitos de corpo, educação e ciência, pela primeira vez a área passa a caminhar para seu processo de autonomização, pois até então, não se havia discutido os temas de sua própria legitimidade, autonomia e da epistemologia.

Quando pensamos em uma autonomia no campo da Educação Física, devemos ter em mente que não se reduz a nenhuma soberania endógena; pelo contrário, é extremamente salutar o fomento ao diálogo com outras áreas, mas que os diálogos surjam da especificidade do campo, a partir de sua lógica própria. Deve-se entender que

“o problema não parece estar no fato de o campo da educação física manter intensas e tensas relações com o campo médico, o pedagógico, o esportivo e outros. A questão é como essas relações que foram e ainda são construídas: na forma de subordinação.” (PAIVA, 2003, p. 71)

A partir do exposto pode-se compreender como as diferentes referências teóricas, (da medicina, da pedagogia), que se apóiam em diferentes pressupostos epistemológicos, se engendraram para produzir o campo multifacetado da Educação Física; compreender a natureza do campo, e das disputas em si sobre as formas legítimas em se falar sobre a Educação Física, faz necessário um esforço epistemológico que leve em consideração as origens históricas dos agentes da disputa. Como define CRISÓRIO (2003)

“É preciso então refletir epistemologicamente...o que desencadeia o empreendimento epistemológico é a tarefa de elaborar critérios que permitam decidir acerca da verdade do saber...Porém é urgente fazê-lo na tradição da epistemologia histórica...que Pierre Bourdieu reivindicou para ciência social...” (p. 39).

Entende-se que o termo Educação Física pode não ser mais suficiente para conjugar a pluralidade de práticas e de intervenções sociais do ponto de vista epistêmico, mas que apesar deste fato BRACHT (2003) aponta ser o mais adequado, pois não considera, ainda, ser possível definir uma nova ciência, diferentemente de MANUEL SERGIO. Diante deste impasse considera como alternativa a articulação entre pequenas comunidades de pesquisa que se organizam em torno de um problema teórico comum, um “quase paradigma”, como o denomina. Entretanto, também faz a ressalva sobre essa “lógica disciplinar”, pois do ponto de vista político faz gerar a luta entre grupos distintos que buscam sobrepor sua “maneira de fazer ciência”; isto é, qual ciência será reconhecida como legítima?

BRACHT (2003) nos lembra da especialização disciplinar que fragmenta a área, quando cita *“a explosão de organizações acadêmico-científicas autônomas em relação à educação física... (sociedades de biomecânica,*

sociologia do esporte, história do esporte)” (p. 23); esclarecendo que esta situação só não é mais preocupante por questões de ordem econômica e estrutural: as entidades de fomento à pesquisa identificam os profissionais da Educação Física como pertencentes a uma área apenas.

Curiosamente este fato passa despercebido ou propositadamente ignorado por grande parte da comunidade acadêmica que julga uma distinção de mérito afastar-se do denominador comum da área, qual seja Educação Física, e aproximar-se de sua sub-disciplina. Talvez, tal fato aconteça pela possibilidade de maior *status* científico, quando a sub-disciplina já encontra um objeto de estudo definido e um *locus* epistêmico que a abriga dentro de sua disciplina-mãe (pode-se inferir que tal sensação de segurança demonstra uma intensa busca de identidade).

Sobre a temática da multiplicidade de sentidos que a fragmentação disciplinar origina, CRISORIO (2003) denuncia como “*o campo acumula cada vez mais conhecimentos fisiológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e ainda econômicos, porém reflete cada vez menos sobre a educação física como tal*” (p. 49).

O mesmo autor, refletindo sobre a questão da identidade, entende que muitas vezes a pergunta pela identidade da Educação Física é tida como a pergunta pelo seu objeto de estudo. Entretanto essa pergunta é formulada pelo movimento disciplinar e seus agentes internos em disputa pela hegemonia em decidir qual é a identidade mais legítima da Educação Física, de acordo com seus entendimentos específicos.

A busca pelo objeto de estudo na Educação Física se deu pela busca de um objeto que demonstrasse os elementos que compõem tal como CRISORIO (2003) nos aponta:

- nenhuma disciplina constituída até então conseguia estudá-lo inteiramente;
- este objeto poderia estar em um “espaço fronteiro” entre ciências, de maneira a que nenhuma delas o considerava de modo integral;
- este objeto adquire relevância científica merecendo estudos, por “razões históricas, de interesse público ou avanço do conhecimento.” (p. 33)

Surge, portanto, no esforço de configurar uma ciência que contemple o movimento humano em sua totalidade e não apenas em alguma de suas frações, diversas propostas com uma ampla gama de objetos de estudo;

“...objetos tão díspares como o homem que se movimenta (Diem), a revelação do espaço no movimento (Nattkamper), a ação motriz (Parlebás) ou, mais simplesmente, o esporte, o movimento humano ou os exercícios físicos, propostas para ocupar a educação física, convivem com expressões como fisiografia, homocinética, kinantropologia, psicocinética ou praxiologia motriz, cunhada para redesigná-la.” (CRISORIO, 2003. p. 34)

Estas teorias detêm um entendimento de ciência segundo o qual esta se define quando conceitua *a priori* seu objeto de estudo. Porém, CRISÓRIO (2003) aponta que, de fato, na história das práticas e disciplinas científicas não se trata de descobrir os objetos científicos que existiam na fase anterior a pesquisa, mas como estes objetos são constituídos perante a investigação.

Neste contexto destaca, ainda, o fato de que a epistemologia contemporânea ‘não define uma ciência pela posse de um objeto de estudo’ (CRISORIO, 2003); compreendemos que a pergunta pelo objeto de estudo, que tende a se confundir com a pergunta pela identidade da área, não se

equivale à última, posto na verdade que advém de uma concepção disciplinar e não pode por isso desvelar a realidade da Educação Física. Desconhecendo-se sua prática não se pode construir uma teoria, pois *“a pergunta pelo objeto de estudo não pergunta pela identidade da educação física, e sim, em todo caso, pela disciplina que, invariavelmente, propõe em seu lugar”* (CRISORIO, 2003, p. 34). Entende-se que na verdade a busca pela identidade perpassa a compreensão da prática, que traz em si a dimensão real de como o projeto Educação Física se manifesta na atualidade.

Nesta direção observa-se a aquiescência de CRISORIO e BRACHT (2003) com relação a que a identidade da Educação Física deve ser mais uma construção do que uma descoberta. E quando se buscam respostas à questão da identidade, esta busca não pode negligenciar o entendimento da prática, isolando as reflexões epistemológicas ao âmbito da teorização.

Sobre a causa do problema da identidade há um discurso comum que a situa radicada na grande multiplicidade de práticas de intervenção social em que a Educação Física se vê representada na sociedade. CRISORIO (2003) aponta o fato de que a atualidade segmenta nossa área, em diversos campos, cujas lógicas são muito distintas entre si; mesmo no mesmo tipo de intervenção, os contextos sociais tornam as lógicas operantes diferentes umas das outras. As escolas possuem uma lógica diferente da lógica dos clubes esportivos, como também as academias de ginástica são diferentes dos primeiros; e, mesmo assim, uma academia localizada em uma área abastada possui uma lógica distinta de uma academia localizada na periferia ou em uma área mais pobre.

Desta maneira, como não se pode escapar das demandas sociais (que criam as lógicas determinantes dos campos), que nos são fonte de legitimidade e importância, é claro que se poderia pensar que a *dispersão de suas práticas* gera o problema da identidade. Porém, mesmo essa dispersão não consegue explicar porquê o campo teórico da Educação Física vive uma grande nebulosa na qual se encontram um mosaico de concepções, objetos e metodologias diferentes e, algumas, até conflitantes: as “lógicas das teorias” também não se articulam entre si.

Como exemplo, se torna até mesmo difícil de estabelecer, mesmo por um breve exercício de imaginação, que os modelos de estimativa de consumo de oxigênio, de limiar anaeróbico, de padrões de movimento eletromiográficos supõem tratar do mesmo homem em movimento que as linhas compreensivistas da antropologia buscam retratar, sobre a cultura gestual de uma comunidade, ou do significado que a imagem do corpo opera em nossa sociedade, como a perspectiva semiótica ou as interpretações filosóficas buscam entender.

De certa maneira, dentro do entendimento próprio de cada disciplina, cada qual julga compreender a totalidade, apostando que, na ocasião da interdisciplinaridade, poderão somar seu saber às demais disciplinas, sem, entretanto compreender que na hora desta comunhão, fatalmente se dá o conflito entre seus objetos de estudo, que desde sua origem nasceram em divórcio. Aqui se encontram em consonância as idéias de BRACHT e CRISORIO (2003) quando descrevem a superposição entre as disciplinas,

tentando conquistar a hegemonia entre as demais, e impor seu entendimento sobre ciência e verdade.

É preciso refletir também sobre a contextualidade dos sentidos que acompanham o significado que a Educação Física, e suas representações acumularam ao longo da história, pois se em uma mesma época as lógicas diferem quanto ao âmbito de intervenção, isso também sucede com a passagem do tempo. CRISORIO (2003) explicita a questão, mostrando que quando se tenta apreender uma identidade imutável, se depara com uma identidade “enraizada” no real (uso dessa expressão denota a idéia de uma identidade menos “idealizada”, ou metafísica, para conceber uma identidade em constante relação com os movimentos históricos e políticos de seu tempo).

Para ilustrar a diversidade de significados, CRISORIO (2003) ilustra, em uma breve trajetória histórica, na qual as representações sociais que as práticas da educação física assumiram ao longo do tempo não estavam isentas das influências de suas épocas:

“A paidotribia e os paidotribias atenienses, por exemplo, não foram os mesmos antes e depois do século IV a.C., como não foi o mesmo o saber que assumiram e transmitiram. Antes, encarregaram-se da educação corporal de uma sociedade que exigiu de cada cidadão uma excelência (areté) completa e uma atividade total...A oposição categórica entre corpo e espírito foi uma idéia estranha ao pensamento grego, pelo menos até a época de Sócrates e Platão.” (p. 36).

Da mesma maneira que, séculos depois, os movimentos ginásticos europeus diferiram entre si; *“a ginástica pedagógica de Guts Muths foi diferente do Turnen de Janh e ambas foram tão distintas da ginástica sueca...”* (CRISORIO, 2003, p.36). E no final do século XIX, advém um fato marcante na constituição da identidade da disciplina, a “reforma da ginástica”, que torna a

Educação Física parte do projeto de medicalização e normalização pelo viés da racionalidade científica (CRISÓRIO, 2003)⁴

Entende-se, portanto, da análise da hipótese da *dispersão das práticas* como causa da crise de identidade da Educação Física, que se ilustra o conflito entre as “identidades” recebidas pela área, através da própria compreensão da sociedade a partir das “práticas” (intervensões sociais oferecidas em sua pedagogia escolar, e no âmbito profissional extra-escolar), e as “identidades” oriundas dos conflitos protagonizados pelas disciplinas científicas, que tentam a hegemonia do campo acadêmico.

CRISÓRIO (2003) interpreta, do ponto de vista deste conflito, que na verdade o problema da identidade da Educação Física “*corresponde menos a dispersão de suas práticas do que com a alienação do seu saber, particularmente ao discurso da ciência*” (p. 38). O mesmo autor também destaca que as configurações deste conflito explicitam uma relação entre saber e poder, que tende a produzir conseqüências em nossas tomadas de posição. É preciso então, que estejamos alertas a estas tomadas de posição, pois as mesmas se guiam por valores que por vezes, afastam o âmbito da teoria e da prática.

Tem-se, enfim, que a premente necessidade de pesquisas epistemológicas passem a observar, além da articulação entre as concepções teóricas pelo fomento ao diálogo, a aproximação do campo prático, e elucidem como conceber a verdade, a partir de sítios epistêmicos diferentes, cujos

⁴ Tal fato se mostra crucial no entendimento da questão da identidade epistemológica da Educação Física, e será abordado mais adiante

valores são distintos (às vezes até contraditórios), e articular estas instâncias, procurando mais do que ressaltar as diferenças, sublinhar as congruências.

Observa-se que a questão da identidade da Educação Física incide reflexos sobre a área acadêmica ilustrados em seus debates epistemológicos, direcionamentos e tendências de pesquisa e reformulações curriculares; e sobre a área profissional, sob a forma de demarcações de campos de atuação, definições acerca da intervenção profissional e competências. Pretende-se demonstrar que longe de uma questão meramente “teórica”, abstrata, ela se mostra presente em cada âmbito aonde se evoca o signo Educação Física, reverberando conseqüências que devemos constantemente buscar compreender se quisermos situar nossas biografias enquanto componentes de uma sociedade tão carente da assunção de responsabilidades.

A adoção de um projeto perante os demais não deve ignorar, posto as conseqüências sociais de sua adoção, a dimensão política de tal escolha, havendo por isso a necessidade do entendimento das lutas por estas escolhas.

2.3.2 - O Campo Acadêmico Educação Física como espaço social de construção da identidade, especificidade e autonomia

No âmbito desse processo, o campo acadêmico da Educação Física configura-se em torno dos embates acerca da aquiescência ou discordância perante algumas questões idiossincráticas de uma área rica em disputas. Tais questões, como a produção de uma especificidade própria da área, seu processo de autonomização perante outros campos, seu estatuto

epistemológico enquanto área multidisciplinar ou ciência própria, ainda produzem uma instigante variedade de formulações a respeito.

CAMPOS (2003), em seu estudo sobre o campo acadêmico da Educação Física, aponta um certo “equilíbrio” entre os grupos que antagonizam sobre os diversos temas atinentes à estrutura acadêmica da Educação Física. O autor aponta, como uma interessante possibilidade de perspectiva de análise, o referencial teórico de Pierre Bourdieu.

Sobre essa perspectiva também concordam LOUZADA e SILVA FILHO (2005), BRACHT, CRISÓRIO, PAIVA E RON (2003), sendo que para os últimos autores, um viés para a compreensão da identidade da área, se daria a partir do estudo da constituição ou gênese do campo.

LOUZADA E SILVA FILHO (2005), analisando a formação e expectativa do pesquisador brasileiro, na área de ciências da saúde, retratam a partir de relatos da história de vida de um grupo de pesquisadores, o “...*processo ainda artesanal da formação do pesquisador...*” (p.4) para ilustrar essa situação específica. Consideram, então, a produção de BOURDIEU a partir de 1982 até 2001, sobre o campo acadêmico:

“A noção de campo é útil especialmente para caracterizar as lutas cotidianas verificadas nesse ambiente, nem sempre faladas, nem sempre visíveis, que vêm caracterizar a chamada ‘competitividade’ existente na ciência...” (p. 4)

Sobre a singularidade da constituição do campo científico foi colocado também que

“A noção de campo científico vem designar esse espaço relativamente autônomo, dotado de suas leis próprias e, como todo campo, pleno de forças que lutam para conservar ou transformar o status quo. Dito de outra maneira: as lutas são inerentes ao campo científico e tal espaço não pode ser

pensado sem que se considere a estrutura social em que se insere.” (LOUZADA E SILVA FILHO, 2005 p. 4)

Neste encaminhamento BRACHT e CRISORIO (2003) vão colocar para a área da Educação Física a relevância da perspectiva de Bourdieu para a compreensão das disputas sobre a identidade do campo, pois:

“(...) a abordagem permite identificar e discutir as disputas no campo em torno da definição de sentidos, o que é extremamente esclarecedor para se compreenderem as características que são vencedoras e que conferem então a “cara” da educação física” (p. 2).

É preciso, portanto, compreendermos alguns conceitos-chave da teoria sociológica de Bourdieu, para articular qualquer tipo de esforço de pesquisa a partir de sua perspectiva. ORTIZ (1994) aponta que

“...para a compreensão das premissas epistemológicas que orientam o trabalho de Bourdieu...três aspectos centrais de seu pensamento serão considerados: a) o conhecimento praxiológico; b) a noção de habitus ; c) o conceito de campo... Esta abordagem nos permite perceber como o pensamento teórico de Bourdieu se articula à sua prática de pesquisa sociológica. “ (p. 8)

Entendendo o posicionamento de BOURDIEU (1990), a partir da interpretação de seu conhecimento praxiológico, se poderia situá-lo na mediação entre as linhas de entendimento estruturalistas - as estruturas sociais engendram os movimentos dos indivíduos restando poucas possibilidades de ação – e as linhas de entendimento construtivistas – o indivíduo detém as possibilidades de suas ações, e passa a determinar as estruturas. Observa-se a semelhança entre a questão do essencialismo e do existencialismo, na perspectiva filosófica, ou do objetivismo e do subjetivismo. Como ele mesmo exemplifica,

“...a ciência social, tanto a antropologia como a sociologia e a história, oscila entre dois pontos de vista aparentemente

incompatíveis, entre duas perspectivas aparentemente inconciliáveis: o objetivismo e o subjetivismo, ou se preferirem, o fisicalismo e o psicologismo (que pode tomar diversas colorações – fenomenológica, semiológica, etc.)...” (BOURDIEU, 1990, p. 150).

Seu entendimento a partir do estruturalismo compreende que no espaço social os agentes estão dispostos, mesmo os sistemas de linguagem, de ações e esquemas de percepção, possuem em si uma parcela estruturada pelo ambiente; ou seja, há “...*estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações.*” (BOURDIEU, 1990, p. 149). E por sua vez, do construtivismo, entende-se que haja, nas estruturas, a projeção das percepções e valorações do subjetivo uma condição elaborada a partir das representações do mundo.

Desta maneira observa-se como BOURDIEU (1990) opera uma extensão destas visões, compreendendo que as lutas no interior do espaço social se dão através da constante relação dialética que há entre os dois componentes do mundo social: o agente, que influencia e é influenciado pelo seu meio; o sujeito e o objeto.

Nota-se que superar estas dualidades para conseguir enxergar a intrincada dinâmica dos movimentos sociais foi o grande desafio e legado de Bourdieu. Ao propor a mediação entre estas perspectivas epistemológicas distintas se percebe algumas dificuldades inerentes ao processo: ao denunciar os limites recorrentes quando se absolutiza essas perspectivas aparece uma nova gama de dificuldades. Desvelar o ‘*sujeito transcendental*’, como denomina BOURDIEU (1990) sobre as linhas subjetivistas equivale a dizer que “...o

mundo social se apresente como um puro caos, totalmente desprovido de necessidade e passível de ser construído não importa como...” (p. 159), e também olhar através do mundo objetivo, que “...*não se apresenta como totalmente estruturado, e capaz de impor a todo sujeito perceptivo os princípios de sua própria construção.*” (p. 159)

Neste universo, o conceito de *habitus* pode ser entendido como um conjunto de disposições duráveis, que o agente detêm, orientado para uma determinada direção. Como BOURDIEU (1989) coloca:

“Uma das funções maiores da noção de habitus consiste em descartar dois erros complementares nascidos da visão escolástica: por um lado, o mecanicismo, que sustenta que a ação é o efeito mecânico da coerção por causas externas; por outro lado, o finalismo, que, em particular com a teoria da ação racional, sustenta que o agente atua de forma livre, consciente, e, como dizem alguns utilitaristas, with full understanding, já que a ação é fruto de um cálculo das possibilidades e dos benefícios” (BOURDIEU, 1989, pág. 183)

PAIVA (2003, p. 65), em uma interpretação sobre este conceito, define que é o “*habitus que permite o conhecimento e o reconhecimento do campo, o capital específico do campo e os bens simbólicos que produz*”. O *habitus* supõe ainda uma interiorização de normas e condutas que asseguram a adequação das ações do indivíduo ao seu meio social, em sua realidade objetiva.

Deve-se compreendê-lo, portanto, a partir do conhecimento praxiológico, isto é, o que pode orientar as ações do agente dentro do campo - embora também seja determinado por ele - que é o espaço estabelecido de lutas em torno do capital específico. Este, por sua vez, deve ser um objeto de disputas cujo valor seja consensual entre os agentes, que se polarizam em dominantes e dominados, de acordo com seu poder adquirido no interior do campo.

A noção de campo é interpretada por ORTIZ (1994) como um

“ ...espaço onde manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse quantum de capital social. A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: o dos dominantes e dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situa no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão” (p. 21).

BOURDIEU (2004) conceitua o campo como um microcosmo relativamente autônomo, justificando a importância desta relatividade para se evitar a idéia da neutralidade total da lógica do campo, alheia a influências externas, mas refutando-se também a submissão total do campo à estas influências. A autonomia parcial do campo atinge sua máxima evidência na capacidade de *refração* que o mesmo apresenta. A refração compreende a capacidade que o campo possui em retraduzir sob sua própria lógica, as pressões ou demandas externas (ou seja, quanto mais autônomo for um campo, maior o seu poder de refração).

De modo análogo, BOURDIEU (2004) aponta que *“a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente.”* (P. 22).

Especificamente sobre a compreensão do campo científico, BOURDIEU (2004) aponta a necessidade de escaparmos a concepção de uma “ciência pura”, ou seja, indiferente às influências do meio externo, e de uma “ciência escrava”, imersa e regulada pelas leis sócio-econômicas e políticas.

No entendimento das propriedades específicas dos campos, BOURDIEU (2004) alerta sobre o “erro do curto-circuito”, que consistiria em relacionar diretamente fatos sociais dentro e fora do campo, sem considerar o grau de *refração* que o campo pode impor a interpretação destes fatos, que como vimos, determina sua autonomia: *“uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem”* (p. 21).

As relações objetivas entre os agentes no campo, tal como no mundo físico, também determinam os espaços que ocupam, como no caso do campo científico

“... o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos... é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes.” (BOURDIEU, 2004, p.23).

O campo é então compreendido como este espaço de lutas entre dois pólos (dominantes e dominados) em disputa por um capital simbólico, que lhes confere um poder maior. O capital simbólico, por sua vez, e a sua aceitação pelos agentes envolvidos são delimitados por BOURDIEU (1989), tendo como compreensão que:

“...o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe, a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ele resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes dessas estruturas objetivas e tendem por isso a perceber o mundo como evidente” (p. 163).

Podemos entender, então, que o capital simbólico contaria com um componente mais objetivado denominado de capital social, sendo ligado à posição ocupada pelo agente, como por exemplo, os cargos políticos ocupados em uma instituição e um componente subjetivado que se pode entender como um capital específico, ligado ao conhecimento e reconhecimento do agente pelos seus pares-concorrentes.

No campo científico podemos entender que as disputas de poder no campo ocorrem em torno da disputa de

“... duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado...e de outro, um poder mais específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente... por exemplo, com os “colégios invisíveis” de eruditos unidos por relações de estima mútua.” (BOURDIEU, 2004, p. 35)

Estas duas espécies de capital científico possuem correspondência com os conceitos de dominação e autoridade weberianos no que tange às suas reivindicações de legitimidade. A dominação carismática afirma-se sobre critérios subjetivos que nem sempre podem ser explicitados de forma clara, enquanto a dominação burocrática sustenta sua legitimidade sob critérios racionais-legais, que podem ser acionados sempre que necessário (WEBER, 2001). A autoridade, entendida como a confiança que se deposita em uma mensagem emitida por quem detém tal autoridade, funda-se nos mesmos critérios, que “explicam” e justificam sua legitimidade.

Em face da distinção estabelecida entre as duas espécies de capital científico e seus modelos de domínio, é possível compreender mais claramente as duas classes de cientistas e de pesquisas que BOURDIEU (2004) aponta,

denunciando como uma das falsas antinomias do campo científico; os pesquisadores “puros” e os “aplicados”:

“E de fato, à custa de se manter nos extremos e ignorar todo o continuum dos agentes que combinam, em proporções diferentes, as características associadas às posições polares, e à custa, sobretudo, de esquecer que numerosas pesquisas ditas “básicas” são menos “puras” do que parecem e que numerosas pesquisas ditas “finalistas” podem trazer contribuições decisivas à pesquisa básica...”
(BOURDIEU, 2004, p. 50)

Por vezes, os cientistas que realizam pesquisa “pura” podem entender o âmbito da pesquisa aplicada como de pouca autonomia, tendendo mesmo a considerá-la como um espaço heterônimo de menor valor científico, visto observarem a possibilidade de que os beneficiários (e, muitas vezes, os provedores da pesquisa) direcionarem a mesma exclusivamente de acordo com seus interesses.

Como um exemplo de *refração* do campo científico, no caso da pesquisa pura no âmbito das Ciências Humanas, BOURDIEU (2004) cita o exemplo de que entre os professores das letras e ciências humanas no ensino superior francês, o capital político interpretado como vínculo externo à aplicação social é sentido com desprezo por estes cientistas.

Da mesma maneira, os cientistas que realizam pesquisa aplicada, consideram a proximidade que ocasionalmente se apresenta com os pesquisadores “puros” como uma oportunidade de prestígio acadêmico, mas com uma parcela de “ressentimento” por parte dos segundos, sobre a legitimidade social que a pesquisa aplicada apresenta, traduzida na quantia de recursos que consegue amealhar.

No âmbito destas reflexões, BOURDIEU (2004) aponta como a principal dificuldade para a transição da *invenção à inovação* (das descobertas / criações científicas à implementação econômica), os conflitos existentes na comunicação dos campos científico e econômico, possuindo cada um lógicas e propósitos distintos.

O campo científico apresenta uma particularidade interessante que corrobora para esta situação: na maior parte das vezes, sua dependência do estado impede que seja influenciado diretamente pelo campo econômico sendo tratado por BOURDIEU (2004) como um paradoxo, pois

“... essa dependência na independência (ou o inverso) não é destituída de ambigüidades, uma vez que o Estado que assegura as condições mínimas de autonomia também pode impor constrangimentos geradores de heteronomia e de se fazer de expressão ou de transmissor das pressões de forças econômicas...” (p. 55)

Desta maneira, podemos compreender como é relativa qualquer afirmativa sobre a autonomia dos pesquisadores “puros” e a heteronomia dos pesquisadores “aplicados”, compreendendo-se que ambas as perspectivas de pesquisa apresentam suas possibilidades e limites, possuindo um grau relativo de autonomia, estando uma mais voltada a invenção e outra à inovação.

Portanto, os pesquisadores “puros” e os pesquisadores “aplicados” colocam-se muitas vezes em disputas em busca de um poder simbólico sobre qual a natureza de seu campo, pois se pretende impor aos demais agentes do campo suas visões próprias, a partir de seus critérios de legitimidade.

BOURDIEU (1990), coloca que *“... o poder simbólico, cuja forma por excelência é o poder de fazer grupos...”* (p. 167), estando este fundado em

duas condições: possuir um capital simbólico, e o grau de adequação à realidade que a visão que se pretende propor possui. Destaca ainda que o *“capital simbólico é um crédito, é o poder de impor o reconhecimento suficiente para ter condição de impor, assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização...”* (p. 166), compreendendo-se que este capital pode habilitar ao agente impor uma visão de mundo, ou uma ideologia, ao campo.

Sobre a adequação à realidade que a idéia deva possuir esclarece o autor, ainda, que esta se fundamenta ‘nas afinidades objetivas entre as pessoas que se quer reunir’ - destacando-se aqui a expressão ‘objetivas’, compreende-se novamente a necessidade da adoção da perspectiva do conhecimento praxiológico, onde a subjetividade da visão de mundo não subsiste apartada da objetividade que a consubstancia – ou seja, *“o poder simbólico é o poder de fazer coisas com palavras. É somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada às coisas, que a descrição faz as coisas.”* (BOURDIEU, 1990, p. 166-67).

Faz-se importante aqui, adentrarmos no conceito de *illusio*⁵ enquanto instância de mediação entre o *habitus* demonstrado pelos agentes sociais e o espaço social no qual ocorre o jogo político. A *illusio* consistiria em uma espécie de crença na existência, por parte de seus agentes, da pertença à um determinado grupo, bem como da configuração de um determinado território.

⁵ Ao conceito de *illusio* pode-se estabelecer íntima ligação com as teorias acerca da construção da identidade dentro do universo simbólico, em BERGER & LUCKMAN (1973), *“A construção social da realidade”*, nos capítulos 2.a) Legitimação – as origens dos universos simbólicos, e 3 – Teorias sobre a identidade.

No campo científico, BOURDIEU (2004) entende a *illusio* como uma espécie de crença na neutralidade científica (isenta de interesses pessoais, ou econômicos). A ciência, compromissada assim com um propósito maior a serviço de todos, torna preciso e valorizado que um verdadeiro pesquisador, tenha um *interesse pelo desinteresse*; o campo científico portanto produz

“essa forma particular de illusio que é o interesse científico, ou seja, um interesse que com relação às formas de interesse correntes na existência cotidiana (e em particular no campo econômico) aparece como desinteressada, gratuita. Mas, mais sutilmente, o interesse “puro”... (é uma forma de interesse que convêm a todas as economias dos bens simbólicos, economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que “compensa”. Aí está uma das diferenças mais radicais entre o “capitalista cientista” e o capitalista simplesmente...” (BOURDIEU, 2004, p. 31)

Podemos destacar desta distinção que Bourdieu estabelece, que a *illusio* científica compreende uma espécie de ascese sobre as demandas e condições sociais externas que se colocam a todos, sendo de certa maneira, uma refração destas demandas. A *illusio*, que compreende essa sublimação, é imposta ‘tacitamente’ a todos os recém-chegados, como aponta BOURDIEU (2004), para que compreendam que *“...o jogo científico merece ser jogado, que ele vale a pena, e que define os objetos dignos de interesse, interessantes, importantes...”* (p.30).

A luta que se engendra pelo monopólio em classificar e produzir sentidos dentro do campo, leva a um outro conceito chave para o entendimento que se pretende elaborar aqui: a idéia de *nominação* (BOURDIEU, 1990). Esta idéia se configura como uma *outorga de título* legítima que proporciona a quem é qualificado por este título (remete-se aqui a idéia da titulação acadêmica), uma condição de autoridade na qual pode afirmar seu discurso como legítimo (ou

universal, objetivado e por isso “aceito” por todos como realidade social), isentando-se da luta simbólica do campo.

“A legalização do capital simbólico confere a uma perspectiva um valor absoluto, universal, livrando-a assim da relatividade que é inerente, por definição, a qualquer ponto de vista, como visão tomada a partir de um ponto particular do espaço social...”(BOURDIEU, 1989, p. 164)

Tem-se, portanto, que tais questões são inerentes a reflexões sobre o processo de autonomia de uma área acadêmica, pois *“quanto mais se é autônomo, mais se tem chance de dispor de autoridade específica, isto é, científica ou literária, que autoriza a falar fora do campo com uma certa eficácia simbólica”* (BOURDIEU, 2004, p. 74)..

Como visto, a autonomia de um campo determina seu poder simbólico e capacidade de refração, bem como a evidência de lógicas alheias ao interesse próprio do campo podendo mesmo determinar seus valores, justificando a existência dos discursos “politizadores”; pode-se aludir à situação particular da Educação Física, quando BOURDIEU (2004) explicita

“Tudo iria bem no melhor dos mundos científicos possíveis se a lógica da concorrência puramente científica fundada apenas sobre a força de razões e de argumentos não fosse contrariada e até mesmo, em certos casos anulada por forças e pressões externas (como se vê no caso das ciências que ainda estão a meio-caminho no processo de autonomização e onde se podem sempre disfarçar as censuras sociais em censuras científicas e vestir de razões científicas os abusos do poder social específico, como a autoridade administrativa ou o poder de nomeação mediante bancas de concursos.)” (p. 34).

Pode-se, portanto, pensar no estágio de autonomização em que se encontra a Educação Física, a partir da constituição acadêmica de sua *Illusio*, como apontam PAIVA e RON (2003)

*“A construção da especificidade do campo da educação física caminha a par da constituição da *illusio* já que, para falar em campo, é preciso que se estabeleça e se reconheça um acordo tácito entre agentes e instituições sobre aquilo que merece ser disputado, ou seja, os consensos produzidos acerca da importância do jogo, bem como as formas legítimas de jogá-lo, produzindo assim, a identidade social do grupo.”* (PAIVA e RON, 2003, p. 58-59)

Muitas vezes, tais forças externas tendem a anunciar sua legitimidade em operar no campo a partir da evocação da “demanda social”, sendo um argumento que por vezes na Educação Física fundamenta-se em visões equivocadas e distantes das expectativas acerca da importância social da área, criando assim “problemas” de pesquisa e intervenção que não são necessariamente fundamentais, existindo unicamente como reivindicação de legitimidade durante as lutas internas do campo. BOURDIEU (2004) denuncia essa prática definindo-a no plano da retórica:

“É assim, por exemplo que a retórica da “demanda social” que se impõe, particularmente numa instituição científica que reconhece oficialmente as funções sociais da ciência, inspira-se menos numa preocupação real em satisfazer as necessidades e as expectativas de tal ou qual categoria de “clientes”...ou mesmo em ganhar assim seu apoio, do que de assegurar uma forma relativamente indiscutível de legitimidade e, simultaneamente, um acréscimo de força simbólica nas lutas internas de concorrência pelo monopólio da definição legítima da prática científica...” (p. 47)

Entretanto, BOURDIEU (2004) também reconhece a dificuldade no campo científico em reconhecer as demandas sociais e como reagir a elas; tais dificuldades podem surgir, seja porque, no momento em que tais demandas são dirigidas aos cientistas (por pessoas que tenham capital cultural para formulá-las ou por políticos, religiosos ou outrem que tenham o interesse em fazê-lo) a resposta nem sempre é clara e consensual, seja porque permanece a dúvida em se manter a estas demandas formuladas ou em se investir em

‘demandas não formuladas’. Porém, esta última situação pode trazer em si um grande artil, criando problemas irreais ao passo que outros permanecem ignorados:

“É em nome desse processo que místicas marxistas faziam falar os povos, com tudo o que isso implicava de perigoso. E, no entanto, é verdade que não é possível contentar-se em aguardar que as questões se configurem de uma forma clara...Tomo um exemplo: penso que, atualmente, existe uma enorme demanda concernente ao sistema de educação que ninguém formula e sobretudo que ninguém quer entender! Há também uma enorme demanda concernente ao problema do trabalho, o problema da definição da divisão do trabalho, o problema do sentido do trabalho no mundo econômico atual.” (BOURDIEU, 2004, p. 82)

Pode-se compreender como na Educação Física tais questões adquirem forma, quando se observa que as questões formuladas pelos profissionais têm pouca relação com aquelas formuladas pelos pesquisadores, havendo por conta desta distância a ausência de consensos sobre quais problemas devem ser explorados pela área.

Tendo em vista este panorama conceitual, podemos compreender que a luta no campo acadêmico busca o monopólio dos processos de nomeação, entendendo-se que o jogo em disputa busca determinar qual *educação física*⁶ será reconhecida como legítima? Qual será a formatação de sua identidade? Sobre esta disputa, PAIVA (2003) aponta:

“... considerando que educação, ciência e corporeidade são os três eixos que se mostram constantes e balizam o debate da “educação física” e que a noção de campo indica a produção e o reconhecimento de um espaço social no qual está em jogo a legitimidade de uma especificidade, foi possível formular que, no Brasil, o campo da educação física

⁶ Faz-se referência aqui à toda polissemia que o termo possa assumir, ou que se busca determinar, enquanto componente da cultura humana sujeito a suas impermanências e reconstruções.

vai se engendrando e caracterizando como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar certos modos de educação –do, com e para o (corpo) “físico”. (p. 66)

Nota-se a partir dos três eixos temáticos destacados por PAIVA (2003), que as disputas no campo, protagonizadas pelos grupos científicos, lutam por ressignificar estes termos de acordo com seu *habitus* próprio, seus valores e critérios. Poderíamos acrescentar a esses termos o conceito de saúde, contendo também uma polissemia outorgada pelos grupos em disputa, ora enfocando apenas sua dimensão social, ora suas raízes biológicas.

No âmbito desta questão, em outra reflexão a autora colocará também que a Educação Física pode ser vista tanto como um sub-campo do campo científico quanto um sub-campo do campo pedagógico (PAIVA, 2003). Entretanto, neste jogo político o campo pedagógico acaba sendo um sub-campo do campo científico, como observado nos embates entre as matrizes teóricas. Esta questão fica mais clara quando se observa as disputas no interior dos programas de pós-graduação na área, ilustrando seus referenciais teóricos.

Passa-se agora a observar como este jogo, na demarcação desse espaço social, manifesta-se nas propostas dos programas de pós-graduação, em especial na proposta da UNESP de Rio Claro.

2.4 - Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Educação Física do Brasil

2.4.1 - As propostas de pós-graduação em Educação Física, Ciências da Reabilitação, Ciências do Movimento e Ciência(s) da Motricidade

Neste tópico faremos uma breve ilustração sobre os principais referenciais das propostas de pós-graduação na Educação Física, baseado nos documentos de área da CAPES do ano de 2003 – síntese e indicadores.

Como critério foram utilizadas as palavras-chaves que representavam os referenciais na sessão proposta do programa (visão geral, evolução e tendências / e quando constar sua apreciação) e as nomenclaturas das áreas de concentração pautadas nos indicativos das ciências humanas, bem como o número de linhas de pesquisa.

Dos 14 programas de pós graduação existentes, na área encontraram-se 13 documentos, sendo que um, o da UEL, não constava nos cadernos de avaliação.

Dessa forma, apresenta-se como exemplo, um quadro demonstrativo dos programas avaliados até 2003 e, a seguir, uma descrição de cada programa, fazendo-se a opção por um estudo mais detalhado da proposta de Rio Claro, objeto deste trabalho.

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS DA SAÚDE						
ÁREA: EDUCAÇÃO FÍSICA						
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO			
CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA	UCB/RJ	RJ	3	-	-	
CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	UNESP/RC	SP	5	5	-	
CIÊNCIAS DA REABILITAÇÃO	UFMG	MG	5	5	-	
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	UFRGS	RS	4	4	-	
CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	UDESC	SC	3	-	-	
EDUCAÇÃO FÍSICA	UCB	DF	4	4	-	
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFPR	PR	3	-	-	

EDUCAÇÃO FÍSICA	UEL	PR	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UGF	RJ	5	5	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UFSC	SC	4	4	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	USP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UNICAMP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	UNIMEP	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	USJT	SP	3	-	-

M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional

(A) USP – Educação Física

Nas informações consta que trata-se da atividade motora humana nos contextos da Educação Física e Esporte, assinalando-se que a proposta do programa está “...sustentada numa matriz epistemológica em que a educação física é uma área de conhecimento aplicado...” (BRASIL, 2003b, p.20) com conexões com áreas básicas de conhecimento integrado, como a Cinesiologia e áreas fundamentais, tradicionais, do conhecimento científico relacionadas a: Biologia, Psicologia, Antropologia e Sociologia. Como preocupação atual será colocado “...a disseminação do conhecimento científico sobre a atividade motora humana nos contextos da Educação Física e do Esporte...” (BRASIL, 2003b, p.3).

Nesta proposta, o programa abarca duas áreas de concentração, denominadas de Pedagogia do Movimento Humano (com 10 linhas de pesquisa) e Biodinâmica do Movimento Humano (com nove linhas de pesquisa). Porém, não são dadas informações referentes ao corpo textual das áreas de concentração.

(B) UFPR – Educação Física

O curso de Pós-graduação em Educação Física, em nível de mestrado, do Departamento de Educação Física, setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná tem por objetivos: "...*formar pesquisadores na área de educação física... ampliar e desenvolver o conhecimento e a crítica na área de Ciências do Exercício e do Esporte*" (BRASIL, 2003b, p.2). Como área de concentração foi apresentado Exercício e Esporte, tendo uma linha de pesquisa vinculada as ciências culturais, sem haver outras informações sobre este processo.

(C) UNIMEP – Educação Física

Este programa tem como proposta contribuir para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, no sentido inter e transdisciplinar, a partir de pressupostos presentes na teoria da Motricidade Humana e nas suas interfaces com outras teorias.

Aqui, a Motricidade Humana, enquanto área de produção epistemológica, busca pesquisar os sentidos educacional e pedagógico dos conhecimentos da área, em situações diversas, como as práticas de esportes, lutas, danças..."
(BRASIL, 2003b, p. 3)

Sobre este encaminhamento consta, enquanto apreciação, que a proposta está bem fundamentada teoricamente na Motricidade Humana, assinalando-se que a unidade do curso é assegurada por algumas medidas, entre as quais a disciplina de Bases Epistemológicas em Motricidade Humana. Conta com duas áreas de concentração, embasadas nas ciências naturais e culturais, respectivamente: Performance Humana, com duas linhas de

pesquisa; e Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer, (sendo a da área das humanidades) com três linhas de pesquisa.

(D) UFMG – Ciências da Reabilitação

O programa apresenta referencia ao modelo proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), sobre desenvolvimento funcional humano, enquadrando suas linhas de pesquisa neste referencial. Entre seus objetivos, visa desenvolver produção científica nos departamentos de fisioterapia e terapia ocupacional, explicitando essa tendência no seu programa. Conta com uma área de concentração denominada como Desempenho funcional humano, pautada nas ciências naturais, com três linhas de pesquisa sob seu enfoque.

(E) UFRGS – Ciências do Movimento Humano

A proposta do programa reserva uma parte à sua definição epistemológica, aonde faz o recorte das ciências do movimento humano, definindo

“um espaço de investigação a partir do pensamento racional e empírico; dedutivo e indutivo, quantitativo e qualitativo...dos fenômenos da cultura corporal do movimento humano...”(BRASIL, 2003b, p. 3)

Define-se como um campo transdisciplinar de estudo científico da cultura corporal, apresentando duas áreas de concentração, uma delas denomina-se de Movimento Humano, Cultura e Educação, contendo três linhas de pesquisa e a outra denomina-se Movimento Humano, Saúde e Performance, com 4 linhas de pesquisa. Todavia não foi encontrado mais explicitações sobre as áreas de concentração e suas respectivas linhas de pesquisa.

(F) UDESC – Ciências do Movimento Humano

A proposta foi organizada tendo como perspectiva ser uma área interdisciplinar do movimento humano. Como área de concentração foi proposto a temática de Estudos Biocomportamentais do Movimento Humano, abrangendo três linhas de pesquisa pautadas nas ciências naturais. Estas linhas não foram explicitadas em sua formatação. Entretanto, algumas observações dessa proposta foram elucidadas ao se colocar que:

“...amplia-se à visão de inter-relacionamento das diversas áreas profissionais que têm no movimento humano parte ou a totalidade do foco de estudos e, conseqüentemente remete-nos a busca deste corpo de conhecimento comum.”
(BRASIL, 2003b, p. 18)

No geral o que se propõe é a busca de um corpo de conhecimento multidisciplinar, tomando como referênica o movimento humano.

(G) UCB/RJ – Ciência da Motricidade Humana

O programa traz entre seus objetivos a capacitação científica, técnica e sócio política de seus alunos, visando compreender e intervir na *“problemática existente na área de Motricidade Humana e Educação Física em geral.”* (BRASIL, 2003b, p. 2). Conta com duas áreas de concentração, nas duas perspectivas epistemológicas, mas não consta mais explicações sobre as áreas, no que tange a sua conceituação. A área de concentração pautada nas ciências humanas denomina-se Dimensão Sócio-Histórica da Motricidade Humana, e contém uma linha de pesquisa, e a outra denomina-se Dimensão Bio-Física da Motricidade Humana, contendo 3 linhas de pesquisa.

(H)UCB / DF – Educação Física

A proposta do programa apresenta forte influência das ciências naturais, tendo os referenciais da saúde & atividade física como palavras chaves que norteiam toda a proposta:

“Os estudos têm uma diversificação intra e interdisciplinar e, assim, a fonte e o produto são plurais, mas o foco irradiador que os orienta detêm sua fundamentação no eixo epistemológico que prioriza estudos sobre os “Aspectos biológicos relacionados a atividade física e saúde”, sobre os “Aspectos sócio-culturais da atividade física relacionadas a saúde” e sobre o “Exercício físico, reabilitação e doenças crônicas degenerativas”. (BRASIL, 2003b, p. 3)

Entretanto, buscam apresentar uma visão crítica sobre um conceito restrito de saúde biológica, possuindo uma linha de pesquisa pautada nas ciências humanas.

A única área de concentração, embasada portanto nas ciências naturais, denomina-se Aspectos Sócio-Culturais da Atividade Física relacionadas a Saúde, contendo três linhas de pesquisa.

(I) UNICAMP – Educação Física

O programa da Unicamp apresenta como proposta a “Educação Física”, contendo cinco áreas de concentração: ‘duas com uma matriz disciplinar, e três com uma matriz temática’. Entretanto, não consta no caderno de avaliação mais dados relativos a conceituação das áreas de concentração. As cinco áreas são as seguintes: Atividade Física, Adaptação e Saúde, com cinco linhas; Biodinâmica do Movimento Humano, com duas linhas; Ciências do Desporto, com quatro linhas; Pedagogia do Movimento, com sete linhas e

Estudos do Lazer com três linhas, sendo as duas últimas áreas de concentração pautadas nas ciências humanas.

Nos objetivos propõe-se a construção de conhecimentos da área da Educação Física, através da formação de professores e pesquisadores, com inserção no ensino superior.

(J) UGF – Educação Física

Indica-se o trinômio cultura, educação e saúde como um *“marco teórico aglutinador, da proposta e da estrutura do Programa, bem como das atividades de pesquisa e formação”* (BRASIL, 2003b, p. 3), apresentando como característica a multidisciplinaridade.

Conta com duas áreas de concentração em duas perspectivas epistemológicas: Educação Física & Cultura, e Atividades Físicas e Desempenho Humano, pois ambas embasam-se no mesmo trinômio. Porém, não foi apresentado mais explicações sobre as linhas de pesquisa. Neste contexto, a área de concentração Educação Física & Cultura pauta-se nas ciências humanas, contendo 11 linhas de pesquisa, e a área Atividades Físicas e Desempenho, cinco linhas de pesquisa.

(K) UFSC – Educação Física

A proposta retrata a ligação da Educação Física com os referenciais da saúde e da educação:

“De particular interesse para o PPGEF são as questões, de ordem teórica e prática, associadas ao ensino e a pesquisa naquilo que a Educação Física tem a ver com o binômio - Educação e Saúde. Apesar de haver um certo reconhecimento do elo de ligação entre esses termos, a

relação entre eles costuma ser, freqüentemente, negligenciada ou entendida como uma justaposição (e não uma relação interdisciplinar) na realidade brasileira.” (BRASIL, 2003b, p. 3)

O programa organiza-se em duas áreas de concentração, a saber: Atividade Física relacionada à Saúde, com quatro linhas de pesquisa e Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física; esta última, pautada nas ciências humanas, abarca três linhas de pesquisa. Entretanto, não são apresentadas outras informações sobre os referenciais das áreas de concentração e ou mesmo das linhas de pesquisa.

(L) USJT – Educação Física

Esta proposta apresenta a Educação Física relacionada a saúde, compreendendo as dimensões biopsicossocial, ou pedagógica e a biológica, compreendida no âmbito da biodinâmica. Por exemplo:

“Nesse caminho, o Programa traçou o perfil do Mestre em Educação Física definindo que ele seja capaz de produzir conhecimento em uma das dimensões - biodinâmica, biopsicossocial, ou pedagógica -, e que essa produção possa contribuir com processos de mudanças de comportamento em relação à prática de atividades físicas na perspectiva da Promoção da Saúde, ou também em relação à busca de um melhor desempenho esportivo.” (BRASIL, 2003b, p.2)

O programa conta com uma única área de concentração - Atividade Física, Esporte e Saúde - e suas respectivas linhas de pesquisa, tendo como referencial teórico as ciências humanas e as ciências naturais. Sobre a área de concentração e as linhas de pesquisa não constam mais explicações.

(M) UNESP / RC – Ciências da Motricidade

Na proposta do programa, aparece que *“a motricidade humana, no âmbito do programa é entendida como um fenômeno multidimensional...”* (BRASIL, 2003b, p.3) destacando-se a necessidade de se realizar tanto a pesquisa básica como a pesquisa aplicada. Dentre os seus objetivos, está a formação de recursos humanos qualificados para:

“...a atuação acadêmica em áreas que têm a motricidade humana como objeto de estudos ou instrumento de atuação profissional, tais como a educação física, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia e outras correlatas...” (BRASIL (2), 2003, p.3)

Conta com duas áreas de concentração, nas duas perspectivas epistemológicas; embora não conste de informações específicas sobre as áreas de concentração. Sobre a área embasada nas humanidades compreende-se, no âmbito do programa, que esta abarca os ‘aspectos filosóficos, psicológicos, sócio-culturais’, contando com seis linhas de pesquisa.

Dos programas listados escolheu-se a proposta da Unesp / RC – Ciências da Motricidade em função do pesquisador ter estudado nessa universidade e seus cursos de Educação Física, bem como de pós-graduação, serem considerados de qualidade e excelência. Da mesma forma pode-se dizer que o acesso do pesquisador, na coleta de seus dados, seria facilitado pela familiaridade com o local. Pode-se dizer também que investigações de natureza qualitativa exigem que o investigador conheça bem o local em que se realiza o trabalho de campo, ou seja, que tenha tido uma permanência prolongada nesse espaço social ou realidade.

Outra questão a considerar foi que dos 14 programas listados, nove se denominavam como Educação Física; dois como Ciências do Movimento Humano; um como Ciências da Reabilitação; um como Ciência da Motricidade Humana e um como Ciências da Motricidade. Em termos de área de concentração relacionada a Pedagogia da Motricidade Humana ou Pedagogia do Movimento Humano e/ou Pedagogia do Movimento observou-se que apenas quatro programas (USP, UNIMEP, UNICAMP, UNESP) apresentavam este vínculo. Todavia, a Pedagogia da Motricidade Humana apareceu apenas na proposta da UNESP – Campus de Rio Claro, constituindo-se num caso único e valendo a pena investigar e aprofundar mais este conceito e os conhecimentos que estão subjacentes a esta concepção.

2.4.2 - O Programa de pós-graduação em “Ciências da Motricidade” da UNESP de Rio Claro

O curso de pós-graduação em Ciências da Motricidade, data de 1990, tendo seu funcionamento iniciado em 1991. Concebido com o ‘propósito de possibilitar a investigação multidisciplinar da motricidade humana’ atende a um corpo discente de uma ampla variedade de formações, contando também com essa heterogeneidade em seu corpo docente. Enquanto projeto, contou com diversas iniciativas do Departamento de Educação Física para sua efetivação, entre as quais, resumidamente, apresentam-se como:

- implantação do curso de bacharelado (1989), com disciplinas abordando diferentes dimensões da motricidade humana;
- implantação da pós-graduação *lato sensu* (especialização) (1987);

- constituição de corpo docente e técnico com profissionais de formação diversificada, *“não apenas restrito a educação física, de modo a não perder seu caráter de multidisciplinaridade”*;

- articulação com o Departamento de Educação do Instituto de Biociências, pelo *“envolvimento deste na formação de recursos humanos para a Educação Física”*, e por sua relação na proposta curricular da licenciatura;

- organização do Simpósio Paulista de Educação Física;

- implantação e consolidação de laboratórios e linhas de pesquisa em motricidade humana; (UNESP, 1990, p. 7-8)

O documento cita também que *“em 1984 a educação física foi, finalmente reconhecida como sub-área do conhecimento humano por órgãos de fomento a pesquisa, tais como FAPESP, CAPES e CNPq”* (UNESP, 1990, p.4). Cita como justificativa da criação do programa de pós-graduação a

“...pouca e recente tradição científica, mais a necessidade da vinculação ensino-pesquisa no contexto da Universidade e de consolidação do corpo de conhecimento na área justificam a criação do curso de pós-graduação que está sendo proposto.” (UNESP, 1990, p. 5).

Em seu texto, quando levanta o fato da educação física ser tradicionalmente fundamentada em conhecimentos de outros campos *“notadamente da Medicina e da Educação”* (UNESP, 1990) coloca, apesar do grande desenvolvimento proporcionado por essa relação, que se deixaram lacunas conceituais, *“...pois nenhuma destas áreas estuda especificamente a motricidade humana.”* (UNESP, 1990). A proposta do programa coloca a necessidade de estruturação de *“...um corpo de conhecimento focalizando a*

motricidade humana, internacionalmente identificado como “Ciência da Motricidade Humana”...” (UNESP, 1990) abarcando, nesse momento, quatro linhas de pesquisa dentro de sua área de estudos. Descreve que este campo de conhecimentos deve conter o estudo dos:

“aspectos filosóficos, sociais, comportamentais e biológicos da motricidade humana, sendo, portanto, de caráter eminentemente multidisciplinar (ou transdisciplinar)”⁷ que deve ser preservado, sob a pena de ter o conhecimento novamente fragmentado.” (UNESP, 1990, p. 6)

Vê-se que desde o início do programa, havia a preocupação com o risco de fragmentação do conhecimento, colocando-se como condições para a *“efetivação da multidisciplinaridade”*:

- constante busca de integração entre as diversas especialidades componentes do corpo de conhecimento da Motricidade Humana;

- possibilidade de diferenciação das especialidades, sem perder de vista o objeto de estudo que constitui a motricidade humana, permitindo a comunicação da ciência da motricidade com outras áreas do saber; (UNESP, 1990, p. 6)

É preciso fazer algumas distinções, face ao exposto do documento:

- primeiro: observa-se aqui que, atinente ao nome do programa, tem-se a denominação da área, ora como Ciência da Motricidade Humana, ora como Ciências da Motricidade Humana, sendo que a última passa a prevalecer na proposta de reestruturação do curso em 1999; considera-se aqui a

⁷ O grifo é nosso.

possibilidade de uma autonomia epistemológica, enquanto área própria, ou uma configuração interdisciplinar;

- segundo: classifica-se a natureza do curso como de 'caráter eminentemente multidisciplinar (ou transdisciplinar), compreendendo-se aqui, que são expressões conceitualmente distintas, sendo que a idéia de multidisciplinaridade é mais ressaltada, por estar em primeiro lugar e fora dos parênteses, sendo reforçada quando se apresenta condicionantes para efetivação, como supracitado. Em 1999, na proposta do programa, apresenta-se apenas a multidisciplinaridade: *"...é norteado por uma abordagem eminentemente multidisciplinar da motricidade humana, seu objeto de estudos..."* (UNESP, 1999, p. 3)

- terceiro: as duas condições, para a efetivação da multidisciplinaridade, pode conter em si uma antítese, ou antagonismo conceitual, pois enquanto se deve buscar constantemente a integração entre as especialidades, também se deve possibilitar a sua diferenciação das mesmas;

Nos anos de 1997 e 1998, ampliou seus esforços visando adequar-se as exigências da CAPES, incluindo nesse processo:

- credenciamento de novos docentes, baseados no 'estabelecimento de critérios de produtividade';

- a promoção de 'alterações significativas' no Regimento da Pós-graduação',

Neste processo de reestruturação, cuja proposta data de 1999, considerou-se como os elementos mais significativos:

“- o desmembramento da atual área de concentração em Motricidade Humana em duas a saber: “Biodinâmica da Motricidade Humana” e “Pedagogia da Motricidade Humana”, mantido sob a mesma estrutura de Coordenação, - a implantação do Curso de Doutorado, na Área de Concentração em “Biodinâmica da Motricidade Humana”, que atualmente reúne as condições necessárias frente às exigências da Pós-graduação strictu sensu.” (UNESP, p.3)

Neste contexto, ressalta-se a distinção conceitual entre as duas áreas de concentração; coloca-se que o ‘critério diferenciador’ dessas áreas estaria na ‘natureza de seu corpo teórico’, e em sua metodologia de pesquisa, esclarecendo que biodinâmica estaria radicada nos conhecimentos das ciências naturais, bem como em uma investigação experimental, e a área da pedagogia, embasada nas ciências humanas, *“num amplo leque que abrange a representação e o significado da motricidade no plano individual e socio-cultural, bem como suas implicações para a intervenção pedagógica e gestão.”* (UNESP, 1999, p. 4). Compreende-se aqui, sobre o âmbito da intervenção, o componente pedagógico explícito enquanto referência conceitual.

Entretanto, não há mais explicações sobre a denominação Pedagogia da Motricidade Humana; na busca por uma melhor compreensão dos termos desta denominação, coloca-se aqui as definições encontradas em SOUZA NETO *et alli* (2005):

“No que se refere ao movimento humano, motricidade humana, se estará entendendo-o como o objeto de estudo da educação física - um campo acadêmico-profissional que tem no corpo, a sua cultura de movimento e um espaço de intervenção social. Desse modo, falar numa pedagogia do “movimento humano” significa tratar do ato motor, conduta motora, que move este corpo e de como este pode ser trabalhado, considerando os conhecimentos/saberes provenientes desta motricidade humana.” (p. 3)

De acordo com essa concepção, tem-se portanto a motricidade humana concebida como objeto de estudos do campo Educação Física; entretanto SOUZA NETO *et alli* (2005) ainda explicita as dificuldades em se definir estes termos, e também atentam como uma possível causa desta problemática, a perspectiva multidisciplinar adotada pela área:

“...não há conceito mais discutível, bem como “pobrememente” interpretado, do que o “Movimento Humano” em virtude da multidisciplinariedade das ciências que lhe dão sustentação, permitindo uma pluralidade de significados.” (SOUZA NETO et alli, 2005)

Podemos entretanto observar que o uso conexo das duas expressões “Pedagogia da Motricidade Humana”, traz em seu bojo expressões signatárias de duas matrizes de pensamento distintas: a matriz científica e a matriz pedagógica, como já referido nas terminologias adotadas a partir de BETTI (1996). Se de fato as expressões fazem menção explícita ou implícita à essas matrizes, ou se haveria algum conflito conceitual nesta relação, tais pontos devem ser melhor elucidados.

Observa-se, em face do exposto, que se faz necessário uma investigação mais aprofundada sobre esta questão, buscando mais dados acerca do entendimento desta proposta.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O caminho escolhido para a busca dos dados foi o do estudo de caso na abordagem da pesquisa de análise qualitativa, comumente denominada de pesquisa qualitativa.

Para ANDRÉ (1995, p.15), a denominação “quantitativo” e “qualitativo” deveria ser utilizada *“para designar o tipo de dado coletado”* e sugere-se *“o emprego de termos mais precisos quando se quiser identificar diferentes modalidades de pesquisa”*. No âmbito desse processo, a perspectiva de pesquisa de análise qualitativa utiliza-se de pressupostos metodológicos em que há predominância da descrição e da indução a partir dos dados coletados.

Esta metodologia trabalha com o “paradigma qualitativo”, movimento desencadeado nas ciências humanas como alternativa ao positivismo, mas que segundo ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER (1998, p.129) é preciso atentar-se aos equívocos ocasionados pela terminologia, posto que pode levar a *“falsa oposição qualitativo-quantitativo, bem como a uma ilusão de homogeneidade interna do paradigma”*.

Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 4), sobre as abordagens qualitativas de pesquisa , *“...os fatos, os dados não se revelam gratuída e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições.”*, apontando a indissociabilidade entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, tendo este valor intrínseco, único. Estas pesquisadoras destacam também que para a abordagem

qualitativa se torna importante fatores como a compreensão ampla e profunda da realidade, com suas múltiplas relações de causa e efeito; a ênfase na interpretação contextual; a apresentação de pontos de vista diferentes, motivando o leitor a elaborar sua interpretação; e atentar para a descoberta, não se fechando apenas às questões iniciais mas manter-se aberto aos novos fatos.

Sobre o estudo de caso, THOMAS e NELSON (1990) apontam a sua possibilidade de utilização em pesquisas que envolvem programas, instituições, organizações, estruturas políticas, comunidades e situações, sendo que os limites da pesquisa devem ser estabelecidos de modo disciplinado pelo pesquisador. Nesta investigação, as possibilidades de generalização não constituem uma meta desse tipo de pesquisa, posto o entendimento de que cada fenômeno é único. Portanto, tais possibilidades de generalização, ou relações de comparação com uma outra situação ou realidade, se dá na ocasião da tomada de conhecimento dos resultados da pesquisa pela comunidade, pelos leitores que estabelecem aproximações entre realidades, até então insuspeitas, construindo e reconstruindo o processo do conhecimento.

LUDKE e ANDRÉ (1986) apontam como elemento de distinção do estudo de caso “naturalístico” ou qualitativo a “*compreensão de uma instância singular*” (p. 21), sendo por isso imprópria à possibilidade de representação empírica de sua representatividade. Apontam, ainda, que o caso é contruído ao longo do estudo, adquirindo sua identidade, enquanto um caso único, ao final.

Sobre os tipos de estudo de caso, THOMAS e NELSON (1990) apontaram que

"In many ways, case study research is similar to other forms of research...As with other research techniques, the approach and the analysis depend on the nature of the research problem. Case studies can be descriptive, interpretative, or evaluative. (p. 284).

Os estudos de caso descritivos apresentam um retrato detalhado do fenômeno, tendo grande utilidade para pesquisas subsequentes; enquanto que os estudos de caso interpretativos teriam uma ênfase maior em conceituar o fenômeno, e apesar de também envolver descrição, permite ao pesquisador teorizar sobre o fenômeno; já os estudos de caso avaliativos envolvem os aspectos dos modelos anteriores, porém tem como meta principal avaliar o mérito de alguma prática, evento, ou programa, residindo no pesquisador a responsabilidade e competência em compreender os dados e fazer julgamentos (THOMAS e NELSON, 1990).

Na visão dos autores, a escolha dos participantes, no estudo de caso, não admite que esta seja aleatória. Corroborando com esta visão CAMPOS (2003) assinala, também, como parâmetro de escolha a "amostra baseada em critérios" ou a "amostra proposital", pois é responsabilidade do pesquisador escolher as pessoas mais representativas da realidade que pretende estudar.

THOMAS e NELSON (1990), ainda, ressaltam que, em razão da natureza dos dados e da quantidade massiva de informações coletadas, a análise dos dados se torna uma tarefa árdua que exige do pesquisador discernimento, sensibilidade e integridade.

Sobre as perspectivas do estudo de caso CAMPOS (2003) apresentou um quadro tipológico, adaptado de CONTANDRIOPOULOS et al (1999), em que descreve as variedades de estratégia e modelos de pesquisa que este tipo de estudo pode assumir, na forma de quatro possibilidades. A primeira diz respeito ao estudo de caso único, enquanto que a segunda coloca o estudo de caso único com níveis de análise imbricados; a terceira como o estudo de casos múltiplos com um só nível de análise e a quarta o estudo de casos múltiplos com níveis de análise imbricados.

Em se tratando dessa pesquisa, a opção escolhida guarda semelhanças com o estudo de caso único, com níveis de análise imbricados. Para o autor, a escolha do caso único com níveis de análise imbricados permite um olhar prismático sobre a realidade a ser pesquisada, pois

“se interessa por diferentes níveis de explicação de um fenômeno. A definição dos níveis de análise deve ser feita à luz da teoria que orienta a pesquisa...Por exemplo, o estudo de uma organização pode ser feito referindo-se, ao mesmo tempo, às reações de seus integrantes (primeiro nível de análise) e aos comportamentos de outras organizações envolvidas (segundo nível de análise).”(CAMPOS, 2003, p. 45)

THOMAS e NELSON (1990) assinalaram como possibilidade que o estudo de caso é muitas vezes utilizado em situações em que se tenta compreender ‘porque algo deu errado’, podendo-se resumir a natureza de sua abordagem como pertencente a dois modelos de pesquisa: a descritiva e a qualitativa. Os autores compreendem que essas duas possibilidades coexistem, dada a característica de diagnóstico da realidade, bem como de lidar com problemas críticos de natureza prática, em um estudo interpretativo.

CAMPOS (2003) destacou que os estudos de caso interpretativos permitem “teorizar sobre o fenômeno”, compreendendo, portanto, um aprofundamento de uma realidade de estudo em que a partir da indução procura-se construir alternativas de análise.

Dentro desta perspectiva GUBA *apud* ALVES-MAZZOTTI (1998) assinalaram como pressupostos básicos dessa metodologia: a) uma ontologia relativista; justificada pelo entendimento de que há ausência de um “...*processo fundacional que determine a veracidade ou a falsidade dessas interpretações...*” (p.133), referindo-se as várias leituras subjetivas da realidade, restando o relativismo como resposta; b) epistemologia subjetivista; partindo da premissa que “...*se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos...*” (p. 133) a subjetividade seria o caminho que busca trazer a luz as construções realizadas pelos sujeitos, afim de elucidar o real a partir delas; c) metodologia hermenêutica-dialética; este recurso teórico objetiva a busca de um relativo consenso entre os elementos respondentes. Através da hermenêutica se buscaria a obtenção refinada das ‘construções individuais’, que seriam ‘confrontadas dialeticamente’.

Técnicas de pesquisa adotadas:

(a) Consulta a Fonte Documental

A consulta à fonte documental serviu tanto de base na fase exploratória da pesquisa, quanto na formulação das questões de estudo, bem como um referencial às análises das dissertações e das entrevistas. Utilizou-se na pesquisa, os documentos relativos a “Proposta de Criação do Programa de

Pós-graduação em Ciências da Motricidade”; a “Proposta de reestruturação do Curso: subsídios para o desmembramento de áreas de concentração, implantação do Doutorado e adaptação do Regulamento”, e as dissertações de mestrado produzidas na Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana, no período de 1998 à 2002.

Na categorização da análise metodológica das dissertações tomou-se como proposta o trabalho apresentado por THOMAS e NELSON (1990) sobre os tipos de pesquisa em Educação Física, organizados na forma de pesquisas analíticas, descritivas, experimentais e qualitativas, podendo, a partir deste delineamento geral, assumir outras configurações. No entanto, cabe assinalar que algumas categorias apresentadas por esses autores, como questionário, entrevista e observação participante, na tradição acadêmica brasileira, são identificadas como técnicas de pesquisa e não como tipos de pesquisa comumente encontradas na tradição acadêmica norte-americana. Dessa forma procurou-se dialogar com esta literatura apresentando outras contribuições que se fazem presentes no contexto brasileiro. Portanto, de um lado, tem-se como referência o quadro organizado por THOMAS e NELSON (1990, p. 19) e, de outro lado, encontram-se as concepções e perspectivas de pesquisa apresentadas por ANDRÉ (1995) e LUDKE e ANDRÉ (1986).

Quadro I – CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE PESQUISA

CATEGORIA	TIPO	Características gerais
Analítica	Histórica	Pesquisa de eventos já ocorridos, lida com fontes primárias e secundárias (pessoas que vivenciaram e documentos)
	Filosófica	Questionamento crítico, formulação de modelos teóricos, sendo que alguns temas podem unicamente ser abordados pelo método filosófico
	Revisão de literatura	Envolve análise, avaliação e integração da literatura publicada
	Meta análise	Modelo de pesquisa quantitativa para análise de conclusões de estudos numerosos, usando a técnica do <i>effect size</i>
Descritiva	Questionário	Destaca-se a segurança de dados sobre práticas presentes, embora tenha uma reputação desfavorável em algumas áreas de estudo como ferramenta de pesquisa
	Entrevista	Como planejamento e procedimentos apresenta semelhança ao questionário, porém mais vantagens; exige experiência do pesquisador
	Survey normativo	Geralmente busca dados em uma grande amostra da população e apresenta os resultados em termos de padrões comparativos
	Estudo de caso	Fornecer informação detalhada de um caso específico, procurando determinar características únicas de um sujeito ou condição; também é usado na pesquisa no estudo de caso
	Análise de Emprego (job analysis)	Objetiva descrever em detalhes os vários deveres, procedimentos, responsabilidades de um emprego particular
	Análise documental	Guarda semelhanças com a pesquisa analítica, porém seu modelo de documentação busca estabelecer a situação de um fenômeno
	Estudos desenvolvimentais	Usualmente procura estabelecer a interação entre aprendizagem ou performance com maturação
	Estudos correlacionais	Busca examinar a correlação entre algumas variáveis de performance, ou comportamento e atitudes, não podendo estabelecer relações de causa e efeito
Pesquisa experimental	Pre designs	Neste tipo de pesquisa, se controla muito poucas fontes de invalidação; nenhum dos seus modelos têm escolhas randômicas de sujeitos ou grupos
	True designs	Sua denominação se dá pela formação randômica de seus grupos, controlando o passado (mas não o presente), história, maturação, e formas de invalidação baseadas na não equivalência dos grupos
	Quasi designs	Este modelo surge da necessidade de aumentar a validade ecológica, apresentando características mais próximas da realidade; embora tente controlar a maior quantidade de variáveis possível
Pesquisa qualitativa	Interpretativa	Envolve uma longa e detalhada descrição, rejeitando a especulação distante
	Etnográfica	Descrição densa de aspectos culturais, podendo se utilizar de observação, entrevista e análise de documentos
	Observação participante	Considera o grau de interação do pesquisador com a situação estudada, afetando e sendo afetado por ela
	Estudo de caso	Entendo-se aqui a possível proximidade com elementos da etnografia, mas não existindo em todos os estudos; enfatiza o conhecimento do particular

Como explicitado, anteriormente, ANDRÉ (1995), contrariamente a THOMAS E NELSON (1990), coloca a pesquisa qualitativa não como um tipo de pesquisa, mas como uma abordagem, na forma de um “guarda-chuva” maior, que contemplaria os tipos de pesquisa.

Na visão da autora, a abordagem qualitativa estaria radicada filosoficamente na fenomenologia como uma concepção *“idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia”*.(ANDRE, 1995, p. 18). A autora destaca, ainda, a necessidade de se reservar os termos quantitativos e qualitativos aos tipos de dados coletados, tal como já foi mencionado anteriormente.

Faz-se aqui a distinção de que, no presente estudo, se estará entendendo a pesquisa qualitativa como uma abordagem, e não como um tipo de estudo. Embora haja essa compreensão, cabe apontar que a fenomenologia também poderá ser encontrada como “análise fenomenológica”, sendo considerada neste âmbito como um tipo de pesquisa.

Desse modo compreende-se a abordagem qualitativa como uma organização relacionada a diferentes tipos de pesquisa, tais como: etnográfica, estudo de caso e pesquisa-ação (ANDRE, 1995).

Sobre o estudo de caso, ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER (1998) indicam que a fonte documental pode servir tanto de técnica exploratória, quando se faz uma espécie de sondagem dos elementos

pertinentes a serem abordados por outras técnicas, quanto para, em um outro momento da pesquisa, uma checagem entre os dados obtidos por diversas técnicas.

Para PHILIPS (1974), a análise da fonte documental considera como documentos quaisquer materiais escritos que se possa utilizar como fonte de informação que auxilie a compreender o comportamento humano: leis, normas, regulamentos, cartas, jornais, arquivos, etc.

(b) As Entrevistas

Escolheu-se como técnica de entrevista a semi-estruturada, tendo como participantes os quatro (4) membros que compuseram a comissão de criação do programa e quatro (4) professores do total de oito (8) da Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana, sendo que estes também eram representantes de quatro linhas de pesquisa (três existentes e uma extinta), totalizando oito (8) entrevistas.

Procurou-se entrevistar um professor representante de cada linha de pesquisa da área da PMH, sendo estas linhas: Práticas Corporais Alternativas; Jogos e Relações Interpessoais; Formação Profissional e Campo de Trabalho; Educação Física Escolar; Estados Emocionais e Movimento; e Corpo Modernidade e Pós-modernidade, totalizando seis (6) linhas. Destas, a linha Jogos e Relações Interpessoais estava extinta, sendo que o seu representante estava aposentado, não se encontrando mais na Unesp e, com relação à linha Corpo, Modernidade e Pós-modernidade, não foi possível marcar entrevista com o representante dela em virtude de sua agenda de trabalho estar

sobrecarregada. Sobre a comissão de criação do programa, conseguiu-se entrevistar todos os seus representantes.

De acordo com AMADO e FERREIRA (2002), a entrevista semi-estruturada constitui-se como uma fonte oral de análise, a qual se legitima como uma fonte histórica, dado seu valor informativo e por incorporar perspectivas ausentes na literatura.

TOURTIER-BONAZZI (2002, p.233) afirma que *“exploração do testemunho oral (...) pressupõe que ele tenha sido colhido sistematicamente”*, e continua afirmando que *“cada entrevista supõe a abertura de um dossiê de documentação. A partir dos elementos colhidos elabora-se um roteiro de perguntas do qual o informante deve estar ciente durante toda entrevista”* (p.236).

A entrevista semi-estruturada segue um roteiro de questões elaboradas e previamente orientadas pelo objeto de estudo, mas com a flexibilidade de adicionar outras questões para sanar dúvidas que possam surgir durante a mesma, permitindo que os entrevistados façam suas observações e sugestões. Como apontam THOMAS e NELSON (1990), durante a entrevista, o pesquisador pode reformular questões e elaborar mais perguntas para esclarecer as respostas e assegurar resultados mais válidos.

Por lidar-se com o testemunho oral dos participantes, como forma de obter um conhecimento histórico de restrito acesso, faz-se preciso compreender, enquanto metodologia, os significados da memória bem como um pouco de seu mecanismo, sendo dois princípios bem estabelecidos em BOSI (1994). A autora traça, a partir de uma perspectiva bergsoniana, a

distinção entre memória e percepção, conceituando a primeira como profunda e ampla, em contraste com a segunda, rasa e pontual; enquanto a primeira representa a permanência do passado, a segunda tem seu valor no presente imediato, e embora tratar-se de dois fenômenos distintos eles coexistem no recurso ao subconsciente. Esta distinção e sua origem passam pelo caminho sensorial que não retorna ao exterior, e da percepção do próprio corpo, que a cada instante se faz presente – que no contexto desta metodologia, não demanda aprofundar-se neste tópico.

Através do esquema do “cone” da memória de Bergson BOSI (1994) apresenta a memória como contituente de emergência de uma parcela de experiência vivida e a circunstância presente que a suscitou. A autora ainda apresenta a perspectiva de Halbwachs que, dada sua influência pela sociologia francesa de Durkheim, enfatizará a importância do “quadro social” que torna presente a memória, posto a influência das referências dos grupos na subjetividade do indivíduo que lembra.

Outro conceito importante que BOSI (1994) faz subjazer à noção de memória é a sua parcela na constituição do comportamento, pela ação da memória-hábito, *“que se dá pelas exigências do processo de socialização...- constituindo assim – parte de todo nosso adestramento cultural”* (p. 49).

Compreendendo-se portanto a entrevista como o facilitador ou o mecanismo pelo qual suscita-se a emergência deste resgate memorial, apresenta-se agora as questões que compuseram este roteiro:

A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE – 1990

1 – Como ocorreu o processo de construção e implementação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade?

- Por que se escolheu “Ciências da Motricidade Humana” e a área de concentração: motricidade humana?
- Você saberia dizer por que em 1999, na reestruturação, o programa passou a se chamar “Ciências da Motricidade” e as áreas foram denominadas de “Biodinâmica da Motricidade Humana” e “Pedagogia da Motricidade Humana”?
- Na época houve algum programa de pós-graduação que tivesse influenciado na aderência a esta proposta?

2 – Em sua opinião, a proposta em vigor corresponde às exigências de um programa de pós-graduação em Educação Física na atualidade? Por quê?

3 – Em sua opinião, há uma produção de conhecimento em Ciências da Motricidade e Biodinâmica da Motricidade Humana e/ou Pedagogia da Motricidade Humana que caracterize o programa e esta área no âmbito acadêmico?

4 – Em sua opinião, o programa e as áreas de concentração não correm o risco de que as linhas de pesquisa se tornem maiores do que a concepção que lhes deu origem? Por quê?

5 – Em sua opinião, quem é o profissional formado neste programa de pós-graduação (identidade, conhecimento, campo de intervenção)?

B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES REPRESENTANTES DAS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO

1 – Como você descreveria a área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana em termos de objetivo, produção de conhecimento, enfim, identidade acadêmica? Ela possui uma especificidade própria? Se possuir, qual é?

2 – Como a sua linha de pesquisa se relaciona com a área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana? Em alguns momentos não se corre o risco da linha de pesquisa se tornar maior que a área de concentração e / ou o próprio programa?

3 - Em sua opinião, há uma produção de conhecimento na área da Pedagogia da Motricidade Humana que caracterize o programa e esta área no âmbito acadêmico?

4 - Em sua opinião, quem é a pessoa formada nesse programa, área de concentração e linha de pesquisa em relação a sua identidade, conhecimento e campo de intervenção?

Os procedimentos adotados

Visando tornar o trabalho mais objetivo catalogou-se 28 dissertações relativas ao período de 1998 à 2002. Estas foram compreendidas através de um instrumento analítico, aos moldes de um roteiro, considerando os itens

atinentes ao tipo de relação que as dissertações apresentavam com as propostas do programa (PG), da área de concentração (Ac) e da linha de pesquisa (Lp), na seguinte forma:

(a) o referencial Ciências da Motricidade Humana (PG) aparece como o principal eixo epistemológico ou de modo subjacente;

(b) há identificação clara com a área de concentração e com o referencial das Ciências da Motricidade Humana (Ac);

(c) o que prevalece é o estudo ligado preponderantemente a linha de pesquisa e;

(d) se a dissertação referenda a linha de pesquisa a qual está inserida ou se situa no contexto de outra linha (Lp).

Num estudo preliminar efetuou-se algumas leituras, considerando 10 das 28 dissertações defendidas até o ano de 2002; confirmando-se os indicativos, prosseguiu-se com a análise das dissertações restantes. Porém, atentando-se para a sua relação com as propostas do Programa de Pós Graduação, Área de Concentração e Linha de Pesquisa, nesta amostragem inicial, evidenciou-se que a proposta do programa, ainda, não era plenamente contemplada, pois as linhas de pesquisa apresentavam como espectro a possibilidade de se sobrepor ao referencial do programa, justificando, ainda mais, o aprofundamento destes aspectos na continuação da pesquisa.

Após esse levantamento inicial nas dissertações e da análise em fonte documental da Proposta de Criação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, da Área de Concentração Pedagogia da Motricidade

Humana, de suas respectivas linhas de pesquisa (que vigoraram até 2002, em consonância com as dissertações analisadas), buscou-se com as entrevistas confirmar os pressupostos que estavam sendo levantados.

As entrevistas foram realizadas com os professores membros da comissão de criação do programa, (identificados como participantes C1, C2, C3, C4) e com professores representantes da área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana (identificados como participantes P1, P2, P3, P4). Através de uma categorização, na qual transpareceu o processo histórico da criação do programa e de seus pressupostos teóricos, as informações foram coletadas e então cruzadas com os dados obtidos das dissertações, e confrontadas com a análise da fonte documental da proposta do programa.

Após o cruzamento destas informações buscou-se compreender, à luz das reflexões provenientes da revisão da literatura, como se deu o processo de construção dos referenciais deste programa, bem como a natureza do conhecimento gerado sob sua égide, elucidando como este conhecimento identifica o programa, enquanto instituição acadêmica.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram organizados considerando as entrevistas realizadas e a fonte documental selecionada.

Estruturalmente se estará apresentando primeiro os dados das entrevistas e depois os dados dos documentos. Os dados que emergiram das entrevistas foram organizados na forma de categorias, a saber:

a) Gênese – quando as descrições se referem ao histórico ou origem do programa de pós-graduação, área de concentração, linha de pesquisa, motivações.

b) Concepção de Pós-Graduação – diz respeito as descrições que apontavam ora para a visão relativa à CAPES, ora para uma compreensão do próprio programa e ora para uma reflexão particular sobre o assunto.

c) Conhecimento e Identidade – trata da questão da produção de conhecimento da área, bem como da sua identidade acadêmica. As descrições que trataram desse assunto enfocavam em suas observações as áreas de concentração.

d) Área de Concentração x Linhas de Pesquisa – As descrições que sublinharam esta possível oposição o fizeram sob a égide da sobreposição de conhecimentos ou conteúdos.

e) Perfil acadêmico – sob este aspecto, as descrições relativas a esta categoria a fizeram tomando como referência o professor universitário, o pesquisador.

Uma vez apresentadas as categorias que balizaram a aglutinação das descrições passaremos a apresentar as questões, objetos da entrevista e suas respectivas respostas.

4.1 – As Entrevistas

BLOCO A – Comissão de criação do Programa de Pós Graduação em Ciências da Motricidade

Questão 1 - Como ocorreu o processo de construção e implementação do Programa de Pós graduação em Ciências da Motricidade?

Nesta questão o objetivo foi tentar entender o projeto que fundamentava a criação deste programa. As respostas dadas apontaram para:

“... havia um interesse da direção do instituto de biociências que Rio Claro fosse um pólo de desenvolvimento da área...”(C1)

“... ele faz parte de um projeto global do departamento de Educação Física, na criação do departamento de educação física.. ... principalmente na discussão dos dois cursos, da reestruturação... criação do curso de bacharelado e reformulação do curso de licenciatura; nessa ocasião então se trabalhou na caracterização realmente da área de conhecimento educação física para justificar o bacharelado...”(C2)

“...foi muito próximo à época em que houve a criação do bacharelado aqui, né, então, houve muita discussão sobre a identidade do curso de graduação aqui... Não havia uma proposta epistemológica muito clara, mas havia a percepção de que a gente teria que ter algum núcleo acadêmico na graduação... a Pós graduação nasce neste contexto, né, tá...houve a constituição do bacharelado, que na verdade seria para tentar atender duas necessidades, né: uma a caracterização da profissão, que era uma discussão que nós tínhamos, a área tinha na época, e a outra a constituição de um corpo acadêmico bem...que desse identidade a área.. a gente montou um...uma proposta de pós-graduação em Ciências da Motricidade, que era o eixo condutor da graduação...”(C3)

“... a gente avaliou o que tinha por aí no Brasil, quais eram as propostas e a partir daí a gente foi construindo baseado também no que tinha no potencial do corpo docente que naquele tempo... em 1989, por aí, foi formada uma comissão... a gente fez um estudo, das outras pós graduações, o que que era abordado, e foram feitos vários documentos, e eu sei que finalmente ele acabou implementado em 91...”(C4)

No geral, o que se tem é que este projeto foi balizado por diferentes motivações que perpassaram desde o interesse da direção do IB, passando pela necessidade de caracterização da área de conhecimento Educação Física, ou seja, constituição de um campo acadêmico que desse identidade a área, bem como a própria caracterização da profissão acadêmica indo até a avaliação que se fez das propostas de pós-graduação e do corpo docente local. Emerge deste mapeamento a **categoria – gênese**, por envolver o interesse institucional e a identidade acadêmica. Neste contexto, chama-se atenção para a ligação da criação da pós-graduação com a criação do bacharelado, aparecendo entretanto ora como causa, ora como sua consequência como fator de legitimidade, para 'justificar o corpo de conhecimento educação física', e sua presença na pós-graduação, ou como consequência de sua implementação.

Questão 1a - Por que se escolheu “Ciências da Motricidade Humana” e a área de concentração: motricidade humana?

Procurou-se saber a origem desta terminologia e o universo que a mesma abarca, como explicitado a seguir:

“bom, hã... a área de concentração, ela foi definida pelo grupo de assessores da universidade e que deram parecer, e eles achavam que era preciso especificar de que espécie nos estávamos falando, porque nós poderíamos estar falando da motricidade animal, ou motricidade em geral, estava incluído, inclusive os robôs... então, por isso é que gerou a necessidade, ou provocou de se especificasse no título “ciências da motricidade humana”... e naquela ocasião a justificativa que nós demos é que o curso poderia mudar de figura a medida que houvesse interesse em colocar a motricidade animal dentro do próprio curso... .. então havia algumas...e muita coisa feita na esfera animal, locomoção de cavalos que é semelhante a locomoção de seres humanos, então havia essa possibilidade, por isso que ficou motricidade humana, como o título da área de concentração.” (C1)

“Olha, desde aquele tempo, veja bem... tinha chegado dos Estados Unidos, e lá a educação física estava quase sendo entendida como um palavrão, quando ela veio para a discussão acadêmica, se questionou muito a terminologia educação física, né, então nos Estados Unidos naquela... lá em 82, 83, já tava quase definido que cinesiologia faria o nome da educação física dentro da universidade... o problema da cinesiologia, é, nunca satisfiz totalmente, embora eu acha que já seja uma evolução para determinar o que a gente faz na universidade em relação a educação física... o Manuel Sergio veio aqui na Unesp, deu acho que um curso, e ficou uns tempos aqui, dando cursos, fazendo essa palestras, falando da teoria da motricidade humana que estava colocado, inclusive colocado como ciência da motricidade humana, pra mim aquilo realmente resolveria o problema da organização do conhecimento de educação física dentro da universidade, por isso inclusive que foi proposto a criação do Instituto de Motricidade Humana, no Instituto de Motricidade Humana você teria então biodinâmica, departamento de estudos sócio-culturais da educação física, pedagogia da educação física...” (C2)

“...a proposta inicial saiu daqui como Ciências da Motricidade, e área de concentração ciências da motricidade também né...na verdade o nome do programa e a área de concentração eram iguais...o que a gente via era isso, é que o programa sairia pequeno né, acho que inicialmente, foram propostos seis ou sete doutores né, na orientação, para fazer parte do programa, e aí, aquela história, né, com seis ou sete doutores não dá para a gente arrojar e dizer assim “olha existe uma área de concentração”... Aí, o que que aconteceu, quando nosso processo chegou na reitoria, eles, a CCPG, acho que era a CCPG, Câmara Central de Pós graduação, né, resolveu né,...não gostou do termo Ciências da Motricidade., o mesmo nome na área de concentração...e do curso, da proposta, então eles resolveram dividir em Ciências da Motricidade, área de concentração: motricidade humana, ta?... mas não passou por uma discussão aqui dentro, foi uma decisão burocrática... Então no fim essas decisões são muito mais, foram muito mais administrativas do que de fundo epistemológico; você faz o que é possível...” (C3)

“...a opção por não colocar educação física é que o pessoal na época colocava que era uma coisa muito restrita, e colocando motricidade humana, seria, parece que era um termo aceito, e mais amplo, eu acho que foi essa a situação para não colocar educação física... porque na verdade o que ficava estranho antigamente é que a gente tinha ciências da motricidade com área de concentração motricidade humana, ficava estranho, porque, motricidade do que? Mas na verdade, tem até sentido porque animais, insetos e outras coisas também... tem movimento, então, tem sentido até... depois foi separado em biodinâmica e pedagogia e esse problema pelo menos acabou...” (C4)

Dentro deste contexto a **categoria – gênese** abrange descrições que assinalam que esta terminologia ou expressão foi estabelecida a partir da busca de um termo que melhor caracteriza-se a área no âmbito acadêmico; entretanto, sua nomenclatura parece que se afirmou muito mais pela necessidade de distinção entre idéias mais comuns a cerca do que poderia ser motricidade (animal, etc.) do que uma decisão de natureza epistemológica, influenciada também pela CCPG (Câmara Central de Pós-Graduação). Porém, aparece também a possibilidade de uma referência teórica de Manuel Sergio, na fala de um dos professores.

Questão 1b - Você saberia dizer por que em 1999, na reestruturação, o programa passou a se chamar “Ciências da Motricidade” e as áreas foram denominadas de “Biodinâmica da Motricidade Humana” e “Pedagogia da Motricidade Humana”?

Nesta questão buscou-se saber porque a reestruturação tomou esse caminho e o que isso poderia significar. Nas respostas dadas, encontrou-se que:

“Então, eu não posso responder porque eu não estava mais na coordenação do curso em 1999, então eu acho que tem que perguntar pro pessoal, mas o motivo da criação das duas áreas foi da ampliação do corpo docente com um número já bem grande de professores já com o título de doutor, e com um número razoável da área de humanas, então havia a necessidade de se dividir, e optou-se...eu não sei qual é o motivo, você teria que perguntar para quem propôs...” (C1)

“É, isso foi conforme o... a Capes foi se organizando, as nossas propostas iniciais não se enquadravam mais direitinho dentro daquelas propostas da Capes, aí tinha aquele problema da avaliação, e chegava na avaliação, e a gente acabava ficando meio perdido, porque eles também não entendiam direitinho a proposta e aí então as coisas foram evoluindo né, baseado em discussões... É, porque essa pedagogia, ela é... realmente alguma coisa...”nata”... dentro

da educação física...por causa da relação da intervenção do profissional que sempre acontece com uma dimensão pedagógica muito forte. Embora o médico também tenha a relação direta com o ser humano, a intervenção do médico não se dá no ser humano de uma maneira direta na maioria das vezes, um médico só vai intervir no ser humano quando está numa cirurgia, né... aí...Mas o profissional de educação física, a maneira de ele intervir, de ele realizar o trabalho dele acontece fazendo com que você participe, você tem que fazer o exercício, fazer o movimento para que o meu conhecimento seja colocado a sua disposição, então essa dimensão pedagógica da intervenção do profissional de educação física está sempre presente. E aí, para você não colocar pedagogia da educação física, como o curso de mestrado era pedagogia da motricidade humana, eu acredito que inclusive ele tem mais sentido...” (C2)

“É, isso foi um novo processo de discussão né, na verdade em algum momento teria que haver esse desdobramento, tá, porque um programa com uma área só de concentração, pelo menos na tradição da Educação Física mostra que não é o caminho, então em 99, acho que são credenciados 15 ou 20, doutores no programa, de modo que a gente passa a ter e na verdade, em relação aos critérios exigidos pela pós graduação o grupo que trabalha com a parte mais relacionada as ciências duras, as ciências naturais, né, tem mais “cacife”, mais em relação aos próprios critérios que estão postos aí... não que seja a área melhor, não é essa a conotação, há diferenças; aí com o aumento da massa de docentes, você começa a ter muita gente que tem atividades que não são muito afins, então há a necessidade mesmo de fazer esse desdobramento, e classicamente na área da educação física o que a gente vê é isso, grupos né, um grupo que trabalha com as ciências duras, as ciências naturais, e outros que trabalham com suporte de ciências humanas, sociais, ou sócio-culturais uma massa de orientadores, né, que uma gama de atuação mais abrangente, né... E os termos né, biodinâmica... biodinâmica é um termo que a gente cunhou aqui, também no bojo dessa discussão da constituição do departamento, e havia uns laboratórios no mundo né, laborários de biodinâmica, integrando, fisiologia, anatomia histologia, biomecânica, então o termo biodinâmica era um termo que talvez agradasse, ta...hã, e para a área mais socioculturais, pensou-se em chamar “aspectos sócio-culturais”, ou “comportamentais”, alguma coisa desse tipo né, mas quem trabalha na área se sentiu mais a vontade com o termo “pedagogia”, né, porque é um termo que está mais ou menos consagrado, e também quando a gente vai ver, a USP por exemplo é biodinâmica e pedagogia... então ele vem disso, né, biodinâmica da motricidade humana e pedagogia da motricidade humana, e é importante a gente lembrar disso, motricidade humana não tem nenhuma predileção pela posição do Manuel Sergio, por aí...né... quer dizer na verdade a gente propôs o nome porque motricidade... bom movimento humano, a gente teria, o termo movimento humano a gente teria problemas com a sociologia por exemplo, porque movimento humano não significa necessariamente do indivíduo né, ta, movimentos sociais, e tal... aí motricidade pra as áreas mais sócio-culturais, né, história, isso caracteriza mais algo do indivíduo, né, e pra quem trabalha com as áreas mais de ciências naturais, motricidade e

movimento tanto faz né... então o termo motricidade foi escolhido por isso, o biodinâmica por esse aspecto, alguns laboratórios do mundo né, alguns departamentos inclusive trabalhavam com isso, e a pedagogia porque ele serviria de um...como uma forma de recorte né, de integrar os conhecimentos que vem de áreas mais sócio-culturais com a intervenção, foi nesse sentido...”(C3)

“Então, foi porque houve um aumento do número de professores credenciados, foi significativo, acho que foi nesse ano que credenciou todo mundo e logicamente que a característica do curso tem que ser de acordo com as linhas de pesquisa que o corpo docente realiza, né,... então, para separar mais ou menos com o tipo de produção dos docentes, foi necessário separar em duas áreas, porque no começo só tinha na verdade apesar de chamar há...motricidade humana, só havia a biodinâmica...” (C4)

No âmbito das descrições, a **categoria – gênese** novamente se fez presente, apontando como motivo para a separação, em duas áreas de concentração, o aumento do credenciamento de docentes, sendo necessário organizá-los de acordo com sua produção; apontou-se também problemas nas avaliações da Capes, pois a proposta do curso não se enquadrava muito bem nas exigências da Capes, havendo uma falta de entendimento da proposta. Houve também como ponto importante a tradição na educação física em se constituir duas áreas de concentração, pautadas nas “ciências duras” e nas sócio-culturais.

Com relação aos termos adotados, observou-se que a expressão “pedagogia” foi cunhada para designar uma parte da intervenção, que acompanha a educação física, na área das humanas, enquanto que o termo biodinâmica, para as ciências naturais era comumente aceito. Sobre a questão da motricidade o termo surgiu mais pela necessidade de caracterização da dimensão pedagógica da EF no processo de intervenção, bem como para caracterizar uma área mais sócio-cultural, enquanto que o termo “movimento

humano” poderia ser vinculado mais ao entendimento de movimento social que é muito presente nas ciências sociais. Porém, o termo biodinâmica relacionado a motricidade não faria tanta diferença em virtude dos trabalhos estarem mais localizados nas ciências naturais.

Questão 1c - Na época houve algum programa de pós-graduação que tivesse influenciado na aderência a esta proposta?

Com essa questão, o que se queria saber é se houve outras influências que nortearam a constituição desse programa. Entre as respostas o que se encontrou foi que:

“Não. Eu acho que...a única coisa que nós tínhamos na ocasião como o programa de Santa Maria, que era um programa forte, que era ciências do movimento humano, e já havia um movimento em Porto Alegre, de se ter um curso de ciências também do movimento em Porto Alegre. Então a tendência seria ir pro movimento mas o movimento era um termo que a gente achava há...podia ser o movimento das aranhas, podia ser também cria o mesmo sistema que teria que especificar o movimento humano, mas o movimento humano ainda pode ser o movimento das massas, pode ser movimento no sentido social, e não era isso que a gente queria; então a gente achou que motricidade era um termo que melhor...atendesse mais indicativo, mais preciso, daquilo que a gente queria... Mas houve uma série de problemas porque havia uma vertente aí no uso desse termo que vinha de Manuel Sergio, e Manuel Sergio é uma pessoa bastante criticada no nosso meio, há... e isso gerou, assim uma primeira impressão que deu aos pareceristas foi de que nós estaríamos falando da motricidade humana na linguagem de Manuel Sergio que não era verdadeira... mas isso implicou em que a gente teve alguns problemas de ter o curso reconhecido em função da nomenclatura... (C1)”

“hum, acredito que não...não porque mesmo o da Unicamp, que tinha o Manuel Sergio, que teve uma influencia, não teve a mesma adesão a essa terminologia, até porque o pessoal que estava, que acabou assumindo a pós graduação e assumindo a Unicamp logo que o Manuel Sergio saiu, não caminhava na direção do Manuel Sergio... ... é, então acho que a proposta de motricidade humana aqui, a nossa foi a mais consistente, e realmente acho que a primeira aqui no Brasil, acho que a primeira... veja bem, já veio da graduação, se você observar bem o nome correto das disciplinas, a proposta era que fosse, por exemplo introdução a motricidade humana; dimensões sociais da motricidade humana, mas também aqui não era cem por cento

é, unânime a situação, e era uma terminologia radical, era uma mudança radical, então se fazia votação... Então, foi consenso então misturar as duas coisas, na verdade não faz muito sentido, se colocou dimensões sociais da motricidade humana “e” educação física...ou seja, ficou bem feia a situação, mas foi a maneira que de se conseguir aprovar e mandar para a frente o projeto, porque se você batesse o pé, ou conseguia aprovar e aí todo mundo ia...aliás, da maneira como foi aprovado, as pessoas já não aceitaram muito, não assumiram, não vestiram a camisa, da proposta toda, agora se você radicalizasse aí é que não... não vai... se você fosse pegar Dimensões Sociológicas da Motricidade Humana, o camarada do departamento de educação não ia saber nem por onde começar; então se colocou Dimensões Sociológicas da Motricidade Humana e do Esporte, do Esporte e da Motricidade Humana, foi juntando as duas coisas para os caras irem evoluindo né...e, mas eu acho que valeu, acho que se caminhou. Logicamente em um primeiro momento foi simplesmente uma mudança de nome, como eu disse as pessoas não sabiam do que se tratava, né...” (C2)

“hum, eu creio que não, né, eu creio que não, eu acho que assim, acho que para o grupo aqui estava muito claro, que a gente teria que encontrar uma identidade, ou uma formatação que atendesse mais as características internas, né, do próprio corpo docente... ta mas o termo aqui biodinâmica foi criticado, porque o termo aqui, na Unesp, em Rio Claro, era biodinâmica e ponto final, né, e a USP usou biodinâmica do movimento humano, então a crítica ao nome que demos é que a gente usou o nome sem caracterizar a vinculação com o movimento humano.. mas é uma questão de terminologia...né... no fundo, no fundo não existe uma proposta epistemológica que dê conta, ta, não existe uma, uma... uma visão única, não há consenso... .. então, quer dizer, eu acho que o fato da USP, ter formalizado isso como uma área de concentração ajuda porque dá um pouco mais de segurança, mas já havia uma certa inclinação; a biodinâmica não tinha muito problema, a questão era o nome que se dá a área de sócio-cultural, então esse é um aspecto que ficou pendente, então como... aí é que está, seria mais interessante se eu pensar em termos de ciências da motricidade humana, as subáreas deveriam ser disciplinares, ta... – é... ocorre que o termo pedagogia sugere uma aproximação maior com intervenção, ta, então há uma certa incoerência aí...mas é aquela história, a gente não consegue resolver todos os problemas, quer dizer, se a gente tivesse feito uma discussão epistemológica, uma opção epistemológica lá atrás, e em função dessa opção epistemológica fizéssemos as contratações, talvez tivesse mais coerência. Mas isso é o mundo real, a gente faz o que é possível... então, há críticas: por exemplo, a proposta ciências da motricidade, e área de concentração: motricidade humana, foi objeto até de chacota, ah, então quer dizer que existe motricidade animal, motricidade artificial...”foi motivo de chacota na nossa comunidade, mas sinceramente, né, na CCPG essa sugestão foi dada, né, quer dizer, quem analisou nosso processo, que não era da área, disse o seguinte “olha, pode haver ciências da motricidade e porque não motricidade artificial, né, como existe inteligência artificial?”... Nos Estados Unidos passaram a ser cinesiologia, kinesiology, né... mas justamente com esse argumento, né, “olha,

se eu tenho licenciatura, eu tenho que ter o que ensinar”, é... então, tem que ter alguma área básica, isso é uma determinação federal, né...então o que a gente vê na área é assim, alguns tentando criar uma área básica, a que nós nos enquadrávamos bem nesse espírito, das ciências da motricidade humana, naquela época; hoje acho que a gente não tem mais fôlego né, quem defenda isso, né, ta, mas existe na comunidade quem defende a criação de uma cinesiologia, a exemplo do que houve na América do Norte, né, na América do Norte muitos departamentos de Educação Física, muitas faculdades passaram a ser...As pessoas admitem que hajam diferenças, essas dificuldades, e vão fazendo o que é mais importante que é entender né, a essência da área...ta, mas isso reflete a bagunça que é a área, né,...eh, bagunça não no mau sentido , né, sabe, acho que tem visões diferentes e acho que a área amadureceu bastante para que essas coisas não acabem servindo de mote para discussões inúteis...é, uma determinação federal, tá equivalente ao Ministério da Educação, é uma determinação federal... Aqui não houve isso, então a gente convive com essas contradições né, dentro, na pós-graduação existe educação física , existe treinamento desportivo, existe ciências do movimento humano, ciências da motricidade como é o nosso, ciência da motricidade, no singular...”(C3)

“Não, eu acho que o que...o que eu me lembro é que foram analisadas...foi feita uma análise geral da situação, quais os programas que existiam, eu acho que o que mais influenciou mesmo era o potencial mesmo do, do que se podia ser desenvolvido aqui dentro né, na época...” (C4)

Como se pode observar, a **categoria – gênese** está presente nas descrições arroladas, colocando-se em evidência que não houve influência de outros programas, mas que a formatação da USP reforçava a criação de duas áreas de concentração. Apareceram como pontos importantes, questões relativas as terminologias adotadas, havendo discordâncias acerca de sua origem ou aceitação. Novamente, o termo motricidade humana foi apontado sem se estabelecer qualquer relação com o referencial de Manuel Sergio, mas admite-se que havia confusões entre as duas idéias ou paralelos que se poderia estabelecer. Os conflitos sobre sua adoção, e seu uso concomitante com outras expressões, apresentaram incoerências e dificuldades, apontadas

por exemplo, na intervenção de docentes de outras áreas, que não teriam familiaridade com o termo. Ainda assim, ressaltou-se os avanços proporcionados pelas discussões que foram levantadas.

Questão n. 2 – Em sua opinião, a proposta em vigor corresponde às exigências de um programa de pós-graduação em Educação Física na atualidade? Por quê?

Com essa questão buscou-se saber se a atual proposta correspondia às exigências de um programa de pós-graduação. As respostas dadas assinalaram a seguinte compreensão:

“Eu acho que sim. Eu...inclusive a prova concreta taí, o órgão, que é a Capes, é considerado o órgão... mais apto né, para fazer a análise considera o nosso curso entre os três melhores, sendo que ele é 10 anos mais novo, pelo menos, do que os outros né... eles consideram desta maneira e eu estou de acordo, eu acho que o nosso curso... lógico, tem, tem problema, mas eu acho que hoje em dia ele está num nível muito bom.” (C4)

“Olha, se você pensar em educação física, aí eu ...aí eu sou mais severo... se a gente pensar na educação física, vamos... na perspectiva de profissão, profissão, alguma coisa que dê sustentação a profissão, eu acho que não, né, ta... eu acho que não. Na verdade a minha posição é que enquanto perspectiva de profissão, intervenção, eu acho que a gente tem que ter assim, mais agilidade, nas coisas, né... na verdade as demandas da sociedade são mais imediatistas, né, são... ou a gente não faz, ou a gente faz muito pouco... essa clareza...na verdade, entre a intervenção e a pesquisa ela não é muito clara; e pela natureza do corpo docente, a gente se afasta né, nós nos afastamos um pouco do ...da intervenção do mundo real, né, que está por aí...tá... essa questão de dar uma identidade acadêmica no fundo no fundo é uma tentativa de dar um pouco mais de legitimidade né, a profissão, só que ao tentar fazer essa legitimação da profissão, acadêmica né, a gente acaba fazendo o contrário né, a gente acaba dicotomizando...” (C3)

“Olha, eu teria diversas críticas a fazer, é, justamente nesta concepção: o que se faz, em diversas disciplinas aqui do curso de mestrado em educação física, mestrado em motricidade humana, poderia ser feito em um mestrado de fisiologia, poderia ser feito em um mestrado de sociologia, então eu não sei até onde esses professores mesmo eu poderia dizer até assim,

tem a responsabilidade, o compromisso ético com o departamento de educação física, que os acolhe, os dá cobertura, de fazer o que seria coerente com o nome do departamento.... porque, a gente sabe, que tinha professor que dava aula aqui e está na Unicamp, ta dando aula no departamento de fisiologia, ou seja, a educação física pra ele, a motricidade humana pra ele não faz diferença nenhuma, tem professor aqui que se você tirar do departamento de educação física e colocar no departamento de educação, pra fazer o mestrado em educação e trabalhar com educação, vai produzir conhecimento na área da educação, ou seja a educação física mesmo acaba sendo prejudicada. Agora, como as coisas são feitas, por exemplo, do ponto de vista da Capes, o controle dessa situação é mínimo...” (C2)

“Olha eu acho que se divide em dois problemas atuais: o um eu acho que os programas de pós graduação atuais eles viraram há... programas que formam técnicos de alto nível, de altíssimo nível, mas eles não formam o que era o antigo filósofo de ciência, que era o PhD, era o doutor em filosofia... a nossa formação é diferente desses doutores que vêm de uma área muito específica não tem visão do todo, são absolutamente incapazes de falar o que é ciência, de identificar os movimentos da ciência, eles entendem só daquilo que eles fazem... Então eu acho que... adequado? Pra formar o que está se formando por aí, professor pra dar aula nestas faculdades que por aí existem, mas longe de ser, pós graduação no sentido acadêmico... ..ou mesmo no sentido epistemológico, no sentido de produção de conhecimento, absolutamente. Eu acho que todas essas pressões do governo no sentido de, fazer em pouco tempo, tudo isso obriga você a fazer uma ciência de péssima qualidade, e é isso que a gente está assistindo...muitos trabalhos publicados, trabalhos de péssima qualidade, trabalhos de má qualidade...então a gente aumentou o número de doutores, mas de péssimos doutores, foi uma meta do governo, e é só numérica...então a qualidade, está ficando bem pra trás...” (C1)

Na verdade o que se tomou como referência foi a **categoria – concepção de Pós graduação**, pois foi isso que acabou se discutindo. Entre os participante, demonstrou-se uma aceitação circunstancial, fazendo-se algumas ressalvas; listou-se que o estágio, ainda, inicial de maturidade acadêmica da educação física permite essas circunstâncias. Também se colocou a situação geral da pós-graduação no Brasil, criticando-se a situação atual aonde se forma um “técnico de altíssimo nível” quando se deveria formar o “filósofo da ciência”.

Sobre a educação física, em especial, apontou-se como dificuldades enfrentadas pelo programa, a distância entre a pesquisa e a profissão; pesquisas atreladas às ciências básicas sem especificidade na educação física; e a interferência de outras demandas sociais no processo científico.

Novamente veio a tona a questão da identidade acadêmica e a tentativa de se dar um pouco mais de legitimidade a profissão.

Questão n. 3 – Em sua opinião, há uma produção de conhecimento em ciências da motricidade, biodinâmica da motricidade e/ou pedagogia da motricidade humana que caracterize o programa e esta área no âmbito acadêmico?

Procurou-se conhecer com esta questão se já estaria materializada uma produção de conhecimento, no âmbito desse programa, e particularmente na Pedagogia da Motricidade Humana. As descrições colocaram em evidência que:

“Eu acho que a...na biodinâmica já tem um... a outra área eu não vou... citar, por falta de conhecimento mesmo, eu não tenho muita ligação, eu não tenho assim... muito, contato... então eu acho que dentro da biodinâmica isso já existe há algum tempo... não desde o começo, mas nós últimos anos aí eu acho que a coisa tem ficado bem característica. Na área da pedagogia eu... eu não tenho conhecimento porque não tenho acompanhado.” (C4)

“...vamos lá...eles servem muito mais para caracterizar as diferenças entre os grupos do que efetivamente uma proposta epistemológica ta... é, então é como eu disse, o termo foi muito mais administrativo do que acadêmico, ta, porque simplesmente é muito difícil colocar quem lida com moléculas fazendo trabalhos, discutindo as mesmas coisas com quem trabalha com filosofia... a gente pode questionar, o que que o cara que estuda moléculas e o que que o cara que faz ensaios filosóficos tem a ver com a educação física... E aí se você pensar o que que deve ser uma biodinâmica, a produção própria, ou a pedagogia, antes disso deveria ter essa

discussão; agora como essa discussão é difícil operar com o estresse que nós temos, e também ninguém conseguiu resolver isso... mas eu também acho que é próprio do estágio da área, ta... nos temos a área, por exemplo pós graduação no Brasil em educação física tem vinte e cinco anos, vinte e seis anos, ta... as áreas para se consolidarem levam cinqüenta, então nós estamos no meio do caminho... ta, eu acho que... eu acho que não né, não na verdade porque os termos aí né, das áreas de concentração eles não são propriamente acadêmicos, né, eles não nascem de uma discussão epistemológica, né, é muito mais uma necessidade administrativa, aí... ta e biodinâmica e pedagogia nasceram muito mais para separar as diferenças do que reunir similaridades, então, né, quem trabalha na biodinâmica certamente é diferente da pedagogia, certamente... mas dentro da... quer dizer eu só consigo falar que existe uma identidade na biodinâmica quando eu comparo com a pedagogia, e vice-versa, mas se eu olhar pra dentro da pedagogia e pra dentro da biodinâmica eu não vou encontrar muitas semelhanças... (C3)

“Há, eu acho que existe, poderia ser uma maior, ou melhor caracterizado, poderia ser; mas isso dependeria de um ambiente de trabalho que realmente a Unesp não possibilita, você teria que ter uma coordenação que além de cuidar da parte burocrática do curso, como cuida, bolsas, e tempo e prazo, e essas coisas, cuidasse um pouquinho mais do objeto de estudo do curso... – é, é, ele não...é... talvez tenha que ter aí um determinado tipo de história, ou por parte do gerenciamento do sistema, até com essa crise econômica que acontece na universidade, talvez eles comecem a pensar nisso, nós temos um programa de mestrado em educação física aqui, que está fazendo a mesma coisa que o mestrado em fisiologia do exercício lá... opa, hum fisiologia, vamos tentar juntar os laboratórios, aí a gente economiza o material, e aí obriga os caras que quiserem ficar neste laboratório a trabalhar mais especificamente no objeto de estudo do departamento, né...” (C2)

“Sim, eu acho que há produção, que caracteriza, mas ela sofre essa situação que eu acabei de falar para você, eu acho que é muita coisa publicada, muita coisa publicada aos pedaços, se publica em função de critérios de avaliação da Capes, quer dizer... há uma série de interferências no processo científico de ordem administrativa, política, que na minha opinião são negativas, do ponto de vista da ciência... quer dizer, você publica porque você tem que publicar um trabalho por ano, você tem que ter um trabalho com aluno, com professor, e tal, quer dizer, você passa a ser regido por essas normas, e não por uma ética que deveria estar por trás de todo trabalho científico. (C1)

Das respostas dadas emerge a **categoria – conhecimento e identidade**, apontando-se na descrição para o reconhecimento de que há uma

produção de conhecimento. Entretanto, infere-se que esse conhecimento justifica as áreas no âmbito acadêmico, mas que não as caracterizam claramente, sendo uma divisão mais administrativa do que acadêmica realmente. Entre as observações realizadas apontou-se para a distância que há entre as áreas de concentração, enquanto componentes do mesmo programa; o pouco tempo de maturidade das áreas também foi apontado como causa para o, ainda frágil, reconhecimento desta produção. Da mesma forma, foi apontado também que a produção de conhecimento, das áreas, é concebida de maneira mais a sublinhar as diferenças entre as mesmas do que desenvolver uma proposta epistemológica. Outro dado que emergiu foi o fator político econômico relativo aos aspectos organizacionais frente à organização governamental da ciência, posto que grupos abrigados sob denominações distintas (sem uma fundamentação epistemológica clara) podem estar fazendo o mesmo trabalho, dividindo atenções e recursos que poderiam ser unificados.

Dessa forma a caracterização das áreas, na opinião de determinado participante, é vista mais como uma divisão administrativa do que uma opção epistemológica. Entretanto, pode até não haver uma opção epistemológica mais consistente e até prefigurar uma visão mais administrativa, mas não se pode ignorar que no interim desse espaço social há uma luta política de organização não só administrativa, mas também de grupos de acadêmicos no âmbito de dominantes e dominados.

Questão 4 – Em sua opinião, o programa e as áreas de concentração não correm o risco de que as linhas de pesquisa se tornem maiores do que a concepção que lhes deu origem? Por quê?

Nesta questão buscou-se saber se haveria ou não coerência entre a área de concentração e suas diferentes linhas de pesquisa no que se refere ao objeto de estudo. As descrições enfatizaram que:

“Ahh...eu não sei, porque... é... a gente, o que tem... a idéia da coisa é assim, que tem uma área de concentração e as linhas de logicamente... a área de concentração seria um guarda-chuva e as linhas de pesquisa estariam apoiadas nesse guarda-chuva. O que acontece e aconteceu, e não está livre de acontecer depois é, as linhas de pesquisa aumentarem, serem criadas mais linhas de pesquisa que escapem deste guarda chuva... eu acho que a coisa é essa, eu acho que não tem como limitar o que as pessoas estão fazendo, e num determinado momento se vierem aparecer linhas que não estejam condizentes com a área de concentração tem que haver um estudo; ou essas linhas não estão adequadas pro programa, ou bem, se elas estão adequadas, precisaria criar uma outra área de concentração...” (C4)

“...então, isso aí é uma questão muito dinâmica, acho que do jeito que o programa está, né, assim como nós tivemos essa mudança né no nome na área de concentração né, houve essa divisão, a medida que as coisas, que as linhas de pesquisa forem produzindo coisas, e tudo mais, deve haver outras acomodações né, há... as áreas de concentração... as linhas de pesquisa nossas, as nossas linhas elas são muito mais uma subárea, e como se fosse uma subárea de concentração, elas é muito fixa né e linha de pesquisa não deveria ser assim, linha de pesquisa é você tem um problema, aí você resolve o problema e aí você vai focar outro, ta...então ele tem que ser mais dinâmico, ta...então do jeito que está, as nossas linhas, as nossas áreas de concentração e nossas linhas de pesquisa e que são muito mais administrativas do que acadêmicas...”(C3)

“...então, mas eles estão em linhas ainda né...deveria já ser três áreas de concentração...a pedagogia talvez seja aquela que consiga reunir mais os grupos e comporte linhas de pesquisa como estão sendo colocadas agora... Mas na outra área a especificidade é bem, bem visível né? Quando o programa crescer, aí seguramente esse grupo vai se separar da área de biodinâmica... mas seguramente que essa área de comportamento e desenvolvimento motor, ou aprendizagem e comportamento motor, ou aprendizagem e desenvolvimento motor tende a se separar...né...”(C2)

“Não, eu não acho...na verdade, as linhas de pesquisa...a área de concentração é ampla o suficiente para comportar várias linhas de pesquisa, e há uma possibilidade que seria de você modificar essas linhas de pesquisa ao longo do tempo, depois que você já fez 4, 5, 6, projetos em uma linha de pesquisa, o ideal é que você parta agora para uma outra linha de pesquisa; quer dizer, ninguém vai ficar trabalhando a vida inteira em uma única linha de pesquisa, porque se faz isso, das duas uma: ou a linha de pesquisa é ampla, tão ampla que abarca qualquer coisa, ou aquela pessoa está produzindo sempre a mesma coisa, nada de novo... então aí você tem um outro problema que está relacionado aí... eu não acho que a linha de pesquisa possa ser maior, de jeito nenhum...pelo contrário, ela cada vez está se afunilando; do ponto de vista da abrangência dela não...” (C1)

Das respostas arroladas surgiu a **categoria – área de concentração x linhas de pesquisa** em que se observou que os dados indicaram a possibilidade desta sobreposição se não houver uma atenção e um dinamismo na estrutura do programa. Apontou-se a abrangência e a rigidez das linhas de pesquisa como fatores negativos que impedem esse dinamismo, devendo haver substituições das linhas quando as mesmas já houvessem esgotado seus problemas de pesquisa. Houve indícios da perspectiva de criação de uma terceira área de concentração relacionada ao comportamento motor, desenvolvimento motor. Porém, também foi colocado que as linhas de pesquisa funcionam mais como uma sub-área de concentração, por uma questão administrativa.

Questão 5 – Em sua opinião, quem é o profissional formado neste programa de pós-graduação (identidade, conhecimento, campo de intervenção)?

Com esta questão procurou-se saber se os participantes desse grupo de pesquisa tinham clareza sobre o perfil profissional formado e se os mesmos saberiam a diferença entre uma formação acadêmica voltada para os quadros da universidade de uma formação voltada para o campo de intervenção. Entre as descrições que foram arroladas encontrou-se que:

“Éee...eu posso falar mas pra biodinâmica que eu estou mais... mas o objetivo na verdade é formar pesquisadores, formar docentes pra própria universidade, né, e eu acho que os que estão saindo aqui da área da biodinâmica estão aptos para atuar tanto na fisiologia, bioquímica, controle motor, enfim, relacionados as várias áreas de pesquisa que vem sendo desenvolvidas ao longo do curso...” (C4)

“Nós formamos o professor universitário, essencialmente é isso... não formamos para intervenção, a gente forma o pessoal para poder sair daqui e poder dar aula na universidade. É bom isso? Não, de forma nenhuma. De forma nenhuma, porque nos temos um perfil assim, nós admitimos o aluno, o recém... a média de idade do ingressante, no nosso programa é o mais baixo, a gente pega muito recém formado, ta, mesmo porque nenhuma experiência profissional é exigida do ingressante, nós temos um sistema de formação que pressiona o aluno a se formar em dois anos mestre, e mais três anos doutor...em cinco, seis, sete anos, o cara vai estar aí com a formação terminada... e o sistema privilegia o recém graduado... então o perfil do nosso aluno é daquele cara que não tem muita experiência no mercado aquela história toda... Então, nos formamos docentes universitários, ta, é bom isso? Parece muito bom, a primeira vista... mas sem uma proposta epistemológica resolvida, eu acho que a gente propaga confusão...” (C3)

“Bom, veja bem, esse é um aspecto interessante... É, o aluno, o egresso do programa de pós-graduação tem que ser fundamentalmente pesquisador, e professor universitário. Em termos de intervenção profissional, ele... não se enquadra dentro deste esquema. Entendeu? Veja bem qual é a situação: formação profissional é curso de graduação; a pós graduação não tem, não deve ter como objetivo aperfeiçoamento para prestação de serviço, mas de desenvolvimento de conhecimento, entre o desenvolvimento de conhecimento e a prestação de serviço você tem o profissional, e este profissional é quem vai gerenciar este novo conhecimento, transforma-lo e coloca-lo a serviço do, da população, a serviço da sociedade... eu diria o seguinte, que o egresso do curso de mestrado, é uma pessoa que estaria melhor, ou preparada para a intervenção como professor universitário. Aí ele vai, ele pega o conteúdo das

disciplinas, que vai ministrar. Ele vai arejar, ela vai aprimorar, ele vai criticar o conhecimento daquela disciplina e repassar aos alunos o conhecimento daquela disciplina... ele vai ser uma pessoa que deve saber o que é o conhecimento, origem do conhecimento, a dinâmica do conhecimento, e com esse conhecimento ele vai aprimorar o trabalho do professor dele...” (C2)

“...bom, a maior parte do profissional que sai do nosso programa ainda é o professor de ensino superior. É isso que você está perguntando?...todos os meus ex-alunos estão dando aula no ensino superior, por aí, o que eu digo é professor de ensino superior... dar aula...pesquisa, nenhum deles está fazendo... porque não há investimento nessa direção, não há...de que adianta você formar um pesquisador, para dar aula no ensino superior? Eu não sei, vejo isso como uma limitação grande, quer dizer, é uma subutilização dos recursos humanos que você forma, você forma um belo pesquisador e ele vira professor...” (C1)

Nesta questão, com base no que foi elencado, emergiu a **categoria – perfil profissional**, em que o perfil acadêmico formado nesse programa foi identificado mais como o do professor universitário, na dimensão desse mestrado acadêmico. Embora sejam apontadas tensões existentes por conta do sistema de formação e das perspectivas de atuação, também é colocado que estas nem sempre se coadunam com os interesses do programa (desvirtuamento da função do mestrado, subutilização dos recursos humanos formados, o ingresso crescente de recém-formados sem experiência com a prática, etc).

Há o alerta para problemas futuros, caso não se tenha uma proposta epistemológica definida. Porém, no que se refere a intervenção esta foi considerada no ensino superior, valendo lembrar que esta se situa mais na esfera da graduação, pois o profissional graduado é o responsável por intermediar o processo entre o conhecimento produzido e sua possibilidade de intervenção na realidade de trabalho.

BLOCO B - Entrevistas com os Professores da Área de Concentração em Pedagogia da Motricidade Humana

Questão 1 - Como você descreveria a área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana em termos de objetivo, produção de conhecimento, enfim, identidade acadêmica? Ela possui uma especificidade própria? Se possuir, qual é?

Nesta questão buscou-se saber como os professores desta área a compreendiam naquilo que se refere a objetivo, produção de conhecimento e identidade acadêmica. Para os participantes estes tópicos foram descritos como:

"...É... na verdade esse não é o nome mais adequado porque nem todas as pessoas que estão trabalhando nessa subárea da Pedagogia trabalham com pedagogia; algumas pessoas trabalham com sociologia, com enfoque voltado para a questão da corporeidade, outras com psicologia... mas eu participei da comissão que elaborou isso e a gente não tinha alternativa de um nome que fosse suficientemente abrangente, é... mas o que trata no fundo são todas as questões mais sócio-culturais e pedagógicas da educação física, ou seja, aquilo...quando se trata em termos de exclusão é aquilo que não faz... a outra área, que é a biodinâmica que trabalha com as questões mais biológicas e em pesquisas mais quantitativas em aprendizagem motora... Então é um olhar sócio-cultural e pedagógico; no fundo... É, o objeto é da educação física na perspectiva sócio-cultural, essa que é a especificidade dessa...dessa área.

”(P4)

“A área de Pedagogia da Motricidade Humana envolve os estudos sobre educação. lazer, educação física escolar, sociologia do corpo, folclore, práticas corporais alternativas, formação profissional, o ensino acadêmico, a parte de currículo, o processo ensino / aprendizagem, os aspectos filosóficos da educação, e a cultura corporal, voltada para o lado mais...mais humanista...diferentemente da biodinâmica da motricidade humana, que engloba mais os aspectos anátomo-fisiológicos.... Não saberia dizer para você exatamente qual é essa especificidade, devido a variedade dos temas que são abordados, pelas linhas de pesquisa que a compõe... envolvem pedagogia, psicologia, sociologia, psicologia, antropologia... eu acho o aspecto mais educacional, das atividades corporais, em suas relações com as ciências

básicas né... como eu falei psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia...eu acho que não dá pra dizer ainda que ela tenha uma especificidade...talvez fosse mais fácil ver na biodinâmica né, fisiologia, anatomia, biomecânica...” (P2)

“eu entendo que sim, que ela possua sim uma especificidade própria, essa especificidade está voltada realmente para aquilo que o ... quando se pensou nessa denominação, nessa terminologia...eu prefiro denominação... pensou-se em estar se objetivando todas as características e todas as questões voltadas aos aspectos pedagógicos, propriamente por isso pedagogia da motricidade. Então quando se pensa na produtividade acadêmica, na identidade acadêmica inclusive... Então, as linhas de conduta, as linhas diretivas, as questões histórico-pedagógicas, as questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, culturais, que venham garantir esse entorno da questão do ensinar e do aprender né, do ensino/aprendizagem, e conseqüentemente estaria focando e produzindo em cima destes elementos...” (P3)

“Então (...), eu tenho...confesso para você que eu tenho dificuldade, em responder essa questão, né...eu tenho de ser sincera pra você, eu nunca vi assim, nenhum documento... apresentando, o que é a Ciência da Motricidade, o que é a Pedagogia da Motricidade Humana, se existe ou não uma identidade, eu tenho dificuldade pra te responder... porque também nunca foi feita nenhuma reunião, entre nós professores, né, pra também pensar essa questão, então pra mim já estava estabelecido. e realmente até hoje pra mim isso eu não tenho claro; o que eu posso, o que eu tenho claro é que essa linha da pedagogia volta-se sim, pro contexto de ser professor; é isso que eu entendo, né, até mesmo pelo título: pedagogia. Né? Então o ser professor, o contexto escolar, a atuação desse professor, ou desse profissional, não é, porque não tem só o contexto escolar, mas os demais outros contextos, então pra mim volta-se pra questão educacional mesmo né, então se você falar pra mim “a identidade”, puxa vida, eu acho que está correlacionado aos aspectos da educação mesmo, não é, a atuação do professor de educação física escolar, considerando-se fundamentação no campo da educação. É o que eu consigo te responder... Mas eu não tive nenhuma assim, leitura, discussão mais aprofundada não...” (P1)

Das respostas dadas foi identificada a **categoria: gênese** em que se observou na argüição dos entrevistados, que existem algumas dificuldades em se caracterizar a Área de Concentração Pedagogia da Motricidade Humana, ficando fortemente marcado que apenas quando comparada com a especificidade da outra área de concentração, é que a mesma ganha uma

“identidade”, por uma relação de exclusão. A denominação da área em “Pedagogia” foi vista como aceita por sua abrangência. Entretanto se observa também que as produções embasadas nas ciências humanas como sociologia, psicologia, etc, co-existem. No geral o que se tem, para alguns, é um olhar sócio-cultural, pedagógico, enfim, estudos que envolvem questões como históricas, pedagógicas, filosóficas, culturais, sociológicas, políticas, bem como relativas ao ser professor. Neste contexto explicitou-se a impossibilidade em se definir uma especificidade, tendo como justificativa o estágio de maturidade da área, e a ausência de diálogo na própria área.

Questão 2 - Como a sua linha de pesquisa se relaciona com a área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana? Em alguns momentos não se corre o risco da linha de pesquisa se tornar maior que a área de concentração e / ou o próprio programa?

Com esta questão buscou-se conhecer se a proposta do programa, área de concentração e linhas de pesquisa apresentavam uma interdependência, no que tange à coerência entre suas relações de pertença. No bojo das respostas, os participantes assinalaram que:

“então, dentro dessa possibilidade de abordagem mais sócio-cultural, da formação profissional, da corporeidade, do lazer, da psicologia, teve uma questão que é dentro dessa perspectiva pedagógica que é como ensinar e aprender na escola; então a nossa fecho é na perspectiva de que o ambiente estudado, aquilo que se procura enxergar com o nosso...na pesquisa né, e focalizar é a questão da escola... Não, acho que não, acho que eu não...eu não estou estudando fisiologia, não estou estudando biomecânica, não estou estudando sociologia do lazer; eu estou estudando as questões que interessam a escola; então você tem a perspectiva maior, que são os psicológicos, sociológicos, fisiológicos, que podem acontecer em qualquer situação, e

tem uma especificidade, que é como estas questões podem ser estudadas e refletidas em um ambiente escolar; é óbvio que ela foca, dá um determinado foco...” (P4)

“Não havia pensado nisso. Na segunda parte da pergunta ...a minha linha tem um relacionamento, eu entendo que de certa forma tranquilo e bastante acentuado, é... o que é que eu chamo de um relacionamento tranquilo? Ela tem tentado, a linha tem tentado... estabelecer algumas relações, quer seja do ponto de vista do ensino, né, ou da educação física escolar, quer seja do ponto de vista do treinamento, então, são as pessoas que vem com formatos de trabalhos voltados para uma continuidade daquilo que foi iniciado no bacharelado não é. Agora, quando você pergunta se não ocorre de alguns momentos, de a linha se tornar maior que a área de concentração, ou do que o próprio programa, eu não consigo enxergar desta maneira (...), pelo seguinte aspecto; porque pelo menos na nossa linha, tanto eu quanto a professora Y temos procurado trabalhar de uma maneira tal que a gente consiga compreender os graus de pertença, certo? Então nós entendemos que nós somos de uma linha de pesquisa e o que nós produzimos em uma linha de pesquisa que num determinado momento histórico que é esse em que nós estamos vivendo, pertence a uma determinada área, então nós dependemos de alguns conteúdos que estão atrelados a um volume maior, que é a área. Evidentemente que se um dia estivermos desatrelados de um controle mais eficiente ou menos rigoroso, que não nos dê suporte, ou que não nos garanta um entendimento da área, possivelmente isso venha a acontecer, mas enquanto isso não for uma verdade, isso não é, não é um fato, então no momento isso não é um fato.” (P3)

“...as referências são os estudos a respeito da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, relacionado as práticas corporais e suas relações com o ensino / aprendizagem, com os fundamentos básicos, das ciências que apóiam a pedagogia... Poderia, se bem que a palavra pedagogia significa... a ciência que estuda os saberes da educação, né, ou a ciência da educação...portanto são várias, né, mas todas cabem dentro de um guarda chuva que é praticamente a pedagogia... e em se tratando de educação física resolveu-se designar o nome de motricidade, no caso motricidade humana... Acho que pedagogia ainda é a palavra mais ampla em que cabem todas as especificações... já que pedagogia refere-se a educação, e a educação precisa da sociologia, psicologia, da filosofia, da antropologia... então ela vai

buscar fundamentos em todas essas áreas...acho que não há esse perigo não, de as linhas serem maiores que a área...todas referem-se a área...” (P2)

“Então acho que pra mim e pra X ta muito claro que nós discutimos intervenção,... não é? Os conhecimentos que nós aprendemos e a sua aplicação no cotidiano, né, de um profissional, do professor, então eu acho que essas discussões, pesquisas que a gente realiza, como por exemplo, agora com a Y a gente ta discutindo a própria formação do professor universitário e a sua atuação, não é, no futuro, na formação destes futuros professores, não é...então eu penso assim, que é sim uma linha de trabalho sobre intervenção, buscando essa correlação, entre formação e atuação. Como é que ela se relaciona? Ué, porque nós discutimos também Educação... Apesar que, a gente eu to lembrando, a gente também busca fundamentação no campo da sociologia,... da história, pra entender esse contexto, mas o contexto é educacional... não é mesmo? Não, não é só educacional, mas profissional também né? Eu penso que sim, (...), eu acho que a gente tem esse problema sim, por vezes..sabe porque, porque pelo menos por mim, as vezes eu fico pensando eu falo assim, “nossa tudo se justifica em (nome da linha)”..não é? Porque o que que você deixa de discutir que não seria (nome da linha)... aí, portanto, o que que caracteriza essa (nome da linha)? mas eu concordo com você, a gente corre esse risco sim , que seria uma...seria assim: (nome da linha) a grande área de concentração; e aí você teria as linhas, por exemplo, educação física escolar, sei lá, eu não me lembro das outras linhas agora né...A não ser que a gente discute no aspecto do currículo, porque aí você garante a especificidade; mas mesmo assim, “ué, mas currículo?”, vai se diferenciar, quando você pensa eu não sei, na fisiologia que se trabalha com o conhecimento da ciência básica, então aí eu consigo pensar nessa nossa diferença...” (P1)

Das respostas assinaladas se sobressai a **categoria: área de concentração X linha de pesquisa**, podendo-se apontar a noção da identidade de uma área a partir de sua distinção com a área da biodinâmica; a possibilidade de justaposição da linha de pesquisa sobre a área, como uma perspectiva; as declarações de que no âmbito das linhas de pesquisa há coesão. Apresentaram-se, entretanto, algumas dificuldades no que diz respeito

aos conceitos envolvidos na proposta do programa e temática das linhas, sobre abrangência e pertinência, podendo ser um assunto que mereça ser mais aprofundado.

Questão 3 - Em sua opinião, há uma produção de conhecimento na área da Pedagogia da Motricidade Humana que caracterize o programa e esta área no âmbito acadêmico?

Nesta questão procurou-se saber se a produção de conhecimento, materializada na área de concentração, corroborava com a proposta do programa. As descrições apresentadas enfatizaram que:

“Então (...), eu acho que eu já respondi... quando eu falo pra você que nem tudo que se faz nessa área trata da pedagogia, estou te respondendo. Eu acho que existe uma produção na sociologia da educação física, acho que há uma produção na filosofia, acho que há uma produção na sociologia da atividade.. É fato que existe essa produção, agora se o melhor nome é pedagogia me parece que foi uma opção que a gente deu naquele momento que pudesse aglutinar os professores, como em outros programas também, o sistema é meio característico...” (P4)

“...tanto há essa produção que nós somos infelizmente, nós somos avaliados e mensurados praticamente dia a dia, éee.. pra que inclusive nós possamos continuar dentro da própria área, ou dentro da própria atuação, não é, nos cursos de mestrado e doutorado... Uma das questões que o currículo, no preenchimento do currículo lattes e no próprio formulário que se preenche ao final de cada período, para a Capes, é “a pesquisa em questão faz parte, é compõe a sua linha de pesquisa? Se sim, qual é a linha, se não, justifique”... O que pode acontecer (...), é que pode, podem existir algumas derivações, não é; então você trabalha na linha, e você trabalha na área, mas você trabalha não em círculos concêntricos, mas você sai para uma excentricidade da sua pesquisa ... você não deixa de estar investigando, de estar produzindo na sua área, ou na sua linha de concentração. Então eu volto a dizer para você que, para alguns olhares pode parecer que existe um certo distanciamento, né, do núcleo, do foco, eu entendo que pode haver um desfoco, a pessoa pode não estar focada naquilo

que era a origem, da linha, mas ela não deixa de produzir para a área. Então a área está contemplada ...mas se eu quiser burlar a segurança evidentemente que é viável que eu burle, certo? Se algum dos professores éee...hum... mascarar ou disfarçar a produção, então isso fica por conta da idoneidade do pesquisador, mas que existe uma pergunta, que existe uma cobrança, existe uma cobrança. É, aqui é quando a gente pensa em Capes, quando a gente pensa em Cnpq, no currículo lattes, você vai ter os indicadores que são as palavras chaves que você preenche do teu projeto de pesquisa, não é, então a incidência de vezes em que você retorna a tua palavra chave para a sua linha de pesquisa é o volume de interferência que aquilo tem na sua linha de pesquisa. Então, existe uma cobrança sim, existe uma questão de análise de pertinência; agora o pesquisador pode burlar essa.. cobrança...” (P3)

É, isso está ligado sempre aos fatores educacionais, aos fatores do lazer, ligado a educação física escolar e as suas, suas...variações de acordo com as necessidades de cada um... éee...conhecimentos ligados ao crescimento e desenvolvimento das crianças, e as suas ligações com a motricidade, né, com a sua movimentação, atividades éee... ligadas a educação continuada, atividades ligadas ao folclore, atividades ligadas a formação profissional, e todas relacionadas com a pedagogia da motricidade... talvez o que deixe o campo grande, da educação física, seja o interesse diversificado, que cada aluno tem, de fazer a sua própria pesquisa... eu recebi pessoas que queriam trabalhar com “surf” na praia... ... um outro queria trabalhar com antropologia numa comunidade indígena do Tocantins... a outra queria trabalhar com RPG, que é só para fisioterapeutas... eu acho que a necessidade que as pessoas tem de acordo com sua formação nos leva as vezes a tolhê-los um pouquinho, e tentar até diminuir seu nível de expectativa, para que a área não fique tão ampla e mesmo a linha não fique tão ampla; mas eu acho que a torna assim, mais, o que a tem tornado mais ampla é o interesse das pessoas, e algumas não querem abrir mão de suas expectativas, de escrever sobre as coisas que no momento estão agitando as suas motivações...(P2)

“Bom (...), eu não tenho leitura né? Por isso que eu acho que é complicado, eu não tenho a leitura das dissertações de mestrado, não é, e seria eu diria muito irresponsável em te responder isso, né...e também é isso que eu digo pra você, as poucas reuniões que eu participo em Rio Claro são mais centradas em se eu vou ser ou não novamente credenciada, e você sabe disso, que você vem acompanhando

isso, né, mas assim, discussão, pra dizer se nós estamos correspondendo ou não, o que que significa a Pedagogia, eu mesmo, eu não tenho... a Pedagogia da Motricidade...porque, sou sincera mais uma vez em te dizer, porque a gente não tem essa participação, né, em reuniões e discussões... mas eu quero acreditar que sim, eu quero acreditar que a produção de conhecimento ela caminha para essas discussões pedagógicas...” (P1)

No percurso das respostas que foram dadas ganhou evidência a **categoria: conhecimento e identidade**, apontando para a diversidade de produção abrigada sobre a área da pedagogia, visando ‘aglutinar’ mais os professores da área de humanidades. Sobre as dificuldades de caracterização da área, se destacou a multiplicidade de interesses dos alunos, que seria responsável pelo ‘inchaço’ da área. Também se relatou a ‘ausência’ de discussões em reunião, sobre as adequações da proposta, sua avaliação, etc. Dentro desse contexto não se pode deixar de mencionar que a Área da Pedagogia também pode ser compreendida como aquela que trata dos saberes da educação e das ciências da educação.

Questão 4 - Em sua opinião, quem é a pessoa formada nesse programa, área de concentração e linha de pesquisa em relação a sua identidade, conhecimento e campo de intervenção?

Sobre esta questão o que se tinha em vista era saber se na formação acadêmica, vinculada a esta área e linha de pesquisa, havia características peculiares de um perfil diferenciado. Entre as descrições apresentadas, observou-se que:

“Mas isso não está respondido para você? Quando você caracteriza as áreas e subáreas, eu acho que você está caracterizando o profissional, é uma pessoa que

está interessada em estudar as especificidades da educação física, quer seja na dimensão sociológica, filosófica, de formação profissional ou de escola, eu acho que não tem contradição; porque se você tem um programa, que trabalha na linha mais sociocultural, que inclui a dimensão pedagógica e que está olhando pro perfil de alguém interessado em estudar essa história...então, que fazem parte dessas linhas... não entendo a pergunta...” (P4)

“Boa pergunta, “em sua opinião quem é a pessoa formada nesse programa, na minha área de concentração, e na minha linha de pesquisa ... no campo de intervenção, são aqueles que tem uma preocupação com as ciências humanas, geralmente pessoas críticas o suficiente para terem essa preocupação, e que não estejam voltadas especificamente para o rendimento acadêmico, oh, desculpe, o rendimento físico, então não estariam aqui aqueles que estariam preocupados com as quantias de lactato, de repetições, de quantos gols foram marcados, mas aqueles que estariam preocupados com as possibilidades do equilíbrio humano, das percepções sensoriais, dos conhecimentos ou das reflexões dos seus próprios estados de consciência, então esse seria o perfil da pessoa que estaria sendo formada por esse programa...éee, o que tem acontecido é que, por exemplo nessa linha de pesquisa do qual eu faço parte, a gente tem recebido um volume grande de interessados que nem sempre são originários da educação física. Então nós temos, já temos lançados para fora do programa, pessoas cuja graduação tenha vindo da psicologia, da pedagogia, do... da artes cênicas, da fisioterapia, e que não tenha tido uma formação tão técnica; certo? Talvez por conta da proximidade, ou da afinidade que teria com as questões técnicas que estariam voltadas para a biodinâmica...” (P3)

“o profissional que tem vindo pra cá né, geralmente é o que está em busca de um título pra continuar no ensino universitário, o pessoal tem retornado para suas universidades, trabalhando nas faculdades de fisioterapia, de educação física, de arquitetura... de psicologia... outros voltam para a parte administrativa dos órgãos municipais, estaduais e federais... e alguns outros se destinam aos institutos de pesquisa... faculdade de música, e de artes... artes e representação gráfica... são esses, os pontos de retorno... faculdade de dança também, há pessoas de lá...” (P2)

“Olha, eu to pensando nos meus, em quem eu to trabalhando em termos de orientação né em vocês que a gente vem acompanhando, eu penso assim, que nos estamos, na

linha..., nos estamos preparando esses mestres, né, pra compreender, vamos dizer assim né, pra compreender, ou tentar aproximar o entendimento do próprio processo de constituição da nossa área Então eu acho que vocês, que estão se formando como mestres, não é, estão buscando essa compreensão; e onde eles estariam atuando, eu não sei se é isso que você está se referindo na questão né, eu acho que eles estariam atuando sim no ensino universitário, e contribuindo, produção do conhecimento né, e discutindo com os seus alunos universitários, por exemplo na disciplina de teoria da educação física, né ou como por vezes é chamado introdução a educação física, ou mesmo historia da educação física, não é?" (P1)

No âmbito das respostas dadas algumas descrições repetiram o que já havia sido abordado anteriormente, e ao mesmo tempo apontando a compreensão sobre este bloco. Emerge deste contexto a **categoria: gênese e perfil acadêmico**, apontando que as pessoas deste bloco são provenientes dos cursos de: psicologia, pedagogia, artes cênicas, fisioterapia, arquitetura, música, dança, enfim, principalmente educação física, por se constituir numa área interdisciplinar. Em termos de identidade, perfil acadêmico, é uma pessoa interessada em estudar as especificidades da educação física (ou se poderia dizer relacionada a motricidade humana), quer seja em sua dimensão sociológica, filosófica, de formação profissional ou de escola. São pessoas que tem uma preocupação com as possibilidades do equilíbrio humano, das percepções sensoriais, dos conhecimentos ou das reflexões dos seus próprios estados de consciência.

No campo de intervenção são aqueles que tem uma preocupação com as ciências humanas, atuando no ensino universitário. Em termos de conhecimento se busca entender a própria constituição da área, tendo uma produção de conhecimento voltada, por exemplo, para a teoria da educação

física, história da educação física, etc. que seria discutida com os seus alunos na universidade

4.2 – Fonte Documental - As dissertações da Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana – (1998-2002) e os Documentos do Programa de Pós Graduação

Os documentos consultados constituíram-se em duas fontes: a primeira relativa ao próprio programa com destaque para as linhas de pesquisa que formam a área de concentração, e a outra vinculada à proposta de produção de conhecimento e identidade acadêmica. Porém, ambas serão trabalhadas conjuntamente.

As 28 dissertações analisadas foram aglutinadas tomando referência as linhas de pesquisa no período que vai de 1998 à 2002. Na leitura destas, tomou-se como categorias o conjunto de tópicos relacionados tanto ao aspecto estrutural de uma dissertação (tema / problema, objetivo, revisão de literatura - pesquisa bibliográfica e/ou referencial teórico, metodologia / procedimentos metodológicos) quanto ao aspecto correlacional da proposta do programa (programa / área / linha), tendo como referência as diferentes linhas de pesquisa com as propostas e respectivas dissertações.

As dissertações apresentadas a seguir foram dispostas em quadros, que contêm: as categorias de análise nas células maiores; na lateral esquerda o código de identificação bibliográfico (pela classificação decimal de Dewey, utilizado pela biblioteca da Unesp de Rio Claro – Instituto de Biociências), as

palavras-chave (quando não fornecidas pelo autor, são atribuídas pela biblioteca), e um código eleito para presente pesquisa que identifica o número da dissertação (seu autor) e uma letra que corresponde ao orientador.

Segue-se portanto a apresentação da ementa das linhas e os quadros das dissertações.

I) Práticas Corporais Alternativas

“Investiga a corporeidade do ponto de vista holístico, da transformação contínua e da transdisciplinaridade. Analisa os pressupostos lúdicos, expressivos, criativos e formativos da motricidade humana, âmbito do lazer, do trabalho, das artes, da escola e do cotidiano. Aborda ainda a corporeidade na formação dos vínculos entre função, forma, sentido, significado e meio ambiente”. (UNESP, 1999, p. 6)

Os trabalhos que foram organizados sob a égide deste enfoque totalizaram dez dissertações, e apresentaram como temas de estudo:

- *A psicologia organística, a psicologia junguiana e a utilização de desenhos: uma reflexão para a educação física.*
- *Capoeira, um convite ao jogo feminino*
- *Ecologia de Corpo&Alma e Transdisciplinaridade em Educação Ambiental*
- *O manejo da ansiedade nos jogos de papéis das equipes esportivas*
- *A filosofia, o filósofo e o movimento como criação contínua – ou a biomecânica existencial – ou a filosofia do jeito*
- *A interação professor-aluno em aulas de Educação Física escolar*
- *Influência do balé clássico e da dança moderna nos estados de ânimo*
- *Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio*
- *Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola*
- *Práticas Corporais Alternativas: um caminho para a formação em educação física*

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>1 – I</p> <p>796.1 A447p</p> <p>Palavras-chave: Expressão corporal, (psicologia); psicologia do desenho</p>	<p><i>A psicologia organística, a psicologia junguiana e a utilização de desenhos: uma reflexão para a educação física</i> (ALMEIDA, 1999)</p> <p>O corpo é ignorado em nossa sociedade, portanto torna-se importante verificar se a imagem corporal se modifica a partir da vivência de trabalho corporal e de técnicas de relaxamento, pelo aumento de consciência corporal.</p>	<p>Verificar se algumas das técnicas de relaxamento, desenvolvidas por Sandor (1974), denominada “psicologia organística” e/ou trabalho corporal, modificam a imagem corporal e a consciência de si mesmo.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e referencial teórico: Pautou-se na psicologia de Jung, fundamentado também pela técnicas e abordagem da psicologia organística de Sandor.</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: qualitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: Estudo de caso</p> <p>Técnicas / instrumentos: técnicas de consciência corporal; análise simbólica através de uma perspectiva eidética (não se utilizando de pressupostos) de desenhos realizados pelo sujeito (adolescente K.), antes e depois das intervenções.</p>	<p>Com o decorrer das sessões terapêuticas, percebeu-se nos desenhos elaborados por K. uma maior evidência das partes de seu corpo e de suas representações, como no início aonde não se mostrava colorido e com uma expressão apática de uma hemi-face, até a gradual apresentação do pescoço, semblantes alegres, enfim, o corpo inteiro até os pés. Considera-se no estudo ter-se atingido plenamente os objetivos propostos, com a mudança de comportamento de K., e a importância de mais estudos sobre o tema.</p>	<p>Apresenta uma sugestão a educação física, como uma técnica diagnóstica, embasada teoricamente na psicologia, buscando investigar a imagem corporal. Apresenta referência aos teóricos da educação física, porém a proposta do programa aparece subjacente. Referenda a proposta da linha de pesquisa, quando aborda a corporeidade, suas transformações, sentidos e significados.</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
2 – I 796.82-s593c Palavras-chave: n. c.: Capoeira, mulher, opressão, discriminação	<p><i>Capoeira, um convite ao jogo feminino</i> (SIMÕES, 1999)</p> <p>A existência de situações de opressão e discriminação da figura feminina na prática da capoeira.</p>	<p>Entender o que é ser mulher na capoeira, revelando os significados existenciais para uma reflexão.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e referencial teórico: Efetuou-se revisão da literatura sobre a temática em questão, tomando como referencial teórico os estudos de Maurice Merleau Ponty sobre a fenomenologia.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: fenomenológica [análise qualitativa do fenômeno situado - Martins e Bicudo (1989)]. Técnica / instrumentos: entrevista; coleta de discursos de mulheres que jogam capoeira angola em Salvador- Bahia.</p>	<p>A análise nomotética revelou unidades de significado que ilustravam questões como a discriminação da mulher capoeira, o machismo, a sua repressão na família, etc. Descreve-se uma situação peculiar, como o esforço de afirmar a identidade feminina frente a um ambiente tradicional e machista, mas rico de potencialidades e experiências. A capoeira é relacionada com muitos elementos femininos; conclui-se que a capoeira seja entendida como uma luta contra uma cadeia de opressões, devendo por isso possibilitar um novo espaço a expressão da mulher.</p>	<p>Movimento entendido no desenvolver do jogo “capoeira”. Menção as dicotomias corpo / mente e masculino e feminino, mas não explicita qualquer relação direta com os pressupostos da proposta. Não expressa claramente as relações com a linha de pesquisa.</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>3 – I</p> <p>301.3 R484e</p> <p>Palavras-chave: n.c.: Ecologia Humana</p>	<p><i>Ecologia de Corpo&Alma e Transdisciplinaridade em Educação Ambiental</i> (RIBEIRO, 1998)</p> <p>Considerando o quadro de degradação ambiental que o planeta apresenta, busca-se contribuir para a formação de indivíduos com uma nova visão de mundo, conscientes da relação indissociável entre homem e meio-ambiente. Uma das maneiras de se chegar a esta realização é o desenvolvimento de uma proposta de intervenção em Educação Ambiental.</p>	<p>Tomar contato suficiente com o conhecimento acumulado a respeito de si e do mundo que o cerca (a partir de áreas da ciência a serem eleitas) para, a partir desta reflexão, desenvolver uma proposta de intervenção em Educação Ambiental para ser aplicada em escolares do ciclo básico.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: O trabalho, entendido como um estudo descritivo, é dividido em capítulos Introdução Geral, aonde delimita o problema, a emergência do tema, etc; Instância Conceitual, aonde explicita os conceitos envolvidos, corpo&alma, percepção e relações com o meio ambiente.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: pesquisa participante Técnica / instrumentos: modelo de triangulação dos dados (Denzin, 1970). Compôs-se de uma avaliação sobre os procedimentos de aplicação de uma proposta de intervenção baseada em conteúdos da educação física e práticas corporais alternativas.</p>	<p>Na descrição dos encontros, as observações relataram as atividades desenvolvidas e a receptividade dos alunos. Apointou-se que a transdisciplinaridade na educação ambiental é um caminho fecundo, a partir do entendimento proposto de corpo&alma como unidade indissociável.</p>	<p>Apesar de trazer o tema como corpo e alma, trabalha com o conceito de motricidade humana a partir dos referenciais de Manuel Sérgio, em um sub-capítulo na p. 82. Entretanto o tema eixo da proposta aparece camuflado, subjacente a questão de estudo. Contempla a proposta da linha, justificando-se no trecho da ementa: “<i>Aborda ainda a corporeidade na formação dos vínculos entre estrutura, função, sentido, significado e meio ambiente</i>”.</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>4 – I</p> <p>796.01 B499m</p> <p>Palavras-chave: n.c.: Esporte, motivação, competição</p>	<p><i>O manejo da ansiedade nos jogos de papéis das equipes esportivas</i> (BERGO, 1994)</p> <p>A questão de estudo tematiza a possibilidade de uso de técnicas psicodramáticas no treinamento como auxílio no manejo da ansiedade por parte dos atletas em competições esportivas.</p>	<p>Buscou estudar a ansiedade em atletas componentes de equipes esportivas, como objetivo experimental. Coloca como objetivo mais amplo a análise dos conceitos filosóficos contidos no currículo oculto, e sua influência na formação do cadete/atleta da Academia da Força Aérea.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e referencial teórico: teoria dos papéis e axiologia formal de Hartman.</p> <p>A revisão de literatura buscou suporte em duas vertentes: no psicodrama, e na psicologia do esporte. Estudou-se a questão da ansiedade, bem como se efetuou uma análise específica sobre questionários avaliativos do fenômeno da ansiedade. O trabalho também enfocou o jogo, sua conceituação e significados, a partir das teorias existentes.</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: quantitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: quasi-experimental. Conceitua-se como um estudo “quasi-experimental”, por não comportar um grupo controle e possuir uma amostra do tipo randômica.</p> <p>Técnica / instrumentos: intervenção (Treino psicológico Complementar - psicodrama), e aplicação de questionário (avaliação pré e pós teste com técnicas de análise estatísticas).</p>	<p>Mostra-se que o TPC (treino psicológico complementar) influíu no manejo de ansiedade de nove sujeitos, melhorando a habilidade em lidar com a predisposição ansiôgena geral. O trabalho mostrou, entretanto, que não há regras específicas para o manejo da ansiedade, mas as relações na equipe levam à maior eficiência.</p>	<p>Não trata a motricidade de maneira direta; porém o movimento aparece no contexto do jogo. O tema aparece subjacente a questão de estudo. Não referenda a proposta de sua linha diretamente, se situando no contexto de outra linha: “Estados Emocionais e Movimento”.</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / pesquisa bibliográfica e / ou referencial teórico
<p>5 – I</p> <p>796.0132 B732f</p> <p>Palavras-chave: n.c.: Desenvolvimento motor, corpo, postura, atitude, mente</p>	<p><i>A filosofia, o filósofo e o movimento como criação contínua – ou a biomecânica existencial – ou a filosofia do jeito</i> (BORGES, 1998)</p> <p>O estudo tematiza, a partir de referenciais da Educação Física, da filosofia, e da perspectiva teórica de José Ângelo Gaiarsa, como a postura (sustentação mecânica) e a atitude (configuração intencional muscular) participam da elaboração da realidade.</p>	<p>A partir do estudo sobre o movimento humano e a elaboração da realidade, pretendeu-se uma exemplificação desta perspectiva com uma análise biomecânica do processo de “A Náusea”, de Sartre.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e referencial teórico: motricidade humana, e biomecânica existencial de Gaiarsa.</p> <p>Compõe-se de 5 capítulos, a saber: cap. I – Postura e Atitude: amigas da sabedoria, cap. II - Exemplificando a experiência filosófica na Motricidade Humana, cap. III – Uma abordagem do dualismo mente-corpo no ocidente, cap. IV – A dialética (oposições funcionais) em Gaiarsa e no taoísmo clássico, cap. V – Praticando: do sono dogmático ao espanto filosófico.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: bibliográfica</p> <p>Técnica / instrumentos: revisão de literatura.</p> <p>Pesquisa bibliográfica em que se assinalou a análise bibliográfica e existencial, em um diálogo imaginário entre os estudiosos em referência.</p>	<p>A análise da obra “A Náusea” de Sartre, do ponto de vista gaiarsiano demonstrou uma possibilidade de análise a partir da biomecânica existencial, demonstrando o paralelismo entre as atitudes corporais e mentais, expressas na motricidade.</p>	<p>Motricidade compreendida no referencial teórico de Manuel Sergio, sendo tratada diretamente.</p> <p>Contempla a proposta da linha, “<i>investigando a corporeidade de um ponto de vista holístico, da transformação contínua e da transdisciplinaridade.</i>”</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>6 – I</p> <p>796.07-G182</p> <p>Palavras-chave: n.c.: Educação Física, estudo, ensino</p>	<p><i>A interação professor-aluno em aulas de Educação Física escolar</i> (GALVÃO, 1999)</p> <p>Este estudo problematiza os fatores intervinientes no nível de motivação dos alunos da educação física escolar, apontando que embora seja a disciplina mais querida pelos alunos, com o tempo a afeição se torna ceticismo, os afastando da prática.</p>	<p>O objetivo do trabalho é portanto analisar a interação entre professor/aluno em situação real de ensino de educação física, levantando as variáveis afetivas presentes nos procedimentos dos professores e como isso afeta o interesse dos alunos pelas aulas de educação física.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Composta de quatro partes principais, tratou: Trajetória histórica da educação física, O papel do professor, A prática pedagógica dos professores de educação física (na perspectiva docente e discente) e a Interação professor-aluno e algumas variáveis afetivas que interferem no interesse dos alunos pelas aulas de educação física.</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: qualitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: estudo descritivo</p> <p>Técnicas / Instrumentos: observação, entrevista semi-estruturada, roteiro de questões. Os dados foram coletados através da observação do cotidiano da prática pedagógica dos professores de educação física e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos.</p>	<p>Os resultados surgem da confluência de informações oriundas de três referências: a situação real de ensino, as variáveis afetivas e o ponto de vista dos alunos. Nestes tópicos, discutiu-se o modo como os conteúdos são abordados pelas professoras, recebido pelos alunos, seu relacionamento, etc. Apesar de não haver a pretensão de julgamentos, a afetividade positiva expressa por uma das três professoras favoreceu consideravelmente o interesse dos alunos.</p>	<p>Não há relação direta ao conceito de motricidade, estando subentendida como movimento. Este aparece relacionado a educação física escolar, tratando-se da caracterização comportamental do professor. Não referenda a proposta da linha diretamente, se situando no contexto de outra linha: “Educação Física Escolar”.</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>7 – I</p> <p>793.3-S257</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>n.c.: Dança</p>	<p><i>Influência do balé clássico e da dança moderna nos estados de ânimo</i> (SANTOS, 2001)</p> <p>A dança é uma das formas mais antigas de expressão do ser humano. Em sua natureza, incita a vivência de um grande número de sensações, corroborando por vários autores. Portanto torna-se importante conhecer que influência dois estilos tão diferentes como o balé clássico e a dança moderna exercem sobre o estado de ânimo de seus praticantes.</p>	<p>Verificar a influência do balé clássico e da dança moderna nos estados de ânimo de praticantes de dança para conhecer como os alunos avaliam seus sentimentos após a aula.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: A revisão de literatura se dispôs em três itens, alguns subdivididos: - A dança: aspectos históricos (características do balé clássico e da dança moderna); A emoção na dança; Estados emocionais (estados de ânimo). Nestes capítulos aborda-se os aspectos históricos e descritivos da dança, bem como uma revisão conceitual a partir da psicologia sobre as emoções e estados de ânimo, em uma lista reduzida de estados de ânimo (LIREA).</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: quantitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: estudo exploratório</p> <p>Técnica / instrumentos: lista de adjetivos (LIREA), aplicada aos sujeitos pré e pós atividade em ambiente experimental (sala própria, check list, aparelho de som). A partir de 4 questões geradoras sobre a influência das mudanças e direções das mesmas no estado de ânimo. Questionário aplicado a 50 dançarinos, dados analisados por estatística não paramétrica (prova binomial e dos sinais, análise de correspondência)</p>	<p>Os dois grupos apresentaram diferenças no pré e pós teste em diversos adjetivos listados, resultando em características de seus estilos de dança. Os dois estilos de dança apresentaram evidências diferentes em seus estados de ânimo, contribuindo para um maior conhecimento sobre os mesmos estilos (alegria, seriedade, disciplina, liberdade, desafio, mistério, extroversão, etc.). Ressalta-se que tais evidências possuem igualmente sua importância na formação do indivíduo; para estudos futuros, sugere-se o uso de um grupo controle.</p>	<p>A dissertação não trata do tema da motricidade, subentendendo-se como o movimento humano; observa-se o movimento na perspectiva da dança, abordando-o diretamente a partir deste prisma. não contempla claramente a proposta de sua linha, se situando no contexto da linha “Estados de ânimo e movimento”; por não abordar a corporeidade, e sim os estados emocionais na dança.</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>8 – I</p> <p>796.1-F383r</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>n.c.:</p> <p>Expressão corporal, Educação física escolar, corpo</p>	<p><i>Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio</i> (FERREIRA, 2000)</p> <p>O estudo aborda a questão da possibilidade e da riqueza da utilização das práticas corporais alternativas (PCAs) como conteúdo da educação física escolar, na seriação do ensino médio.</p>	<p>Tem como objetivo geral romper com o distanciamento existente entre as práticas corporais alternativas e a tradicional prática da educação física na escola, implementando entre os alunos uma experiência prática com as PCAs. Os objetivos específicos são: diversificar os conteúdos da educação física, valorizando o sensível.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Se dispôs em quatro capítulos, que abordaram os seguintes temas: Cap. I – O movimento contracultural e suas influências na concepção de corpo; Cap. II – O ensino médio e a educação física; Cap. III – Os caminhos de pesquisa; Cap. IV – Romper as fronteiras das práticas corporais alternativas no espaço da educação física escolar: possibilidades e problemas.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: estudo do tipo etnográfico</p> <p>Técnica / instrumentos: observação participante, entrevista intensiva, fonte documental. Utilizou-se de uma proposta de intervenção e de questionário.</p>	<p>A descrição elaborada a partir das entrevistas coloca o ambiente escolar em estudo, abordando as concepções vigentes sobre a educação física, seus conteúdos e possibilidades. Nota-se a forte influência do esportivismo na formação tradicional da professora, mas o reconhecimento e o valor das possibilidades educativas das PCA's, além de observações sobre a aplicação deste trabalho com as questões de gênero, e concepções de corpo específicas na faixa etária abordada neste estudo.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento , sendo compreendida a partir dos referenciais alternativos, como movimentos sutis e componentes da dialética atividade/passividade, sendo tratado diretamente como um referencial. Referenda a proposta da linha, quando buscou investigar a corporeidade do ponto de vista holístico dos alunos, analisando pressupostos lúdicos, expressivos, criativos e formativos da motricidade humana.</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>9 – I</p> <p>796 C828s</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>n.c.:</p> <p>*classificada como excepcional</p>	<p><i>Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola</i> (CORTEZ, 1999)</p> <p>Tematiza a questão que permeia nossa cultura e se reflete no âmbito educacional, sobre a valorização excessiva da competição em detrimento da cooperação. Em nossa sociedade capitalista, o modelo escolar tradicional incentiva a competição acirrada, evidenciada nas aulas de educação física, aonde o individual é incentivado a superar os demais.</p>	<p>Esse estudo visa investigar a influência dos jogos cooperativos no processo educacional, envolvendo o desenvolvimento do educando, nos aspectos intelectual, físico, emocional e na formação de uma consciência crítica, criativa, solidária e democrática.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Dividiu-se em: “Cooperação e Competição e os aspectos envolvidos”; “Variáveis que influenciam no comportamento de jogar e na cooperação” (idade, sexo, diferenças culturais, classe social, interação de pares e grupos durante o jogar, tipo de brinquedo); “O jogo, o lúdico, a criança e a cooperação na educação física escolar”; e “Os jogos cooperativos na escola”.</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: qualitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: estudo descritivo</p> <p>Técnicas / instrumentos: observação direta com filmagem, questionário, check list, entrevistas semi-estruturadas.</p>	<p>Os dados foram apresentados como categorias de análise que emergiram das observações complementadas e inter-relacionadas com as entrevistas. Apontou-se que as crianças tiveram uma diversa gama de experiências com os jogos cooperativos, demonstrando os conflitos com as tradições eminentemente competitivas. Considera-se a importância dos jogos cooperativos como potencial gerador de valores necessários a transformação da realidade.</p>	<p>Matricidade subentendida como o movimento, visto no contexto da educação física escolar e do jogo; tema tratado diretamente. A dissertação contempla minimamente a proposta da linha em que se encontra, apenas nos “...pressupostos lúdicos, expressivos, criativos...da motricidade humana...”; entretanto se enquadra nas linhas de “Jogo e Relações Interpessoais”, ou “Educação Física Escolar”.</p>

QUADRO I – PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>10 – I</p> <p>796.07 C688p</p> <p>Palavras-chave: Educação holística; ciência; oriente; universidade; corpo e mente</p>	<p><i>Práticas Corporais Alternativas: um caminho para a formação em educação física</i> (COLDEBELLA, 2002)</p> <p>A pesquisa abordou a representação do corpo gestada na tradição dualista (corpo/mente), e do paradigma da ciência moderna onde o corpo é visto como máquina, abordando as práticas corporais alternativas como um caminho na formação em educação física.</p>	<p>Objetivo geral: analisar a importância das PCAs (práticas corporais alternativas) como conteúdos necessários à formação dos profissionais de educação física, tendo como referencial os professores de educação física dos ensinos fundamental, médio e superior, bem como sua compreensão e possibilidade de inclusão.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica - Abordou temas como: Oriente e Ocidente; diferentes maneiras de ver o mundo; Educação Física: uma trajetória; Formação Profissional em Educação Física e o compromisso social; O Compromisso Social da Universidade; Práticas Corporais Tradicionais; Práticas Corporais Alternativas.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: quantitativa e qualitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: estudo descritivo ou exploratório</p> <p>Técnica / instrumentos: pesquisa bibliográfica e questionário, aplicados a professores de educação física do ensino fundamental e médio da rede pública e particular, bem como em professores de ensino superior. Utilizou-se uma amostra aleatória de 52 questionários</p>	<p>Os resultados apontaram que mais de 80% dos professores consideram necessário um trabalho com PCAs nos ensinos fundamental e médio, entre outras considerações como justificativas, o desejo de saber mais sobre o tema, etc. Afirma-se que a melhor forma de capacitar os profissionais de EF para a aplicação de PCAs é através de inclusão de disciplinas relacionadas na grade curricular dos cursos superiores.</p>	<p>Motricidade compreendida como sinônimo de movimento, sendo tratado diretamente no tema do estudo. Referenda parcialmente a proposta de sua linha, pois em sua revisão de literatura "...investiga a corporeidade...", mas em sua pesquisa de campo, "...estuda questões dirigidas a organização da Educação Física...as relações entre elas, a formação do profissional e o campo de trabalho.", havendo portanto mescla com a linha de pesquisa "Formação Profissional e Campo de Trabalho".</p>

Observa-se que as dissertações consultadas seguem um padrão, um modelo formal da própria universidade, que segue normas aprovadas para aquilo que se denominou chamar de trabalho científico. Portanto, o mesmo deve apresentar um itinerário que caracterize o acesso a esta configuração relacionada à conquista de um capital cultural – o diploma.

Com relação a produção de conhecimento veiculada na proposta de estudos (tema, problema, objetivo, revisão de literatura e metodologia), bem como as questões a investigar ou hipóteses, a mesma abarcou temáticas e questões ligadas a: corpo, imagem corporal, educação ambiental, ansiedade (equipes esportivas), filosofia, interação professor-aluno, danças (ballet clássico e dança moderna) cooperação, e questões referentes ao gênero feminino (na capoeira).

No âmbito do referencial utilizado na revisão de literatura, os estudos tiveram como aportes em sua fundamentação contribuições provenientes da: Psicologia, Psicodrama, Filosofia, História, Antropologia (contracultura), e Educação.

Quanto a metodologia utilizada pautou-se na análise qualitativa de abordagem, em pesquisas do tipo: estudo de caso; estudo descritivo; não declarada (mas que se utilizou de questionário na coleta de dados); estudo bibliográfico (diálogo com os teóricos de referência); estudos descritivos (observação e entrevistas não declarada); observação e entrevistas, não declarado, (envolvendo participantes); estudo etnográfico (separação de intervenção); estudo descritivo (observação, filmagens, questionário, entrevistas); e pesquisa bibliográfica (utilizando questionário). Entre as

informações colhidas também se pode observar alguns limites que esta linha de pesquisa apresenta no que se refere aos procedimentos metodológicos, pois em alguns estudos o mesmo não fica claro. Estes nuances podem ocorrer, dependendo da data da dissertação, devido a um período em que era comum denominar as análises qualitativas de pesquisa qualitativa.

Sobre o conceito de motricidade e a triangulação programa-área-linha, encontrou-se no que se refere a motricidade, que o termo foi entendido como sinônimo de movimento, e subentendido como movimento (a partir das referências alternativas; e no contexto da educação física escolar e do jogo), quando relacionado ao tema de estudo (por exemplo, na perspectiva da dança).

Em outras circunstâncias não se apresenta uma relação direta nos estudos com o conceito de motricidade, mas aparece o termo “movimento” relacionado a educação física escolar, e no ambiente do jogo da capoeira.

Porém, há também um estudo em que o termo “motricidade” foi compreendido no âmbito do referencial teórico proposto por Manuel Sergio, em que se associa a filosofia, o filósofo e o movimento como criação contínua.

Com relação a proposta do programa, área de concentração – linha de pesquisa, observou-se que há estudos em que: a proposta do programa aparece subjacente, ou não é contemplada; contempla a proposta da linha; não referenda a proposta da linha diretamente, mas situa-se no contexto de uma outra linha de pesquisa; contempla a proposta da linha minimamente, mas estabelece suas relações ou se enquadra em outra linha de pesquisa e

referenda parcialmente a linha de pesquisa, estabelecendo mediações com outra linha de pesquisa.

II) Jogos e Relações Interpessoais

“Estuda os processos relativos ao lazer, ao brincar humano e sua influência no desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto. Analisa ainda as relações interpessoais em torno do jogo, do brinquedo e do lúdico.” (UNESP, 1999, p. 6)

As sete dissertações produzidas sob esta proposta, tiveram como temas:

- *O idoso aposentado e a percepção de seu movimento*
- *Olhando a sala de aula como um espaço para o desejo: algumas reflexões*
- *Motivos da baixa adesão masculina de idosos em projetos de lazer*
- *Idoso institucionalizado: sua visão do movimento e da prática fisioterápica*
- *O lúdico em ambiente multiprofissional de reabilitação*
- *A linguagem mediando o movimento*
- *A prática de atividade física e o estado de fluxo: implicações para a formação do futuro profissional em educação física*

QUADRO II – JOGOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
18 – G 796.19 G635i Palavras-chave: Terceira idade, velhice, envelhecimento, aposentadoria, gerontologia, sociabilidade, auto-imagem, motivação	<i>O idoso aposentado e a percepção de seu movimento</i> (GONÇALVES, 1996) Procura compreender qual a percepção que os aposentados têm sobre o seu movimento e como este interfere na sua vida.	Investigar a percepção de movimento dos idosos aposentados, baseando-se em fatores como atividade de movimento, aposentadoria, tempo livre , qualidade de vida e o próprio modo de viver.	Pesquisa bibliográfica e referencial teórico - Apoiá-se no pensamento existencialista de Merleau-Ponty. A revisão se dispôs nos seguintes tópicos, que buscaram conceituar o fenômeno do envelhecimento, dimensões sociais e a percepção: Envelhecimento / terceira idade; Teorias sobre o envelhecimento; Características sociais; Características psicológicas; Necessidades humanas; Aposentadoria e Percepção.
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: descritiva ou exploratória. Técnica / instrumentos: entrevista; amostra dentro dos grupos aleatória (parâmetros da pesquisa social de representatividade de 10%) A interpretação dos dados foi realizada a partir da análise contextual indicada por Martins e Bicudo (1989). * cita-se também: “para coleta definitiva de dados, na instrumentação da pesquisa, utilizou-se uma entrevista estruturada desenvolvida a partir de uma relação fixa de perguntas...escolhida por permitir uma caracterização uniforme quanto às respostas de todos os sujeitos.”	Pelo relato dos participantes, observou-se que a história de vida da maioria foi muito difícil, levando ao mundo do trabalho desde tenra idade, e com pouca vivência do lazer. O idoso aposentado percebe seu movimento vinculado ao trabalho e a produção, estando a inatividade relacionada a menos qualidade de vida, embora eles reconheçam que o movimento pode significar uma melhora substancial em suas vidas.	No estudo trata o conceito de motricidade como movimento humano, mas no capítulo 2.8 cita Sergio (1987) trechos de seu conceito de Motricidade Humana. Trata do tema diretamente. Não há qualquer relação pontual com a linha de pesquisa Jogo e relações inter-pessoais, situando-se no contexto de outra linha, “Estados Emocionais e Movimento”.

QUADRO II – JOGOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
I7 – G 796.07 A4740 Palavras-chave: Psicanálise, educação, Educação física, lúdico.	<p><i>Olhando a sala de aula como um espaço para o desejo: algumas reflexões</i> (ALVES, 2002)</p> <p>O estudo trata da relação entre o professor e o aluno concebida como um jogo de desejos aonde se busca educar atingindo o máximo com o mínimo de dano. Trata a ambivalência das situações de liberação ou frustração dos desejos, na situação do ensino.</p>	<p>Discutir a relação entre professor / aluno, questionando como são constituídas as regras que lidam com o desejo, do ponto de vista do aluno, nas aulas do curso de graduação em educação física; aponta-se o lúdico como alternativa para o reconhecimento do desejo e dos conflitos dele decorrentes.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Se compôs de três capítulos, identificados como: cap. I –Olhando para o lúdico, que tratou de teorias de aprendizagem e o lúdico; cap. II- O apoio na psicanálise, que tratou da ciência da psicanálise, do desejo como busca pela satisfação impossível, e do conflito entre os desejos; cap. III- A educação e a educação física pelo olhar psicanalítico, que estabeleceu ligações entre estes três campos.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: estudo descritivo ou estudo de caso, não explicitando claramente Técnicas / instrumentos: Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário aberto.</p>	<p>Referencial teórico: Observou-se que os alunos mantinham a clara distinção entre os papéis, de que “o professor ensina e o aluno aprende” apresentando o imaginário social do professor como o “detentor do saber”, sendo a alienação do saber do Outro. Assim, tanto professor quanto aluno conflitam com o “ideal” que buscam enquadrar no outro. O desejo no processo de ensino/aprendizagem é fundamental, sendo necessário que se esvazie as expectativas em torno dos papéis para que ele exista - o desejo de saber. E o lúdico é um caminho possível para a construção deste ambiente pedagógico.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento do brincar; porém o tema aparece subjacente a questão de estudo. Contempla parcialmente a proposta da linha de pesquisa, quando “...Analisa ainda as relações interpessoais em torno do jogo...”; porém, este tema aparece em segundo plano.</p>

QUADRO II – JOGOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave 13 – H 796.19 F331m Palavras-chave: Denominada como unitermos: idoso, atividades físicas, gênero, aposentadoria, tempo livre e lazer</p>	<p><i>Motivos da baixa adesão masculina de idosos em projetos de lazer</i> (FENALTI, 2002)</p> <p>O estudo aborda a questão da participação de idosos em projetos de lazer, o aproveitamento de seu tempo livre, e os motivos de sua adesão aos programas, particularmente aos homens, posto a grande diferença entre os dois sexos quanto a sua participação.</p>	<p>Identificar os motivos da baixa adesão masculina especificamente, ao “Projeto da Maior Idade”, desenvolvido em Santa Bárbara do Oeste; avaliar, segundo a percepção dos próprios sujeitos envolvidos, as sugestões para estimular a participação masculina nestes projetos, envolvendo, principalmente, atividades físicas.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Constatou dos seguintes capítulos: conceituando idade, velhice e envelhecimento; Relações entre o idoso e a aposentadoria; Lazer e suas implicações; Atividades físicas; Questões relacionadas ao gênero; Benefícios dos projetos organizados para / pelos idosos; Qualidade e estilo de vida.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p> <p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: descritiva e exploratória Técnica / instrumentos: entrevistas semiestruturadas com 31 sujeitos. A análise dos dados se deu pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), sendo descrita como uma análise de “forma e fundo”, ou seja, as palavras ou temas são inicialmente selecionados e retirados do discurso, utilizando-se quais interessam ao estudo.</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p> <p>Discutiu-se a partir dos seguintes temas: atividade física e os idosos; o tempo livre e os idosos; e o projeto e a participação masculina. Observou-se que os idosos associavam atividade física ao trabalho, e como estiveram tanto tempo atrelados a essa rotina rígida, não queriam mais se ligar a horários, obrigações, etc. Destacaram o bem-estar associado ao exercício, e o prazer proporcionado, porém emergiu a concepção tradicionalista de gênero, em que o homem é mais relaxado, cuida menos de seu corpo, sendo mais acomodado.</p>	<p>Programa / Área / Linha</p> <p>Motricidade subentendida como movimento humano, este compreendido no contexto do exercício e das atividades lúdicas, sendo tratado diretamente. Sim, contempla a ementa da linha, quando “Estuda os processos relativos ao lazer, ao brincar humano...”.</p>

QUADRO II – JOGOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

categorias	Tema / Autor / Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave 14 – G 796.19 D134i Palavras-chave: n.c.: Educação física adaptada, fisioterapia, geriatria, asilo</p>	<p><i>Idoso institucionalizado: sua visão do movimento e da prática fisioterápica</i> (DAISTER, 1998)</p> <p>O estudo tematizou o idoso institucionalizado analisando sua forma de encaminhamento a uma instituição, seu envolvimento em atividades de movimento, sua história de vida e como ele percebe e avalia as atividades proporcionadas pelo setor de fisioterapia dessa instituição.</p>	<p>Tem como interesse principal de investigação verificar de que maneira os indivíduos na terceira idade institucionalizados, manifestam suas compreensões frente ao processo de envelhecimento. Também visou analisar como cada um desses indivíduos vem construindo suas percepções sobre os movimentos proporcionados pelas atividades fisioterápicas.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Se compôs de 7 sessões: O idoso e a instituição, O idoso e o movimento físico, O envelhecimento, O envelhecimento biológico, Teorias biológicas do envelhecimento, do envelhecimento social e Teorias sociais do envelhecimento.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: descritiva ou exploratória Técnicas / instrumentos: Realizaram-se observações e entrevistas individuais, com questões pertinentes à “história de vida” dos idosos, seu envolvimento em atividades de movimento e como eles percebem as atividades indicadas pelo setor de fisioterapia.</p>	<p>Registrou-se a trajetória dos idosos na instituição, sua percepção e envolvimento nas atividades de fisioterapia, limitações, emoções, etc. Relatou-se que primordialmente sua percepção do movimento estava intimamente relacionada ao trabalho, pela história de vida na fase jovem, sendo difícil a noção de aposentadoria, descanso, “não fazer nada”. O ingresso na instituição se deu muitas vezes por dificuldades no relacionamento familiar. Os participantes revelaram se sentir motivados pelas sessões de fisioterapia, redescobrir capacidades que julgavam haver perdido. Destacou-se que o movimento expressa vontade de viver, associando a inércia à doença.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento humano, enquanto componente das relações da história de vida do idoso e enquanto prática fisioterápica. Tema aparece subjacente ao problema de estudo apesar de usar referenciais das ciências humanas, não há uma identificação nítida com a área, pois analisa de maneira superficial os “...aspectos psico-sociais e culturais da atividade motora formal e não formal...” e seus programas e intervenções não são previstos claramente na proposta da área.</p>

QUADRO II – JOGOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor / Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>14 – G</p> <p>615.82 I58L</p> <p>Palavras-chave: n.c.:Fisioterapia, recreação, deficientes</p>	<p><i>O lúdico em ambiente multiprofissional de reabilitação</i> (INOUE, 1999)</p> <p>O problema de pesquisa tematizou a seguinte questão: qual o significado do lúdico e a sua utilização na reabilitação (física e psíquica) da criança portadora de deficiência?</p>	<p>Analisar o que profissionais de um ambiente de reabilitação estabelecem e utilizam como lúdico e sensibilizá-los, por meio de vivências, visando uma maior utilização do lúdico em uma postura interdisciplinar de atuação.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: denominou-se de referencial teórico; dividiu-se em seis sessões: Natureza da reabilitação, Relação terapeuta-paciente, O significado do lúdico, O jogo – considerações teóricas, Importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças e O lúdico e a reabilitação. Aqui, abordou-se as interfaces entre o lúdico e a reabilitação, seus conceitos e concepções teóricas e metodológicas.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: elementos da pesquisa-ação (Thiollent, 1992), sendo participativa. Técnicas / instrumentos: intervenção através de encontros de vivência lúdica ministradas pela pesquisadora, e análise de entrevistas estruturadas, realizadas com os profissionais / participantes de um centro de habilitação infantil.</p>	<p>Os resultados apontaram para um conceito de tempo livre associado ao trabalho, com certa ausência de interesse ou consciência do lúdico. Entretanto, é visto como importante instrumento de terapia, sendo também facilitador da relação terapeuta / paciente. Relatou-se como ponto importante da pesquisa o exercício da interdisciplinaridade.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento, sem qualquer menção direta ao termo. Movimento compreendido no contexto do lúdico e do jogo, tratado diretamente. Referenda a proposta da linha, analisando relações pessoais e inter-pessoais “...em torno do jogo, do brinquedo e do lúdico...”</p>

QUADRO II – JOGOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>16 – G</p> <p>301.16</p> <p>B391L</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>n.c.:</p> <p>Comunicação verbal, interação professor aluno</p>	<p><i>A linguagem mediando o movimento</i> (BECHARA, 1998)</p> <p>Nas últimas décadas, as mudanças de referenciais pedagógicos no ensino da educação física levaram a uma valorização da linguagem verbal por parte do professor. Porém, em estudo preliminar notou-se um descuido na utilização da linguagem pelos professores.</p>	<p>Analisar a linguagem verbal do professor mediando a ação dos alunos nas aulas de educação física.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e referencial teórico: Perspectiva sócio-cultural de Vygotsky. Na revisão de literatura o estudo inicia uma contextualização por capítulos gerais da situação (“a crise de identidade da EF escolar”, “a relação professor/ aluno”). Para enfim conceituar “interação”, “linguagem”, “mediação”, “formação de conceitos” e “movimento”.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: descritiva ou exploratória Técnicas / instrumentos: análise de ensino de Underwood (1978), constando a observação, o registro através de filmagem e a análise da linguagem utilizada pelos professores e a ação dos alunos durante suas aulas.</p>	<p>A forma de expressão do professor é um fator fundamental no processo comunicativo; aponta-se que, a maneira de dialogar empregada pelo professor pode aproximar ou distanciar o aluno do “fazer pedagógico”, de uma ação cooperativa para uma imposição, devendo por merecer atenção em futuras pesquisas.</p>	<p>Compreende a motricidade como o movimento humano de maneira subentendida, (porém não faz menção direta a motricidade) aparece entretanto relacionado a questão de estudo de maneira direta. O trabalho apresenta mescla no contexto da linha de pesquisa “Educação Física Escolar”.</p>

QUADRO II – JOGOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
17 – G 796.019 I11p Palavras-chave: n.c.: Esporte	<p><i>A prática de atividade física e o estado de fluxo: implicações para a formação do futuro profissional em educação física</i> (IAOCHITE, 1999)</p> <p>Tematiza o processo de envolvimento no exercício como prática física. Busca compreender o envolvimento do futuro profissional da área em seu comportamento de atividade física. Para tanto aponta o estado psicológico de fluxo com a formação curricular deste profissional.</p>	<p>Dividiu-se em: a) analisar o conceito, a regularidade, bem como os motivos da prática de atividade física extra curricular; b) verificar o nível de satisfação pessoal (estado de fluxo) decorrente dessa prática e; c) investigar a relação entre o conteúdo das disciplinas cursadas na graduação e sua influência na prática de atividade física extra curricular dos graduandos.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e referencial teórico: Apoiase no modelo teórico do estado de “fluxo”, proposto por Csikszentmihalyi, (1992). Disposta em cinco capítulos, tratando da “prática de atividade física”, compreendendo seus benefícios, a aderência a ela e o modelo teórico do estado de fluxo; um capítulo destinado a “formação do profissional em educação física” e a relação com as vivências práticas em seu processo.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa (embora utilizando em um primeiro estudo técnicas quantitativas) Tipo de pesquisa: descritiva, ou um estudo de caso; não explicita claramente seu modelo, apresentando considerações sobre a pesquisa qualitativa. Técnicas / instrumentos: Utilizou dois instrumentos: um gráfico setorial, dividido em 24 partes, designando a disposição das horas das atividades diárias dos participantes; roteiro de entrevista semi-estruturada, em que se buscava informações sobre as relações com as disciplinas.</p>	<p>Apresentaram-se categorias levantadas acerca do conceito de atividade física (AF), ligando-o ao prazer, bem-estar e a saúde; os motivos da prática e o estado de fluxo, e suas relações entre as disciplinas cursadas e o estímulo à AF que estas apresentavam dentro de uma visão macro e microscópica. As opiniões dividiram-se, mas a maioria classificou como positiva a influência das disciplinas, porém tal relação pareceu incompreendida pelos participantes, levando ao pensamento de que apenas o conhecimento leva a mudança de hábito. Se destaca a importância do modelo do estado de fluxo para a compreensão destes aspectos subjetivos relativos a aderência à prática de AF.</p>	<p>Compreende-se na dissertação a relação com movimento humano a partir do “estudo dos aspectos comportamentais da motricidade”. O movimento humano relaciona-se diretamente ao objeto de estudo. O estudo se situa no contexto de outra linha de pesquisa , “Estados Emocionais e Movimento”, havendo-se também aspectos da linha de pesquisa “Formação Profissional e Campo de Trabalho.”</p>

Os dados apresentados, do ponto de vista da forma, seguem as prescrições daquilo que se espera de uma dissertação de mestrado, reproduzindo um “*habitus*” acadêmico da escrita que sem o qual nenhum candidato a este capital cultural ou nomeação será reconhecido. A produção de conhecimento veiculado nesses documentos abarcaram tema, problema, objetivos e conteúdos ou questões de estudo e/ou hipóteses vinculadas a: envelhecimento, lazer, lúdico, reabilitação, prática de atividade física, linguagem. O aporte que deu sustentação teórica aos diferentes itinerários veio da Filosofia, (Merleau-Ponty), Biologia, Psicanálise, Psicologia, Sociologia e Pedagogia (Vigotsky).

Entretanto, no que se refere aos procedimentos metodológicos que foram adotados os estudos seguiram a perspectiva de análise qualitativa em pesquisas: descritiva (entrevista), exploratória (entrevista – análise de conteúdo), tipo de pesquisa não identificado (mas utilizou-se de questionário, entrevista ou história oral) e descritiva exploratória (observação e registro das aulas).

Com relação ao entendimento de motricidade, encontrou-se:

- o conceito de motricidade como movimento, bem como a incorporação de alguns trechos da motricidade humana de Manuel Sergio;

- a motricidade subentendida como movimento humano no contexto do exercício e das atividades lúdicas;

- a motricidade subentendida como movimento humano, enquanto componente das relações da história de vida;

Porém, no que se refere ao programa - área de concentração – linha de pesquisa, há trabalhos em que:

- não se estabelece qualquer relação pontual com a linha de pesquisa específica ou vincula-se a outra linha (por exemplo: “estados emocionais e movimento e/ou formação profissional e educação física escolar);

- o estudo dos aspectos comportamentais da motricidade vinculam o movimento humano diretamente com o objeto de estudo;

- se contempla a linha de pesquisa;

- se contempla parcialmente a linha de pesquisa;

III) Formação Profissional e Campo de Trabalho

“Analisa os aspectos sócio-culturais da atividade corporal e os conceitos de Educação Física, Esporte e Lazer. Em específico, estuda questões dirigidas a organização da Educação Física, do esporte e lazer no contexto da sociedade atual, as relações entre elas, a formação do profissional e o campo de trabalho.” (UNESP, 1999, p. 6)

Dentro desta linha de pesquisa foram encontradas quatro dissertações, abordando os seguintes temas:

- *A gestão do esporte de alto nível: necessidade e especificidade*

- *Academias de ginástica e musculação: preparação de recursos humanos*

- *As férias dos trabalhadores das indústrias de Rio Claro: como são vivenciadas?*

- *O judô: perspectiva com a regulamentação da profissão de educação física*

QUADRO III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CAMPO DE TRABALHO

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>18 – F</p> <p>796.06 A447g</p> <p>Palavras-chave: n.c.: Org. e adm. esportiva, dirigente esportivo, formação profissional, currículo, desporto-Brasil-entidades</p>	<p><i>A gestão do esporte de alto nível: necessidade e especificidade</i> (ALMEIDA, 2000)</p> <p>O estudo aborda o perfil dos atuais dirigentes do esporte de alto nível do estado de São Paulo, tematizando a necessidade de recursos humanos especializados para atuarem na gestão do esporte de alto nível; e se os cursos de Educação Física estariam contribuindo com a formação profissional da gestão do esporte.</p>	<p>Identificar o perfil dos técnicos e dirigentes esportivos e a percepção individual destes sobre a necessidade de conhecimento e treinamento específico necessários à suas atuações; identificar a vivência e práticas especializadas, características da função dos técnicos e dirigentes esportivos passíveis de serem ensinadas.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Se dividiu em sete sub-capítulos com um deles como uma síntese conclusiva da revisão de literatura. Os capítulos trataram: O esporte de alto nível: conceito e significado; O esporte de alto nível no mundo; O esporte de alto nível no Brasil</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: quantitativa Tipo de pesquisa: descritiva e exploratória Técnica / instrumentos: questionário, tratamento de frequência estatística sobre dados coletados a respeito da formação e a prática dos técnicos e dirigentes esportivos de clubes, secretarias municipais de esportes e federações.</p>	<p>Os resultados demonstram diversas características relacionadas aos perfis dos técnicos e dos dirigentes participantes do estudo. Destas características, observou-se que a maioria (69%) atua em clubes ou associações esportivas, 25% e, secretarias municipais e o restante em federações; apenas 8% deles são mulheres. A maioria (63%) dos técnicos exerce outras funções extra-esportivas. Quase a totalidade acredita que programas de “Qualidade Total” devem ser implantados nos clubes e entidades esportivas, havendo o reconhecimento da necessidade de pessoal especializado para trabalhar no setor.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento humano, não sendo referendada diretamente. Tema tratado diretamente, no contexto do esporte. Referenda a proposta da linha, quando estuda questões dirigidas a “...organização da Educação Física, do Esporte e Lazer, no contexto da sociedade atual, as relações entre elas, a formação do profissional e o campo de trabalho”.</p>

QUADRO III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CAMPO DE TRABALHO

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>19 – F</p> <p>796 A636e</p> <p>Palavras-chave: Formação profissional, educação física, currículo</p>	<p><i>Academias de ginástica e musculação: preparação de recursos humanos</i> (ANTUNES, 2000)</p> <p>A atividade física hoje é tida como imprescindível para a qualidade de vida; surgem então questionamentos relativos a que tipo de formação os profissionais envolvidos nesse serviço possuem, quais habilidades e conhecimentos são necessários e se os currículos dos cursos de graduação oferecem essa preparação.</p>	<p>Identificar o perfil dos indivíduos que orientam atividades de ginástica e musculação nas academias, com relação à preparação profissional e conhecimentos específicos. Identificar nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, as disciplinas relacionadas às necessidades do trabalho nas academias de ginástica e musculação.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: A revisão de literatura se dispôs em quatro capítulos: Academias de ginástica e musculação; Caracterização acadêmica da educação física e suas influências profissionais; Preparação profissional em educação física; e Educação Física, academias de musculação, saúde e qualidade de vida.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p> <p>Abordagem: quantitativa Tipo de pesquisa: descritiva ou exploratória Técnica / instrumentos: questionário com questões abertas e fechadas (múltipla escolha), coleta-piloto para a validação, carta solicitação às IES para solicitação de seus currículos (fonte documental).</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p> <p>Buscando identificar o perfil dos instrutores e identificar as disciplinas curriculares que se relacionam às necessidades de trabalho em academias, apontou-se entre os participantes que se reconhece uma especificidade na área de atuação, exigindo formação específica. Porém a situação de registro e salário é apontada como precária, entre outras. Sobre as IES, o currículo parece não atender as especificidades da área, insinuando a importância de uma reformulação estrutural.</p>	<p>Programa / Área / Linha</p> <p>Entende-se motricidade como o movimento humano; tema é tratado diretamente. A dissertação referenda a linha em que se insere, pois estuda a organização profissional do campo educação física. No cap. 2.2 ilustra as diversas tendências e relações entre a identidade acadêmica e a formação profissional.</p>

QUADRO III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CAMPO DE TRABALHO

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>20 – F</p> <p>796 J91f</p> <p>Palavras-chave: n.c.: Educação física</p>	<p><i>As férias dos trabalhadores das indústrias de Rio Claro: como são vivenciadas?</i> (JUCOSKY, 1999)</p> <p>O problema proposto se relaciona com as necessidades de se conhecer qual a importância que os trabalhadores dão as férias e como vivenciam este período. Se torna importante identificar quais atividades são desenvolvidas por eles nas férias, bem como os fatores intervenientes.</p>	<p>O estudo buscou identificar: as características do programa de férias dos trabalhadores das indústrias da cidade de Rio Claro. De que maneira os fatores como escolarização, nível salarial, idade e estado civil interferem na vivência das férias e identificar os principais fatores que influenciam o programa de férias.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: A partir das ciências humanas e da sociologia, buscou elucidar o universo conceitual das férias, inter-relacionando-o com diversos fatores; além de suas origens históricas, relações com a saúde e recuperação/ manutenção, dimensões legais, etc. Também aborda sobre a leitura e entendimento da ISO 9000.</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: quantitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: descritiva ou exploratória</p> <p>Técnicas / instrumentos: Se apoiou em uma revisão da literatura pertinente e uma pesquisa de campo através de questionário aplicado à uma amostra delimitada.</p>	<p>Os resultados indicaram que a maioria dos trabalhadores têm seus direitos trabalhistas cumpridos, mas citam o salário insuficiente para fazerem o que desejam nas férias, levando a necessidade de fazer bicos, ou estudar para melhor se qualificarem, etc. Concluiu-se que os trabalhadores, em sua maioria, não usufruem integralmente os benefícios que as férias anuais propostas pela CLT objetivam, seja por não possuírem as condições financeiras para vivenciar a diversidade de atividades de lazer que gostariam, seja por não serem educados à terem boas condições “fora do trabalho” para vivenciarem seu tempo livre.</p>	<p>Elucida a relação das férias com a saúde e o seu possível aproveitamento através do lazer para seu usufruto, entretanto não faz relação direta com os pressupostos conceituais da proposta. O estudo referenda a proposta da linha de pesquisa, muito embora há mescla com a linha de Jogos e Relações Interpessoais.</p>

QUADRO III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CAMPO DE TRABALHO

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
21 – D 796.8152 D779j Palavras-chave: Judô, formação profissional, legislação, regulamentação *defendida na linha de pesquisa “Estados Emocionais e Movimento”	<p><i>O judô: perspectiva com a regulamentação da profissão de educação física</i> (DRIGO, 2002)</p> <p>O estudo aborda a entãõ estrutura do judô no país, decorrente da imigração japonesa, atrelada fortemente a tradições antigas dessa cultura, em face de legislação 9615/98 e principalmente a 9696/98, que estabelece a intervenção do profissional de Educação Física.</p>	<p>Identificar e analisar os pontos de interação das normas da Confederação Brasileira de Judô (CBJ), Lei 9615/98 e Lei 9696/98 em relação à habilitação do profissional para o judô; identificar a contribuição do curso de graduação em Educação Física na preparação do profissional para o judô em decorrência da Lei 9696/98 ou necessidades de adequação.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica. Constatou de quatro temas: Aspectos históricos; Sessões de treinamento, O técnico/instrutor e o praticante; Relações entre o judô e a Educação Física, Considerações sobre a hierarquia nas artes marciais.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p> <p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: descritiva ou exploratória Técnicas/instrumentos: questionário aberto, com análises e discussões regradas pelo princípio da categorização, aplicado a um grupo determinado por nove participantes.</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p> <p>Os resultados que emergiram dos questionários indicaram grande confusão sobre o processo de profissionalização da Educação Física, dado a situação de misticismo e dogmatismo encontrada no judô. Predomina uma idealização do oriente nesta prática, que opõe grande resistência aos processos de adaptação cultural esperados. Quando mitifica-se o conhecimento do faixa-preta, gera-se subserviência e negação de sua própria cultura, por isso aponta-se necessário aos profissionais de Educação Física e de artes marciais que reflitam com ética sobre o saber que detêm.</p>	<p>Programa / Área / Linha</p> <p>Motricidade subentendida como movimento humano, não havendo menção ao termo. Movimento entendido no contexto esportivo e como pratica corporal do judô, sendo tratado diretamente. Se situa no contexto da linha de pesquisa “Formação profissional e campo de trabalho.”</p>

Na análise das dissertações ficou evidenciado que se mantêm um modelo formal de enquadramento acadêmico. Nesta formatação assinala-se a escrita do *habitus* acadêmico, respeitando-se forma e conteúdo.

A produção de conhecimento gestada nas dissertações, no limite do recorte efetuado, considerou: tema, problema, questões a investigar (ou questão de estudo e/ou hipótese), revisão de literatura e metodologia relacionados a questões de: preparação profissional e conhecimentos específicos; férias de trabalhadores; habilitação profissional e dirigentes esportivos.

Com relação ao referencial utilizado na revisão de literatura os estudos foram balizados com contribuições da Caracterização Acadêmica da Educação Física (podendo abarcar estudos sobre a Sociologia das Profissões, Filosofia da ciência e currículo); das Ciências Humanas e de Sociologia (no que se refere ao programa de férias dos trabalhadores); de História (no que se refere ao judô) e da Administração (se considerou a Gestão Esportiva).

No que tange aos procedimentos metodológicos utilizados, os trabalhos se pautaram pela pesquisa descritiva (estudo de caráter exploratório); pesquisa descritiva exploratória (utilizando questionário); pesquisa qualitativa (significando pesquisa descritiva com análise qualitativa, utilizando-se como instrumento um questionário aberto) e pesquisa descritiva e exploratória (tendo no questionário o instrumento para a coleta de dados). Nestes trabalhos a análise de dados pautou-se mais por uma abordagem qualitativa.

No que diz respeito as inter-relações entre programa-área de concentração-linha de pesquisa e ao entendimento do conceito de motricidade, encontrou-se:

- que esta foi entendida como movimento humano, ou não houve nenhuma relação direta, mas se referiu a saúde; que a mesma foi subentendida como movimento no contexto esportivo e como prática corporal e também como movimento humano sem nenhuma referência direta, mas novamente, se reportando ao caráter do esporte;

- com relação à proposta do programa – área – linha, observou-se que: a dissertação referenda a linha de pesquisa, mas não faz relação direta com os pressupostos conceituais da proposta do programa; o estudo referenda a proposta da linha de pesquisa correlacionando-se também com outra linha (Jogos e relações interpessoais).

IV) Educação Física Escolar

“Trata da Educação Física enquanto disciplina escolar no contexto sócio-cultural e educacional brasileiro. Investiga as abordagens de ensino e aprendizagem da Educação Física na educação básica, considerando seus pressupostos filosóficos e epistemológicos, contexto histórico e metodologias específicas. Pesquisa a prática pedagógica docente, elabora e propõe metodologias de intervenção no ensino da Educação Física no âmbito escolar.” (UNESP, 1999, p. 6)

As três dissertações elaboradas a partir desta proposta tiveram como tema os seguintes títulos:

- *Co-educação, futebol e educação física escolar*
- *As disciplinas esportivas nos cursos de graduação em educação física: o exemplo do atletismo*

- *Educação Física escolar e meio ambiente: dimensão dos conteúdos*

A análise dessas dissertações são apresentadas a seguir:

QUADRO IV – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>22 – E</p> <p>796 S729c</p> <p>Palavras-chave: Educação física, Sexismo, Futebol, Discriminação de sexo contra as mulheres</p>	<p><i>Co-educação, futebol e educação física escola</i> (SOUZA JUNIOR, 2002)</p> <p>O estudo abordou o tema das relações de gênero e possibilidade de co-educação na educação física escolar, utilizando um programa de futebol como intervenção para reflexões contra-ideológicas sobre o sexismo presente nas aulas de educação física escolar.</p>	<p>Procura analisar a maneira pela qual a co-educação é vivenciada e interpretada tanto do ponto de vista do professor como do aluno, nas aulas de educação física escolar; para tanto, investiga a forma como ocorre o relacionamento entre meninos e meninas na implementação de um programa de futebol com turmas mistas.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Constou de 2 capítulos, subdivididos: “A construção cultural dos corpos nos esportes e do futebol”, que analisou a mulher no esporte, a origem do futebol no Brasil ao futebol feminino; e “Gênero e as implicações na educação física escolar”, tratando sobre gênero: construção social e histórica dos sexos e Educação física escolar sobre uma perspectiva de gênero.</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: qualitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: Pesquisa do tipo etnográfica</p> <p>Técnica / instrumentos: Programa de intervenção (aulas mistas de futebol) realizado pelo pesquisador; investigação da realidade a partir de descrições no diário de campo, observações, entrevistas abertas e filmagens das aulas.</p>	<p>Os dados foram discutidos a partir de três categorias interdependentes: cultura escolar, relações de gênero e co-educação. Destacou-se no trabalho que, para se reportar a questões de gênero, faz-se necessário abordar a cultura escolar que a insere: é preciso que o professor, mesmo frente ao separatismo encontrado não se conforme a essa situação, mas que não a confronte incauto, posto a necessária “negociação” dos limites com os alunos. A exclusão das meninas pelos meninos dos jogos de futebol termina por se mostrar ligada ao emaranhado maior de exclusões que o caráter competitivo da Educação física ainda mantêm.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento humano, tratando este diretamente, no contexto da Educação Física Escolar.</p> <p>Contempla a proposta da área, e da linha, investigando a “<i>educação física enquanto disciplina escolar no contexto sócio-cultural e educacional brasileiro</i>”.</p>

QUADRO IV – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>23-E 796.07- S5862d</p> <p>Palavras-chave: n.c.: Educação física, estudo e ensino, formação profissional, pedagogia do esporte</p>	<p><i>As disciplinas esportivas nos cursos de gradua o em educa o física: o exemplo do atletismo</i> (SILVA, 2002)</p> <p>A questão de estudo tematiza o papel das disciplinas esportivas nos cursos de Educa o Física, explorando a exigência das vivências práticas em detrimento de uma preparação para o ensino destas habilidades.</p>	<p>Desvelar as características concretas das disciplinas esportivas dos cursos de graduação em Educação Física e questionar sua real necessidade de oferecimento no processo de formação do futuro profissional.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Tratou basicamente de três temas gerais: “Histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil”; “Os cursos de graduação em Educação Física: características e modelos curriculares”; e “As disciplinas esportivas”.</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: descritiva ou exploratória Técnicas / instrumentos: Desenvolveu-se a partir de dados descritivos, em três etapas: a análise documental, a observação de aulas e a entrevista.</p>	<p>Da análise dos dados, observou-se que com o espaço reduzido que tais disciplinas dispunham na grade horária dos cursos, os planejadores do curso procuraram tratar dos temas mais significativos em suas disciplinas. Apesar de alguns docentes ainda se limitarem aos aspectos técnicos da modalidade, muitos já apresentavam o entendimento de que preparavam seus alunos para a docência. Mostrou-se ainda um estado de transição do modelo tradicional-esportivo para o técnico-científico, não deixando, mesmo que de maneira indireta, de se utilizar de conceitos da formação do profissional reflexivo.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento, sendo mencionada de forma explícita. Movimento associado ao momento esportivo das disciplinas curriculares das IES, aparecendo de forma subjacente, mas contemplando a proposta. Também contempla parcialmente a proposta da linha, pois investiga a ação docente, em nível disciplinar, no ensino superior. Incide sobremaneira em uma análise de currículo de formação profissional, mesclando-se assim com a linha “Formação Profissional e Campo de Trabalho”.</p>

QUADRO IV – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

categorias Orient. Palavra chave	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
24 – B 796.07-R696e Palavras-chave: Educação física, educação ambiental, PCN, temas transversais	<p><i>Educação Física escolar e meio ambiente: dimensão conteúdos</i> (RODRIGUES, 2002)</p> <p>Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 97 e 98 surge, entre outros temas, o meio ambiente. Este tema merece destaque na discussão das novas propostas educacionais fazendo surgir questões sobre a aproximação entre os temas do meio ambiente e a Educação Física escolar.</p>	<p>A partir da problematização apresentada pelos PCN's do terceiro e do quarto ciclo, buscar a compreensão e análise das interfaces entre a Educação Física e o Meio Ambiente, e seus conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e referencial teórico: Paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. Na trajetória histórica, aponta a perda de especificidade da EF, na década de 70, e as concepções sobre o conceito de motricidade. Analisa como uma temática dos PCN's pode ser contemplada pelas abordagens propostas. Busca o embasamento teórico a partir de autores da educação física escolar (Soares, Le Bolch, Medina, Bracht, Darido, Betti), e de estudiosos do meio ambiente (McCormick, no movimento ambientalista, Leff, Guerasimóv).</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: pesquisa bibliográfica Técnicas / instrumentos: Buscou-se compreender as influências do pensamento pedagógico contemporâneo, representado nos PCNs aliado a uma compreensão transdisciplinar do entendimento contido nos parâmetros e do projeto político-pedagógico da escola.</p>	<p>Apresentaram-se, a partir das reflexões alimentadas pela bibliografia e da realidade das aulas de educação física do autor, algumas propostas sobre as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais integradas às temáticas propostas pelos PCNs, bem como as novas referências e valores emergentes dos esportes de aventura, como convivência e harmonia (x competição), prazer e beleza (x performance e eficiência), dentro do paradigma da complexidade, aonde a desordem assume igual importância quanto à ordem.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento humano; tema aparece tratado diretamente a partir da EF escolar. Há identificação nítida com a proposta da área de concentração, como exemplifica em "...<i>focaliza programas e intervenções no contexto escolar...</i>". A dissertação referenda a proposta da linha.</p>

Observou-se que as dissertações consultadas seguem o mesmo roteiro formal das que foram apresentadas anteriormente, configurando um *habitus* da escrita acadêmica. No que se refere a produção de conhecimento veiculada nas propostas de estudo (tema, problema, questões a investigar ou hipóteses, objetivos, revisão da literatura e metodologia), fazendo-se um recorte de alguns tópicos, pode-se identificar que as mesmas contemplam questões ou referenciais relacionados: às políticas públicas, apresentando interface com a história da educação física, estudos sobre o meio ambiente e abordagens de ensino; a uma antropologia da corporeidade no futebol, abarcando a questão do gênero feminino e de uma história da sexualidade; a história da formação profissional, o currículo e a questão das disciplinas esportivas, particularmente do atletismo.

Sobre o referencial teórico utilizado infere-se que o mesmo pautou-se com contribuições advindas de estudos da História, Pedagogia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, enfim, no âmbito dos Estudos Sócio-Culturais e Pedagógicos. Quanto a metodologia utilizada a mesma buscou seus procedimentos na análise qualitativa, abarcando pesquisas de natureza etnográfica (colocando-se que o pesquisador realizou uma intervenção), e descritiva (tendo como técnicas a fonte documental, a observação e a entrevista). No entanto também foi observado que um dos estudos não apresenta de forma clara o tipo de pesquisa, que estava sendo desenvolvida, apenas que se denominava de investigação qualitativa e não de análise qualitativa.

Com relação ao programa – área de concentração – linha de pesquisa o que se encontrou nos estudos, no que diz respeito a motricidade, é que a motricidade apareceu subentendida como movimento humano a partir do contexto da educação física escolar e do esporte, enquanto processos de formação (humana e/ou profissional).

V) Estados Emocionais e Movimento

“Focaliza, com base nos parâmetros psicológicos, a relação entre estados emocionais e movimento nas atividades físicas, esportivas, expressivas ou dança. Em algumas atividades estuda a interferência da música nesta relação.” (UNESP, 1999, p. 6)

Os trabalhos que foram desenvolvidos a partir desta perspectiva totalizaram três, e tiveram como temas:

- *Influência da auto-eficácia e da ansiedade em jogadores de Squash*
- *Atividade física acompanhada de música*
- *Interferência do alongamento e da música no estresse pré-vestibular*

As análises destas dissertações encontram-se nos quadros seguintes:

QUADRO V – ESTADOS EMOCIONAIS E MOVIMENTO

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>25 – B</p> <p>796.343</p> <p>D634i</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>n.c.: <i>squash</i></p>	<p><i>Influência da auto-eficácia e da ansiedade em jogadores de Squash</i> (DOBRÁNSZKY, 2001)</p> <p>O squash é um esporte que vem ganhando força entre a população brasileira, porém existe uma ausência de trabalhos científicos e uma pequena participação de estudos de psicologia do esporte. Surge então a necessidade de explorar um tema de grande relevância dentro da área, a auto-eficácia e a ansiedade.</p>	<p>Estudar o nível de auto-eficácia e de ansiedade em desportistas na modalidade squash, com o intuito de buscar um maior conhecimento sobre a influência psicológica na performance desportiva.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: A revisão buscou uma análise dos principais temas categorizados. Consta uma perspectiva histórica da modalidade squash, suas regras e características. Também traz uma conceituação dos elementos psicológicos adjacentes a auto-eficácia e a ansiedade, como ativação, agressividade, medo e atribuições.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: qualitativa e quantitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: descritiva ou exploratória</p> <p>Técnica / instrumentos: questionário (de identificação geral, de auto-eficácia, e de ansiedade). Baseou-se numa abordagem específica da Psicologia comportamental cognitivista. A partir de estudos teóricos e de campo, coletou-se os dados colhidos em questionário e analisou-os através do método qualitativo, seguindo a psicologia fenomenológica de Forghieri (1986) e também o teste não paramétrico de Mann-Whitney com nível de significância de 0,05.</p>	<p>A compreensão da auto-eficácia do atleta esta ligada a diversos modelos e influências ambientais, sendo necessário compreender estas variáveis para determinar o nível de sua auto-eficácia. Conclui-se que o nível de auto-eficácia pode determinar o desempenho dos jogadores de squash, não havendo diferenças entre os gêneros. A experiência dos atletas influenciou o nível de ansiedade, sendo os atletas mais experientes menos ansiosos, aumentando também seu nível de auto-eficácia.</p>	<p>Não estabelece relações diretas com a proposta. O movimento aparece como o gesto esportivo, pois trata o problema no momento esportivo. O tema do programa aparece subjacente a questão de estudo. Prevalece o estudo ligado a linha de pesquisa em detrimento ao programa; entretanto referenda a proposta da linha.</p>

QUADRO V – ESTADOS EMOCIONAIS E MOVIMENTO

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>26 – C</p> <p>796.0132</p> <p>O48a</p> <p>Palavras-chave: atividade física, estado de ânimo, performance, percepção de esforço</p>	<p><i>Atividade física acompanhada de música</i> (OLIVEIRA, 2002)</p> <p>O estudo estruturou-se a partir da seguinte questão: Qual a interferência da música e da atividade física sobre os estados de ânimo das pessoas quando são utilizadas de forma conjunta?</p>	<p>Buscou verificar possíveis alterações em indivíduos expostos a três estilos musicais diferentes – Rock Heavy Metal; New Age e Sucessos, em relação aos seus estados de ânimo, performance e percepção de esforço durante a atividade em ciclo ergômetro (esteira) face aos estímulos musicais.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: O estudo pautou-se em revisão bibliográfica embasada na psicologia, referenciando a temática dos estados de ânimo e percepção de esforço; tanto em sua revisão bibliográfica quanto no embasamento de sua metodologia.</p>
	Metodologia / Procedimentos metodológicos	Resultados /Discussão / Conclusão	Programa / Área / Linha
	<p>Abordagem: quantitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: estudo exploratório, empírico-analítico</p> <p>Técnica / instrumentos: situação experimental com testagem de hipótese, avaliada por uma lista de estados de ânimo reduzida e ilustrada (LEA-RI) e análise estatística (prova de correspondência e prova binomial). Os grupos foram expostos a três situações experimentais, ao que seguiu-se a aplicação de questionário.</p>	<p>Os dados apresentados sobre as alterações do estado de ânimo, percepção de esforço e de performance nas três situações sugerem influências tanto positivas quanto negativas; na atividade caminhada não encontrou-se diferenças significativas, mas na pedalada sim, talvez pela não restrição da velocidade no pedalar, existente no ato de caminhar. A preferência musical também mostrou influências, posto que no estilo musical “sucessos”, as letras são mais conhecidas e isso influenciou na idéia da adequação ou não do estilo musical. Demonstrou-se que a escolha da música está intimamente ligada aos objetivos da atividade, podendo trazer influências tanto positivas quanto negativas.</p>	<p>Conceito compreendido como movimento humano; tema aparece subjacente à questão de estudo, posto enfatizar mais as alterações de estado de ânimo do que o movimento.</p> <p>A dissertação ilustra a linha de pesquisa, mas no âmbito das relações de pertença entre programa/área/linha, prevalece o estudo relacionado à linha, em detrimento ao programa.</p>

QUADRO V – ESTADOS EMOCIONAIS E MOVIMENTO

categorias	Tema / Autor /Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>27 – B</p> <p>155.9042-V172i</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>Alongamento, música, estresse, vestibular, jovens</p>	<p><i>Interferência do alongamento e da música no estresse pré-vestibular</i> (VALIM, 2002)</p> <p>A situação do pré-vestibulando é notoriamente estressante, em sua maioria como adolescentes que tem diversas incertezas próprias da idade. Neste contexto, pensa-se em como exercícios físicos acompanhados de música, poderiam auxiliar na redução do estresse do estudante</p>	<p>Verificar se através da música e/ou de uma sessão de alongamento pode-se alterar o número de sintomas de estresse de pré-vestibulandos antes das provas de vestibular; identificar as possíveis relações entre os resultados encontrados com a opinião dos participantes sobre suas experiências durante as atividades.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e referencial teórico:</p> <p>Referencial empírico-analítico. Tratou dos seguintes tópicos: Estresse; Vestibular; Atividade física: o alongamento; Música; e Estresse, atividade física e música.</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p>	<p>Programa / Área / Linha</p>
	<p>Abordagem: quantitativa e qualitativa</p> <p>Tipo de pesquisa: experimental</p> <p>Técnica / instrumentos: inventário (ISSL – inventário de sintomas de Stress de Ljpp) de análise estatística não paramétrica; questionário, analisado pela técnica de análise de conteúdo; audição de música pelos participantes das sessões de alongamento. Participaram 250 alunos regulares de 6 cursinhos, tendo como critério de inclusão no grupo enquadrar-se em alguma fase do estresse de acordo com as respostas do questionário para estresse, o ISSL. Os participantes se submeteram a sessões experimentais de alongamento e música.</p>	<p>Os dados permitiram observar que a sessão de 40 min. de alongamentos, acompanhados ou não de música new age reduziu significativamente o n. de sintomas de estresse nos jovens pré-vestibulandos. A constatação da diminuição de estresse através dos exercícios de alongamento corrobora com dados da literatura, mas esperava-se melhores resultados da situação SAM (sessão de alongamento com música), não sendo significativo. Das respostas do questionário emergiram categorias que indicaram como a vivência foi percebida pelos jovens, bem como indicativos a estudos vindouros, como a atenção à sexualidade atribuída a algumas posturas.</p>	<p>Motricidade subentendida como movimento, compreendido no contexto do alongamento e atividade física; tema tratado parcialmente. Se enquadra na linha de pesquisa, “<i>com base nos parâmetros psicológicos, a relação entre estados emocionais e movimento nas atividades físicas...em algumas atividades, estuda a interferência da música nesta relação.</i>”</p>

As dissertações listadas nesta linha de pesquisa apresentaram a mesma formatação no que tange a sua disposição esquemática (corpo de texto) e conceitual, no que diz respeito a uma parte introdutória do trabalho, apresentando seu problema de estudos, o caminho que percorreu para abordá-lo (metodologia / procedimentos metodológicos), seus objetivos enquanto uma pesquisa e o seu embasamento teórico, ilustrando a corporificação na produção material da escrita, de um *habitus* acadêmico.

Com relação ao conhecimento produzido, as dissertações tematizaram as seguintes questões: inter-relações da música e alongamento x estados de ânimo (estresse), auto-eficácia e ansiedade no esporte, e música e estados de ânimo (percepção de esforço). Os referenciais que embasaram os estudos pautaram-se na psicologia cognitivista, em conceitos básicos como ansiedade, estresse, estados de ânimo, entre outros; utilizou-se também de literatura específica da música e da dança.

No que se refere a metodologia / procedimentos metodológicos, utilizou-se de pesquisa experimental com participantes e testagem de hipótese; pesquisa experimental com intervenção e coleta de dados por questionário; pesquisa de análise qualitativa com abordagem específica da psicologia comportamental cognitivista, utilizando-se como técnica de coleta o questionário e reflexões ou análises provenientes da psicologia fenomenológica.

Quanto as relações existentes entre programa / área / linha, e sobre a idéia de motricidade, expressa nas dissertações, encontrou-se a motricidade compreendida / subentendida como movimento nas três dissertações, em

momentos distintos: no alongamento, enquanto exercício; no momento esportivo e no exercício executado no ciclo-ergômetro.

Nestas três circunstâncias, o tema movimento apareceu subjacente às questões de estudo em duas dissertações (quando se enfatizou mais as alterações de estado do ânimo, por exemplo), e foi tratado parcialmente na outra pesquisa.

- Quanto às relações de pertença, contemplou-se a proposta da linha de pesquisa nas três dissertações. Porém, houve sobreposição à proposta do programa em duas dissertações.

VI) Corpo, Modernidade e Pós Modernidade

“Descreve e analisa, com base nas propostas teóricas e de pesquisa das Ciências Sociais, as diversas formas pelas quais os corpos são construídos e representados coletivamente nos tempos modernos e pós-modernos.”
(UNESP, 1999, p. 5)

No período analisado, encontrou-se apenas uma dissertação produzida sob o enfoque desta linha de pesquisa, a saber:

- *Entre a deusa e a bailarina: a polifonia cultural da dança do ventre*

Segue-se a análise dessa dissertação na próxima página:

QUADRO VI – CORPO, MODERNIDADE E PÓS MODERNIDADE

categorias	Tema / Autor / Problema e questão de estudo	Objetivo	Revisão de literatura / bibliografia e / ou referencial teórico
<p>Orient. Palavra chave</p> <p>28 – A</p> <p>793.3 R771e</p> <p>Palavras-chave: Mulher, movimento alternativo, orientalismo, dança, pós-modernismo</p>	<p><i>Entre a deusa e a bailarina: a polifonia cultural da dança do ventre</i> (RONDINELLI, 2002)</p> <p>Tematizou a concepção de mulher emergente na cultura alternativa através do estudo da dança do ventre</p>	<p>Identificar um novo perfil de mulher – feminino – presente no movimento alternativo e expresso na dança do ventre.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica: Nestes capítulos ilustra-se a aproximação dos movimentos feministas, ecológico e pós-moderno, compondo assim o amálgama do universo alternativo de diversas práticas alternativas, entre elas a dança do ventre. Dividiu-se nos capítulos: Cap. I – Sincretismo de teorias: na contemporaneidade Cap. III – Entre a deusa e a bailarina: a dança do ventre Cap. II – Espaços e Praticantes</p>
	<p>Metodologia / Procedimentos metodológicos</p> <p>Abordagem: qualitativa Tipo de pesquisa: estudo descritivo Técnica / instrumentos: observação sistemática e participante; entrevistas gravadas, questionário. Utilizou-se também do método tipológico de Max Weber. O pesquisador, a partir do conteúdo de seus dados, elaborou modelos ideais ou puros, que inexistem na realidade mas auxiliam na compreensão de situações sociais reais (Sociologia compreensivista).</p>	<p>Resultados /Discussão / Conclusão</p> <p>O estudo retratou a evidência da valorização de elementos femininos e feministas, na concepção da mulher pós-moderna, na dança do ventre. Observou-se o sincretismo cultural nestas práticas, e o reencantamento do corpo presente nas mesmas.</p>	<p>Programa / Área / Linha</p> <p>Motricidade subentendida como movimento humano no contexto da dança, entretanto este tema aparece subjacente ao problema de estudo. Mescla-se com a proposta da linha de pesquisa Práticas Corporais Alternativas, tratando desta temática.</p>

Nesta dissertação, a exemplo das demais, encontrou-se um itinerário acadêmico (tema / problema, objetivos, revisão de literatura, métodos e considerações / conclusões) expresso em sua escrita e formatação que denota o mesmo estilo acadêmico, supondo a existência de um *habitus* na área. Neste trabalho, encontramos como temas que o perspassaram: o movimento alternativo, dança do ventre e a questão do gênero feminino. Quanto a sua metodologia / procedimentos metodológicos, utilizou-se de referenciais da sociologia – método tipológico de Max Weber -, tendo como técnicas de pesquisa a entrevista e a observação participante.

Quanto ao entendimento de motricidade e as relações programa / área / linha, entendeu-se que a motricidade foi subentendida como movimento humano no contexto da dança. Este tema apareceu subjacente a questão de estudo, sobrepondo a proposta da linha ao programa e que a temática da dissertação, bem como o seu conteúdo, mesclava-se com a proposta da linha de pesquisa Práticas Corporais Alternativas. Cabe ressaltar que embora haja essa similaridade a mesma apresentou identidade própria no que tange ao seu objeto de estudo e procedimento metodológico pautado nas ciências sociais.

No geral, as dissertações acima analisadas trataram da “motricidade” em seu sentido genérico, ora vinculando-a à questão do movimento humano relacionado à educação física escolar, saúde, lazer, práticas corporais etc no contexto da “cultura corporal de movimento”; ora não vinculando-a diretamente ao movimento humano, mas estabelecendo um diálogo com a cultura geral, tendo como referência as ciências humanas ou a dimensão mais sócio-cultural.

Um dos estudos, porém, estabeleceu vínculo à teoria da motricidade humana de Manuel Sergio.

Quanto aos modelos de abordagem metodológica, tipos de pesquisa, técnicas de pesquisa e a existência de referenciais teóricos nas dissertações analisadas, observou-se que:

- a abordagem predominante foi qualitativa (19 dissertações); com 6 quantitativas e 3 abordagens mistas
- o tipo de pesquisa predominante foi o estudo descritivo, em 18 dissertações;
- as técnicas predominantes foram: entrevista, questionário e observação;
- as dissertações que apresentavam um referencial teórico claro ou explícito, totalizaram 9.

Apresenta-se a seguir um quadro resumido que ilustra estes dados:

	Abordagem		Tipo de pesquisa	Técnicas / inst.	Pesquisa bibliográfica e/ou referencial teórico
	Quant	Quali			
1		X	Estudo de caso	Técnicas corporais; desenho e análise da consciência corporal	Psicologia de Jung e psicologia de Sandor
2		X	Fenomenológica	Entrevista	Fenomenologia de Merleau-Ponty
3		X	Pesquisa participante	Triangulação dos dados	Pesq. bibliográfica
4	X		quasi-experimental	Experimentação e questionário	teoria dos papéis e axiologia formal de Hartman.
5		X	Bibliográfica	Revisão bibliográfica	Motricidade Humana de Manuel Sergio e biomecânica existencial de Gaiarsa
6		X	Estudo descritivo	Observação; entrevista semi-estruturada	Pesq. Bibliográfica
7	X		Estudo descritivo	Experimentação; check-list; questionário e análise estatística	Pesq. bibliográfica
8		X	Estudo do tipo etnográfico	Observação participante; entrevista; análise em fonte documental	Pesq. bibliográfica

9		X	Estudo descritivo	Observação; questionário; entrevistas	Pesq.bibliográfica
10	X	X	Estudo descritivo	Revisão bibliográfica e questionário	Pesq. bibliográfica
11		X	Estudo descritivo	Entrevista e análise contextual	Pensamento existencialista de Merleau-Ponty
12		X	Estudo descritivo	Questionário	Psicanálise
13		X	Estudo descritivo	Entrevista semi-estruturada; análise de conteúdo	Pesq. Bibliográfica
14		X	Estudo descritivo	Observação; entrevista	Pesq. Bibliográfica
15		X	Estudo tipo pesquisa-ação	Vivências lúdicas; entrevista	Pesq. Bibliográfica
16		X	Estudo descritivo	Análise de ensino de Underwood (observação, filmagem e análise da linguagem)	Perspectiva sócio-cultural de Vygotsky
17		X	Estudo descritivo	Gráfico setorial; entrevista semi-estruturada	Modelo teórico do estado de "fluxo", de Csikszentmihalyi
18	X		Estudo descritivo	Questionário, tratamento estatístico	Pesq. Bibliográfica
19	X		Estudo descritivo	Questionário (aberto e fechado); tratamento estatístico	Pesq. Bibliográfica
20	X		Estudo descritivo	Questionário; revisão bibliográfica	Pesq. Bibliográfica
21		X	Estudo descritivo	Questionário aberto; princípio da categorização	Pesq. Bibliográfica
22		X	Pesquisa do tipo etnográfica	Aulas ministradas; descrições em diário de campo, observações e entrevistas abertas	Pesq. Bibliográfica
23		X	Estudo descritivo	Análise documental, observação e entrevista	Pesq.bibliográfica
24		X	Revisão bibliográfica	Revisão bibliográfica	Paradigma da complexidade e transdisciplinarietà
25	X	X	Estudo descritivo	psicologia fenomenológica de Forghieri; teste não-paramétrico de Mann-Whitney	Pesq.bibliográfica
26	X		Estudo descritivo, estudo empírico analítico	Experimentação; testagem de hipótese; chek-liste análise estatística	Pesq.bibliográfica
27	X	X	Pesquisa experimental	Experimentação; Inventário (análise estatística); questionário (análise de conteúdo)	Referencial empírico analítico
28		X	Estudo descritivo	Observação participante; questionário; entrevista. Método tipológico de Weber	Pesquisa bibliográfica

Pode-se observar, neste segundo momento de análise, que as abordagens e técnicas de pesquisa são coerentes com a proposta da área de concentração, porém, talvez a questão do referencial teórico nas dissertações ainda esteja em um estágio de estruturação, posto que a maioria delas não apresenta tal relação. Em alguns casos, ainda, parece haver confusão entre referencial teórico e revisão bibliográfica.

No capítulo seguinte, na confluência da discussão das entrevistas e da fonte documental, espera-se encontrar evidências que auxiliem na compreensão de tal realidade.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se neste capítulo a discussão dos resultados tomando como referência as questões a investigar apresentadas no primeiro capítulo, buscando um diálogo entre os dados coletados e as referências estudadas sobre estas temáticas. Tais reflexões serão pontuadas na forma de tópicos nomeados a partir das questões supracitadas.

5.1 - A proposta do Programa de Pós-Graduação e a Sedimentação de um Corpo de Conhecimentos Relacionado às Ciências da Motricidade e à Pedagogia da Motricidade Humana

Esta temática teve como origem a questão: “A proposta do Programa de Pós – Graduação da UNESP de Rio Claro (PPGCM), em sua configuração, contribuiu para a sedimentação de um corpo de conhecimento relacionado às Ciências da Motricidade e à Pedagogia da Motricidade Humana?”

Visando apresentar subsídios para esta discussão, observou-se que a identidade acadêmica da Educação Física apresenta certas condições de conflito acerca de sua afirmação. Esse embate ocorre, em parte, pela situação de difícil definição, aceitação e operacionalização no âmbito curricular que as áreas interdisciplinares exigem – dificuldade observada na prática, não aparecendo quando se observa apenas em teoria a estrutura multidisciplinar que engendra a tradição curricular no Brasil.

As áreas interdisciplinares apresentam um currículo linear e fragmentado (SILVA, 1999) pelos questionamentos próprios que a ciência na atualidade apresenta em busca de adequações.

A própria idiosincrasia da Educação Física em busca de sua especificidade (ou de contornos mais delineados) denota a tendência em cruzar terrenos de reconhecida polêmica: uma composição curricular a partir de tradições epistemológicas tão distintas; uma nova concepção de corpo da qual emergem significativas contribuições sobre o cultivo da saúde a partir do hábito de mover-se; redefinição de hábitos a partir da re-valorização do lazer; ênfase do sensível e da propriocepção, em um mundo racional-cognitivo; a descoberta das práticas corporais alternativas e, no âmbito escolar, a solidificação desta cultura corporal de movimento etc.

Esta situação coloca para a Educação Física uma difícil tarefa, pois, quanto mais a área se torna cônica de sua responsabilidade social, enquanto componente de nossa ontologia⁸, mais busca entender a si mesma, seguindo a máxima de Sócrates: *“conhece-te a ti mesmo”*. Nesse contexto, a situação catica que a área das ciências humanas encontra no campo da Educação Física pode ilustrar indícios de como a área pode ser levada a pautar-se por lógicas alheias a seus interesses, tornando-se assim omissa de responsabilidades que somente ela conhece, e poderia exigir de si.

Reveste-se, portanto, de importância capital a compreensão de como a identidade da área é construída, e que fatores concorrem para esta configuração.

⁸ Não se abordará aqui as questões antropológicas atinentes ao âmbito de natureza e cultura no gênero humano, ou as expressões desta interface em nossa cultura corporal

Pode-se inferir que pelas relações de pertença às propostas das ementas, as dissertações atendem mais a demanda de suas linhas de pesquisa do que a demanda da proposta do curso, ilustrando uma tendência a apresentar diferentes concepções acerca da motricidade, levando a fragmentar ainda mais o corpo de conhecimento da área da Educação Física, na proposta do programa analisado.

Tal fato, como alertava BRACHT *apud* NÓBREGA *et al* (2003) “...em diferentes disciplinas científicas, o movimento humano, enquanto objeto científico não é o mesmo. Tal diversidade descaracteriza a unidade central do movimento humano como objeto central de referência disciplinar” (p. 174).

O objeto de estudo das linhas de pesquisa tende a existir somente quando observado da perspectiva de sua linha, deixando de existir ou ocultando-se quando olhado de uma perspectiva macro.

Nas entrevistas com os membros da comissão de criação do programa, podemos entender que, na trajetória histórica de sua criação, um dos grandes impulsionadores foi a forte influência das ciências biológicas no campus, sendo do interesse do Instituto de Biociências que o local fosse um pólo de pesquisas. Como o participante C1 também destacou, houve inclusive a possibilidade de vincular o programa à própria área da biologia no campus, ilustrando o esforço de uma área de menor capital simbólico em aproximar-se de uma área mais autônoma.

Na categoria gênese, com relação ao curso, podemos observar, em concordância com Tani (1996), que a hegemonia do paradigma das ciências naturais na área, manifesta no PPGCM pela Área de Concentração:

Biodinâmica da Motricidade Humana, influenciou na construção do programa, moldando o *habitus* determinante que se deveria seguir na aquisição de capital simbólico.

O fato do programa quase vincular-se a biologia exemplifica essa ligação, ilustrando também que para o programa de PG, na época de sua criação, a questão da identidade parecia não ser um problema. Talvez por conta de que, por adotarem a perspectiva disciplinar, seu objeto de estudo já estava assegurado em suas ciências mães, estando, portanto, a grande questão nas definições para a área das ciências humanas. Como o participante C3 esclarece: *“aí motricidade pra as áreas mais sócio-culturais, né, história, isso caracteriza mais algo do indivíduo, né, e pra quem trabalha com as áreas mais de ciências naturais, motricidade e movimento tanto faz né...”*.

Sendo a biodinâmica a primeira área a existir de forma não declarada, mas oficialmente a partir de 1989, como ressalta o participante C4, seus critérios de avaliação já estavam direcionados para sua formatação. Entretanto, como destacam também THOMAS e NELSON (1990), TANI (2000), e CAMPOS (2003), a adoção do paradigma das ciências naturais novamente é apontada como causa, fazendo com que a integração horizontal e vertical dos conhecimentos produzidos se tornasse mais difícil, contribuindo, desta maneira, para a fragmentação crescente da área.

Observou-se também que o grande esforço para melhor definição das nomenclaturas se deu pela área das ciências humanas, manifesta no programa pela Pedagogia da Motricidade Humana, como o participante C3 descreve *“...a*

biodinâmica não tinha muito problema, a questão era o nome que se dá a área de sócio-cultural...”

Portanto, a partir da perspectiva de BOURDIEU (1989, 2004), há uma aquiescência dos agentes envolvidos no campo (professores/pesquisadores, laboratórios e grupos de estudo, autoridades administrativas das instituições de ensino superior), que a área de biodinâmica possui maior capital específico do que a área “sócio-cultural”; embora curiosamente a expressão maior que emerge sobre as Ciências da Motricidade, na qual se abriga estas duas vertentes, se denomine pelo termo Educação Física, influenciando, assim, seu campo acadêmico com uma conotação classicamente das ciências humanas.

Embora haja esta compreensão o *habitus* e a legitimidade científica que predominam são provenientes, num primeiro momento, das ciências clássicas, notadamente das ciências naturais. No que diz respeito ao rigor, nota-se que o *habitus* dominante determina as normas a serem seguidas na elaboração do trabalho científico.

Podemos inferir aqui certa concordância com a tese de PAIVA (2003), que assinala que a Educação Física pode ser vista tanto como um subcampo do campo científico como também um subcampo do campo pedagógico.

Dos membros da comissão de criação do programa PPGCM, entrevistados, apenas um era da área da pedagogia, ilustrando a maior força que o grupo da biodinâmica possui historicamente, bem como possibilitando uma maior compreensão dos processos de *nominação* da área, ou seja, a diplomação ou certificação.

Quando se observa os relatos dos professores da área da PMH (Pedagogia da Motricidade Humana), quando argüidos sobre a definição de sua área, ilustram a dificuldade que há em conceituá-la claramente, estabelecendo sua especificidade apenas pela exclusão do que seria a área da biodinâmica. Como exemplo, observa-se como o participante P4 concorda com o participante C3, quando citam a ocasião da criação do programa:

“... na verdade esse não é o nome mais adequado porque nem todas as pessoas que estão trabalhando nessa subárea da Pedagogia trabalham com pedagogia; algumas pessoas trabalham com sociologia, com enfoque voltado para a questão da corporeidade, outras com psicologia... ou seja, aquilo..quando se trata em termos de exclusão é aquilo que não faz... a outra área, que é a biodinâmica que trabalha com as questões mais biológicas e em pesquisas mais quantitativas em aprendizagem motora... Então é um olhar sócio-cultural e pedagógico; no fundo...” (P4)

“não nascem de uma discussão epistemológica, né, é muito mais uma necessidade administrativa, aí... ta e biodinâmica e pedagogia nasceram muito mais para separar as diferenças do que reunir similaridades” (C3)

O participante P2 também declara não ser possível ainda estabelecer uma especificidade da área, declarando ser mais fácil encontrá-la na área da biodinâmica. O participante P1, por sua vez, coloca que

“confesso para você que eu tenho dificuldade, em responder essa questão, né...eu tenho de ser sincera pra você, eu nunca vi assim, nenhum documento... apresentando, o que é a Ciência da Motricidade, o que é a Pedagogia da Motricidade Humana, se existe ou não uma identidade, eu tenho dificuldade pra te responder...” (P1)

Observa-se, face aos depoimentos, que quando a área da Pedagogia se agrupa pela exclusão do que não corresponderia a área da Biodinâmica e não por afinidades que possuam entre si, mostra-se mais difícil se estabelecer relações de concordância entre os elementos que a constituem. Pode-se inferir

assim que a proposta do programa, apesar de uma intensa produção acadêmica, pouco contribuiu para a solidificação de um corpo de conhecimentos que apresente uma unidade claramente perceptível e coordenada, características que corroboram com as premissas que BOURDIEU (2004) estabeleceu como fundamental à construção da *illusio* e de sua autonomia.

Na realidade o que se observa é que apesar desse descompasso há avanços no sentido de que há uma preocupação em se produzir conhecimento na área da Educação Física, considerando as diferentes linhas de pesquisa na PMH, mas não há uma evidência explícita com relação às Ciências da Motricidade.

5.2 – O PPGCM – PMH – Lp, o Capital Simbólico e o *Habitus*

Esta temática teve como origem a questão: “O PPGCM – Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana – linha de pesquisa, na demarcação de seu espaço social, produziu capital simbólico, na área de conhecimento específico e reproduziu o *habitus* de uma prática acadêmica?”.

Com relação a esta questão observa-se que a configuração do programa, pautado por uma abordagem ‘multidisciplinar ou transdisciplinar’, não favorece que a mesma adquira um grande capital simbólico, embora deva incorporar um *habitus* acadêmico para ter a sua produção material (as dissertações) legitimada e reconhecida, e de certa maneira, seu modo de fazer ciência.

No cerne acadêmico, o *habitus* determinado pelas estruturas objetivas da universidade (a “ciência” corporificada em instituição) determina que a produção de conhecimento siga um padrão de normas. Considera-se, portanto, que as dificuldades em se adequar a este comportamento adquirido obsta a aquisição deste capital simbólico.

BOURDIEU (1983, 1989) compreende que a legitimação desse campo, passa pelo exercício das práticas sociais que determinam o *habitus* em torno de um capital simbólico, no caso abordado, a autoridade acadêmica. Todavia cabe lembrar que é o *habitus* que permite o conhecimento e o reconhecimento do campo, o capital específico do campo e os bens simbólicos que produz, como, por exemplo, uma dissertação de mestrado.

De maneira objetiva, podemos observar a avaliação desta autoridade acadêmica na categoria concepção sobre a pós-graduação. Nesta categoria levantada pelos respondentes, o desempenho do programa de pós-graduação, na avaliação da CAPES, encontra-se bem classificado.

Porém, numa análise crítica, o participante C1 dirá que, devido a alguns fatores extra-acadêmicos, a pós-graduação *strictu sensu*, na educação física, termina por formar “...*técnicos de altíssimo nível... e que não se forma mais o filósofo de ciências, o phd...*” ilustrando novamente a sobreposição das concepções de pós-graduação, apontada pela CAPES como prejudicial. No entanto, o desempenho do PPGCM foi conceituado como bom, comparado aos demais, sendo ressaltado pelo participante C4: “...*a Capes, é considerado o órgão... mais apto né, para fazer a análise considera o nosso curso entre os três melhores, sendo que ele é 10 anos mais novo, pelo menos, do que os*

outros né...”. Entretanto, enquanto área acadêmica, ou mesmo campo profissional, recebeu críticas dos membros da comissão referendando assim a literatura, como a distância que há entre a pesquisa e o campo de intervenção profissional (BETTI, 1996; TANI, 1996, CRISÓRIO, 2003, BRACHT, 2004).

Como o participante C3 destaca: *...“na verdade, entre a intervenção e a pesquisa ela não é muito clara; e pela natureza do corpo docente, a gente se afasta né, nós nos afastamos um pouco do ...da intervenção do mundo real, né, que está por aí...”*; corrobora assim com a idéia de PAIVA (2003), quando aponta que a cientificação da área levou a esta fragmentação. Esta visão é reafirmada pelo participante C3 quando afirma que

“...essa questão de dar uma identidade acadêmica no fundo no fundo é uma tentativa de dar um pouco mais de legitimidade né, a profissão, só que ao tentar fazer essa legitimação da profissão, acadêmica né, a gente acaba fazendo o contrário né, a gente acaba dicotomizando...”.(C3)

Pode-se inferir aqui a falsa antinomia que BOURDIEU (2004) aponta como flagelo do campo científico: o conflito criado sobre a pesquisa “pura” e “aplicada”, entendendo-se a discrepância de valores que as duas concepções apresentam na área da Educação Física. O jogo em disputa, ilustrado no espaço da PPGCM, apresenta uma “alternância” dos papéis entre as duas áreas de concentração, caracterizando-se mutuamente como uma ciência “pura” ou “aplicada”, de acordo com a conveniência do discurso.

O participante C2 também aponta a ausência de especificidade da área, colocando a necessidade de um maior comprometimento com a Educação Física, pois os professores pesquisam em diversas áreas, faltando coerência com o próprio departamento de educação física que os acolhe.

“o que se faz, em diversas disciplinas aqui do curso de mestrado em educação física, mestrado em motricidade humana, poderia ser feito em um mestrado de fisiologia, poderia ser feito em um mestrado de sociologia, então eu não sei até onde esses professores mesmo eu poderia dizer até assim, tem a responsabilidade, o compromisso ético com o departamento de educação física, que os acolhe, os dá cobertura, de fazer o que seria coerente com o nome do departamento.... a educação física pra ele, a motricidade humana pra ele não faz diferença nenhuma, tem professor aqui que se você tirar do departamento de educação física e colocar no departamento de educação, pra fazer o mestrado em educação e trabalhar com educação, vai produzir conhecimento na área da educação, ou seja a educação física mesmo acaba sendo prejudicada. Agora, como as coisas são feitas, por exemplo, do ponto de vista da Capes, o controle dessa situação é mínimo...” (C2)

Sobre as definições acerca da definição da área, o participante P1 aponta como certas questões de ordem administrativa e política acabam interferindo nos processos acadêmicos, quando as reuniões departamentais, que poderiam oportunizar discussões sobre o programa e seus referenciais, não o fazem:

“...as poucas reuniões que eu participo em Rio Claro são mais centradas em se eu vou ser ou não novamente credenciada, ...porque, sou sincera mais uma vez em te dizer, porque a gente não tem essa participação, né, em reuniões e discussões... mas eu quero acreditar que sim, eu quero acreditar que a produção de conhecimento ela caminha para essas discussões pedagógicas...” (P1)

O participante P2 ainda citou a diversidade de interesses dos alunos, corroborando de maneira análoga com a hipótese de dispersão das práticas, que CRISÓRIO (2003) apontava em sua crítica, aparecendo por sua vez no âmbito acadêmico:

... talvez o que deixe o campo grande, da educação física, seja o interesse diversificado, que cada aluno tem, de fazer a sua própria pesquisa... eu recebi pessoas que queriam trabalhar com “surf” na praia... ... um outro queria trabalhar com antropologia numa comunidade indígena do Tocantins... a outra queria trabalhar com RPG, que é só

para fisioterapeutas... eu acho que a torna assim, mais, o que a tem tornado mais ampla é o interesse das pessoas, e algumas não querem abrir mão de suas expectativas, de escrever sobre as coisas que no momento estão agitando as suas motivações...” (P2)

Nota-se, portanto, uma certa confirmação da hipótese de CRISÓRIO (2003), sobre a falibilidade da justificativa da dispersão das práticas enquanto raiz da crise de identidade. Como o próprio autor alerta, as ‘teorias também não se entendem entre si’, quando tal fenômeno também se sucede no âmbito acadêmico, notoriamente o *locus* da teoria.

Todavia, voltando para a origem da questão que gerou estas pendências, se observa que há a produção de um capital simbólico, bem como o *habitus* de uma prática acadêmica no que diz respeito às dissertações de mestrado. O capital simbólico produzido abarcou estudos no âmbito da Educação Física, considerando a escola, o corpo, os estados de ânimo, o jogo, o lazer e a formação profissional. Porém, a questão do *habitus* ficou demarcada neste estudo não tanto pela observação de comportamentos e atitudes, mas pela produção material de textos (as dissertações de mestrado).

Esta produção de textos teve como referência o modelo acadêmico de ciência no que se refere à organização do trabalho. Dessa forma os trabalhos se circunscreveram nas dissertações, abarcando procedimentos metodológicos provenientes dos estudos descritivos e/ou de abordagens qualitativas, envolvendo quase sempre um quadro teórico proveniente da revisão da literatura, ora apresentando um quadro teórico claro e ora apenas a pesquisa bibliográfica.

5.3 - O PPGCM, as Diretrizes da CAPES e a Prática Acadêmica desse Processo

Esta temática teve como origem a questão: “O PPGCM, as diretrizes da CAPES e a prática acadêmica desse processo corroboraram para a solidificação da pós-graduação *strictu sensu* ou há necessidade de um novo redimensionamento?”

Nas entrevistas, observou-se na categoria conhecimento e identidade, que se reconhece o mérito da competência acadêmica da área da Educação Física. Entretanto esse conhecimento não a identifica claramente no âmbito da proposta, posto que a distinção entre as áreas de concentração se deu mais por uma urgência administrativa do que por uma proposta epistemológica.

Podemos reconhecer aqui o poder de nomeação de que dispõe a área das ciências naturais dentro da Educação Física, no caso a biodinâmica. O sistema de avaliação acadêmica da área é estruturado de modo a condicionar a subjetividade dos agentes e a orientar-se pelas nomenclaturas utilizadas. O participante C3 exemplifica a distinção de poder entre as áreas:

“..em relação aos critérios exigidos pela pós graduação o grupo que trabalha com a parte mais relacionada as ciências duras, as ciências naturais, né, tem mais “cacife”, mais em relação aos próprios critérios que estão postos aí... não que seja a área melhor, não é essa a conotação, há diferenças...”

Coloca-se neste momento uma questão: a estrutura multidisciplinar (a perspectiva disciplinar) prevista na proposta do PPG termina por privilegiar a área da biodinâmica? Seria de interesse da área da pedagogia a busca por uma outra configuração curricular e epistemológica? Talvez, sim se não se

conseguir equilibrar o “desnível de capital simbólico” entre as duas áreas de concentração.

Esta questão não possui uma resposta aparente. Talvez ela levasse a busca de uma ciência própria. Sobre essa questão o participante C3 colocou:

“...o que a gente vê na área é assim, alguns tentando criar uma área básica, a que nós nos enquadrávamos bem nesse espírito, das ciências da motricidade humana, naquela época; hoje acho que a gente não tem mais fôlego né, quem defenda isso, né, tá, mas existe na comunidade quem defende a criação de uma cinesiologia, a exemplo do que houve na América do Norte...”

Vale ressaltar a utilização do plural na proposta de Ciências da Motricidade, no PPG, privilegiando a estrutura ‘multidisciplinar (ou transdisciplinar)’ no curso.

Sobre o assunto, TUBINO (1997), pautado no relatório assinado por GUY MICHAUD, em 1969, do “Centre pour la Recherche et l’Innovation das l’Enseignement”, colocará que Multidisciplina se entende a justaposição de disciplinas diversas, desprovida de relação aparente entre elas, enquanto que por Transdisciplina se compreende o resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas, relação também referendada por JANTSCH *apud* TUBINO (1997):

*“Multidisciplina – conjunto de disciplinas propostas ao mesmo tempo, sem valorização das relações existentes entre elas; Transdisciplina – coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral sem limites definidos.” (JANTSCH *apud* TUBINO, 1997, p. 34)*

Vê-se que os dois formatos disciplinares guardam diferenças no que tange a relação que se estabelece entre as disciplinas e sobre a existência ou não de uma base axiomática, sugerindo o questionamento acerca da coexistência destes dois modelos na mesma proposta. Sobre as conseqüências desta configuração curricular, o participante C2 colocou a ocorrência de alguns conflitos, como o fato de laboratórios e programas com nomenclaturas distintas estarem realizando a mesma pesquisa, dividindo assim recursos humanos e materiais que deveriam estar unidos:

“...nós temos um programa de mestrado em educação física aqui, que está fazendo a mesma coisa que o mestrado em fisiologia do exercício lá... opa, hum fisiologia, vamos (o governo) tentar juntar os laboratórios, aí a gente economiza o material, e aí obriga os caras que quiserem ficar neste laboratório a trabalhar mais especificamente no objeto de estudo do departamento, né...”

Quando se observa a categoria área de concentração X linhas de pesquisa, no que tange a relações de pertença, nota-se a possibilidade de sobreposição do referencial das linhas sobre o referencial da área, quando não há atenção suficiente para estas relações. Apontou-se também ausência de dinamismo destas linhas, fato prejudicial para o programa. Outro dado mencionado foi a rigidez que as linhas demonstram, colocando-as mais como subáreas de concentração, como o participante C3 coloca:

“... as linhas de pesquisa nossas, as nossas linhas elas são muito mais uma subárea, e como se fosse uma subárea de concentração, elas é muito fixa né e linha de pesquisa não deveria ser assim...”

Dentre os professores representantes da área de concentração, levantou-se também a possibilidade de sobreposição da linha sobre os referenciais do programa, na inexistência de algum controle mais rigoroso, pois

“...pelo menos na nossa linha, tanto eu quanto a professora Y temos procurado trabalhar de uma maneira tal que a gente consiga compreender os graus de pertença, certo? Evidentemente que se um dia estivermos desatrelados de um controle mais eficiente ou menos rigoroso, que não nos dê suporte, ou que não nos garanta um entendimento da área, possivelmente isso venha a acontecer, mas enquanto isso não for uma verdade, isso não é, não é um fato...” (P3)

Os professores da comissão de criação do PG também concordaram com essa possibilidade, destacando diversas razões e alternativas a esta situação:

“O que acontece e aconteceu, e não está livre de acontecer depois é, as linhas de pesquisa aumentarem, serem criadas mais linhas de pesquisa que escapem deste guarda chuva... eu acho que a coisa é essa, eu acho que não tem como limitar o que as pessoas estão fazendo” (C4)

“...há uma possibilidade que seria de você modificar essas linhas de pesquisa ao longo do tempo, depois que você já fez 4, 5, 6, projetos em uma linha de pesquisa, o ideal é que você parta agora para uma outra linha de pesquisa; quer dizer, ninguém vai ficar trabalhando a vida inteira em uma única linha de pesquisa, porque se faz isso, das duas uma: ou a linha de pesquisa é ampla, tão ampla que abarca qualquer coisa, ou aquela pessoa está produzindo sempre a mesma coisa, nada de novo...” (C1)

O participante P1, por sua vez, destacou de maneira interessante as dificuldades que poderiam existir entre as relações das linhas de pesquisa com a área de concentração, admitindo a existência deste problema:

“Eu penso que sim,(...), eu acho que a gente tem esse problema sim, por vezes..sabe porque, porque pelo menos por mim, as vezes eu fico pensando eu falo assim, “nossa tudo se justifica em (nome da linha)”..não é? Porque o que

*que você deixa de discutir que não seria (nome da linha)..
mas eu concordo com você, a gente corre esse risco sim.”*
(P1)

Também apareceu a possibilidade da criação de uma terceira área de concentração, a partir de uma divisão da área de biodinâmica, relacionada ao desenvolvimento motor ou comportamento motor.

Deste cenário maior, pode-se inferir, no que tange a questão do início do tópico, que a Educação Física área apresenta alguns pontos de discenso no espaço social que impedem a configuração de sua *illusio* e sua respectiva autonomização. Por isso, a solidificação da pós-graduação *stricto senso* aparentemente supre as exigências das diretrizes da CAPES, mas tal prática acadêmica carrega em si elementos nebulosos que em longo prazo podem minar a configuração do PPGCM. Dadas estas condições, aponta-se a necessidade de um redimensionamento do programa.

5.4 – O perfil Profissional (Acadêmico), o Capital Cultural, e as Relações entre Conteúdo e Forma – Profissão Acadêmica

Esta temática teve como origem a questão: “O perfil profissional (acadêmico) que emerge da formatação desse programa auxiliou na produção do capital cultural da área e estabeleceu relações entre conteúdo e forma – profissão acadêmica?”.

No âmbito dessa questão, a compreensão de como o perfil profissional emerge desse processo acadêmico do PPGCM sucedeu-se a partir das referências supra-citadas nos levando a caracterização da proposta e sua configuração.

De fato, o perfil profissional que emerge desse processo acadêmico auxilia na produção desse capital cultural pela nomeação que se dá com a certificação do título de mestre ou de doutor pelo programa. Todavia o conteúdo e a forma desse capital cultural vinculado a profissão acadêmica apresenta seus limites, relacionados ao objetivismo e subjetivismo, estruturalismo e construtivismo, enfim, entre a teoria e a prática, o conteúdo e o método.

No entanto, como prática social, a pós-graduação *strictu sensu* tem como meta ser um curso propedêutico e, ao mesmo tempo, de especialização em determinada área de conhecimento sem cair no âmbito do mestrado profissional. Esta questão se torna mais nítida quando se olha para as linhas de pesquisa de um programa e sua proposta.

Porém, se de um lado pode provocar este aprofundamento, contribuindo para a formação de um profissional voltado tanto para o campo do ensino superior bem como da pesquisa, por outro lado, quando desvinculada desses pressupostos, pode contribuir para a formatação de outro perfil profissional sem uma identidade própria.

Este problema tem sido abordado pela CAPES no que diz respeito ao perfil profissional que emerge dos programas de pós-graduação, chamando a atenção para as necessidades do mercado de trabalho e mudanças que estão ocorrendo no setor financeiro e produtivo da sociedade. Por exemplo:

“expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, utilização de alta tecnologia pelos diferentes setores produtivos, contínua elevação dos requisitos educacionais para o exercício de determinadas profissões (títulos de mestrado e doutorado passam a ser exigidos para funções antes exercidas por graduados),

globalização da economia, necessidade de contínua e rápida modernização dos sistemas de produção, extrema competitividade nos mercados de produtos e serviços – alimentaram a crescente demanda por profissionais com perfil de qualificação altamente especializada e não voltada para a pesquisa. Tais profissionais não poderiam, certamente, ser formados como subprodutos de cursos vocacionados para a qualificação acadêmico-científica.” (BRASIL, 2002, p. 483).

Tem-se, portanto, uma situação que carrega em si um certo risco, pois como o próprio documento da CAPES alerta, pode haver um sério comprometimento do desempenho do programa, quando se tenta contemplar no mesmo curso duas demandas tão distintas. (BRASIL, 2002, p. 483)

Aponta-se para uma crescente especialização da área, levando as disciplinas a se tornarem mais próximas de suas ciências mãe e não da Educação Física, fato que corrobora com as pesquisas de BRACHT, (2003), TANI, (1996), BETTI, (1996), CAMPOS (2002), CRISÓRIO (2003) entre outros.

TANI (1996) coloca que essa compartimentalização do conhecimento é oriunda da adoção do paradigma das ciências naturais, como já foi abordado. Por sua vez, GREENDORFER (1987) aponta de forma objetiva a questão da especialização, compreendendo que não é o aprofundamento vertical das disciplinas necessariamente a causa da desintegração horizontal da área; esta ocorreria por dois motivos principais: *“a falta de consenso na área, combinada com uma falha em identificar e desenvolver a disciplina acadêmica; e o desenvolvimento vertical de subdisciplinas independentes dominadas pela estrutura das disciplinas-mães”* (p. 17).

Estariam, portanto, os dois fatores interligados; sendo o segundo causa do primeiro, a questão não estaria na especialização em si, mas na exclusão deste processo de temas vitais da Educação Física.

Entende-se que a especialização, de certa maneira, propiciou um maior capital simbólico à área, enquanto legitimação no âmbito do espaço acadêmico, não trazendo um mal em si; o problema estaria em como ocorreu esse processo.

BRESSAN (1987) contribui para essa discussão, colocando que se compreende o contexto da 'ausência de uma teoria da EF' em função de sua fragmentação.

CAMPOS (2003) aborda essa questão, citando uma pesquisa elaborada por THOMAS (1987) sobre o grau de especialização em programas de doutorado existentes na época nos Estados Unidos. Neste estudo, o autor classificava em cinco categorias os programas de doutorado, baseando tal classificação nas linhas de pesquisa que as áreas dos cursos apresentavam e o grau de especialização de cada programa. Dos programas analisados, 42% apresentavam um grau considerável de especialização, atentando-se que os programas com pouca ou nenhuma especialização eram considerados de baixa qualidade. Para o autor:

“ se a fragmentação reflete-se pela pouca concordância entre os termos utilizados para identificar as especialidades, então a EF está claramente fragmentada, pois os 60 programas de doutorado anunciavam 145 áreas de especialização. A área de fisiologia do exercício, segundo o autor, possuía 11 nomes adicionais, indo desde de bioquímica e biodinâmica da reabilitação cardíaca até fisiologia do esporte. Aprendizagem e controle motor possuíam 17 títulos adicionais; psicologia do esporte 10, não incluindo outros 10 títulos com o termo psicossocial. A conclusão do autor é a Educação Física estava preparando especialistas que mal compreendiam como suas áreas de concentração ligavam-se a uma estrutura maior. Considerou que, a menos que um acadêmico compreendesse sua área numa perspectiva mais ampla, sua pesquisa poderia facilmente ser deslocada para questões menos significativas. (CAMPOS, 2003, p. 17.).

Dessa forma pode-se entender como este modelo de especialização ocorre nas linhas de pesquisa, levando a esta possível fragmentação da área.

Observou-se no que tange a este perfil que se constituiu uma formatação incorporada na produção material das dissertações, no que diz respeito ao seu modelo de escrita acadêmica, demonstrando a busca de capital cultural dentro do meio acadêmico.

Na categoria relativa ao perfil profissional (acadêmico) apontou-se que o fato do egresso do PPGCM ser o professor universitário, concorda com a legislação da CAPES. Entretanto, colocou-se também indícios de um desvirtuamento dos intuitos do PPG, na subutilização de recursos humanos.

O participante C1 exemplifica esta situação, quando destaca que nenhum de seus alunos está fazendo pesquisa, o participante C3 coloca que se não houver uma proposta epistemológica clara, pode-se 'propagar confusões'; o participante C2 também aponta para o fato de que a formação profissional se dá na graduação, sendo a pós-graduação acadêmica a instância de formação do professor-pesquisador.

Essa confusão se mostra mais visível quando pensamos a partir da perspectiva de BOURDIEU, quando se observa que os elementos constitutivos do *habitus* apresentam uma mescla no âmbito da prática, sem uma reflexão crítica a respeito, entre o campo acadêmico e o campo profissional. PAIVA e RON (2003) ilustram que no âmbito da prática da Educação Física esta situação pode obstar seu desenvolvimento:

“...aquilo que pode ser considerado uma prática ‘prática’ que fundamentaria a intervenção profissional em educação física tem, ao mesmo tempo, banalizado e complexificado o

arranjo configurativo do campo nos dois países (Brasil e Argentina)...” (p. 57)

Ao explicar sobre essa banalização e complexificação, PAIVA e RON (2003) expõem que pode haver banalização quando se descarta a crítica em suas ações e se complexifica quando se traz à tona o debate sobre um saber-fazer legítimo da Educação Física.

Em face ao exposto, com os indícios levantados nas dissertações e os dados levantados nas entrevistas, o PPGCM de Rio Claro ilustra alguns elementos comuns à situação enfrentada pela pós-graduação em Educação Física no que tange a definição de sua identidade e busca de legitimidade, como referenda a literatura consultada. O entendimento sobre a trajetória da construção do programa aponta também para a luta no campo pela definição dos termos, refletida na condição de dominantes e dominados do programa, ou seja, a área da biodinâmica e a área da pedagogia.

Apontar estas disparidades não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se trata de um PPG cuja avaliação da CAPES o coloca como muito bom. Entretanto compreendemos como essencial no processo de autonomização da área, que se reflita sobre os valores vigentes no espaço acadêmico, para que se possa buscar uma identidade mais clara para a área.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES

As conclusões desta pesquisa serão apresentadas, considerando os objetivos do trabalho e a questão principal do estudo

No que tange a proposta do programa – Ciências da Motricidade e suas respectivas áreas: Biodinâmica da Motricidade Humana e Pedagogia da Motricidade Humana - considera-se que a produção de conhecimento foi proposta a partir de um entendimento multidisciplinar de “motricidade”, subentendida sob a denominação de movimento humano, estabelecendo-se vínculos com a área de estudo e intervenção Educação Física. Porém, suas linhas de pesquisa apresentaram uma polissemia ao se referir as diversas compreensões e dimensões supostamente creditadas sob o signo do “movimento humano”.

Sobre a Área de Concentração Pedagogia da Motricidade Humana, compreendeu-se que a sua produção justifica-se no âmbito acadêmico no bojo dos estudos sócio-culturais, apresentando uma matriz teórica que se aproxima da perspectiva pedagógico-antropológica; entretanto, observa-se que esta não a identifica claramente.

Esse processo apresenta a possibilidade de ocorrência de um processo de especialização desvinculado de um referencial teórico maior, se o programa continuar nos moldes em que se encontra, levando a fragmentação da área a atingir um estágio crítico.

A área de concentração, pelo seu processo histórico, definiu-se por critérios heterônomos, oriundos da área da Biodinâmica da Motricidade Humana, apresentando méritos por subexistir face às dificuldades naturais decorrentes desta criação e mecanismos de gestão. Entretanto, urge que consiga adquirir maior expressão na determinação dos rumos identitários do programa, no qual, sem a sua participação, poderá verter a um futuro incerto.

Dessa forma, encontrou-se nos dados levantados que os dilemas enfrentados pelas ciências humanas no campo da Educação Física, em sua senda acadêmica, exigem uma nova configuração curricular visando fortalecer a área de concentração. Esta ação passa pela melhor definição da(s) epistemologia(s) que a orientam, bem como a articulação consensual entre suas linhas de pesquisa.

Sobre o conhecimento vinculado nas dissertações da Área da Pedagogia da Motricidade Humana considerou-se que a mesma mostrou-se laboriosa no que tange a produção acadêmica. Entretanto, esta não demonstrou clareza conceitual sobre sua proposta de estudos. As Ciências da Motricidade aparecem como sinônimo de movimento humano, na forma de um espectro, e este por sua vez nem sempre foi referendado diretamente, na análise efetuada sobre a produção de conhecimento encontrada nas dissertações, objeto de estudo.

Observou-se que as dissertações apresentaram uma grande variedade de referenciais teóricos sem apresentar explicitamente um eixo epistemológico, tratando-se de outro paradigma em que o referencial teórico deveria emergir da discussão dos resultados. No entanto, o modelo de pesquisa nos moldes de

ciência experimental ou do materialismo histórico-dialético adotado configurou um *habitus* acadêmico que ilustra o processo de aquisição de capital científico, numa configuração própria aos procedimentos metodológicos desse tipo de pesquisa.

Quanto ao objetivo que aborda a coerência entre a produção de conhecimento, a linha de pesquisa e a área de concentração, observou-se que muitas vezes as relações de pertença não foram claras, dificultando o entendimento consensual ou nuclear acerca da hierarquia curricular nas relações dentro da instância programa - área - linha. Entende-se que, através da compreensão dos dados levantados, não se encontrou indicativos de referenciais claros sobre a identidade do programa, em sua epistemologia, devendo-se buscar estratégias que auxiliem a uma aquiescência conceitual na área.

A diversidade de significados, nomes e termos utilizados indicaram que o processo de especialização não apresentou padrões fechados sobre a identidade da área, ou mesmo no seu processo de autonomização, pois encontrou-se um quadro que aponta para nuances de estagnação ou de limitação. Esta pode ser considerada uma fase de transição, se considerarmos a excessiva juventude da Educação Física no âmbito da Pós-Graduação, enquanto área de estudo.

Quanto a questão principal, em que se propôs levantar os elementos constitutivos da Proposta do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana, que

contribuíram para identificar a matriz teórica veiculada, bem como a produção de conhecimento e formação acadêmica, observou-se que o termo “motricidade”, ou “motricidade humana” foi compreendido como sinônimo de movimento e prática pedagógica - a Pedagogia da Motricidade Humana -; demonstrando assim que a identidade desta matriz teórica está, ainda, em um processo de afirmação.

No âmbito desse processo, o conhecimento específico produzido, *capital simbólico* em disputa no campo acadêmico, diz respeito a uma postura epistemológica baseada mais nas ciências naturais. No geral o que se tem em comum entre as duas áreas é o processo de nomeação que gera um capital cultural.

O *habitus* acadêmico, expresso no conteúdo e na forma das dissertações, confirma este pressuposto, pois a cientifização da área assume esta premissa como condição *sine qua non* para o seu reconhecimento e legitimação.

O estudo de caso de um campo científico registra um interessante embate no qual disputa-se prestígio, recursos, e respeitabilidade, que conferem aos que partilham da mesma *illusio* o crivo da cientificidade, o que equivale a dizer, em nossa sociedade contemporânea, ser o porta-voz da verdade. A disputa pelo capital simbólico que determina a identidade de um grupo enquanto dominante ou dominado, determina sua própria sobrevivência em um âmbito maior, quando pensamos que alguns campos podem conter outros em si, lembrando na autonomia e na capacidade de refração que o campo contido deve possuir para evitar “ser engolido” em um universo maior.

Dentro desse contexto, o artesanato intelectual da ciência oculta a história dos atores sociais que o compõe, seja por parte de sua história permanecer no silêncio dos acordos tácitos que se estabelecem, naturalizados em um darwinismo social, seja por simplesmente serem sepultados em uma “mudança de paradigma”, tombando no campo dos “vencidos”. Coloca-se a importância de se clarificar que, acima de tudo, a atividade científica é uma atividade humana, e que a mesma perde mais do seu sentido quando se invertem seus denominadores, e o homem torna-se secundário neste processo.

Seguramente, este estudo poderia avançar muito mais nesta compreensão, se abarcasse a área de concentração da biodinâmica da motricidade humana; porém, julgou-se apropriado apresentar um estudo que guarda seu pioneirismo a partir de uma realidade familiar ao autor, cuja formação se deu na área de concentração da PMH. Aponta-se a importância de mais estudos que avancem nesta direção, indicando como possibilidade de análise a entrevista com o corpo discente.

Por fim, julgou-se emblemática da discussão entre os “compreensivistas” e os “utilitaristas” apresentada no estudo, uma citação textual de uma passagem de Ortega (*apud* MACHADO NETO, 1979), na qual apresenta, particularmente, como metáfora à situação da filosofia, entendida aqui como a atitude crítica inerente à ciência:

“La notoria inutilidad de la filosofía es acaso el síntoma más favorable para que veamos en ella el verdadero conocimiento. Una cosa que sirve es una cosa que sirve para otra y en esa medida es servil. La filosofía, que es la vida auténtica, la vida poseyéndose a si misma, no es útil para nada ajeno a ella misma. En ella, el hombre es sólo siervo de si mismo, lo cual quiere decir que sólo en ella el hombre es señor de si mismo. Mas, por supuesto, la cosa no

tiene importancia. Queda usted en entera libertad de elegir entre estas dos cosas: o ser filósofo o ser sonámbulo.” (p. 30, 1979.)

Concluindo, espera-se que esta pesquisa possa demonstrar a necessidade de reflexão sobre esta temática e auxiliar em estudos futuros, que venham a complementar esta pesquisa ou ampliá-la.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. R. *Aspectos interferentes na qualidade dos programas de mestrado em educação física no Brasil: um estudo descritivo da opinião dos mestrandos*. Dissertação (Mestrado), Universidade Gama Filho – UGF, Rio de Janeiro, 1992.

ALMEIDA, L. C. *A gestão do esporte de alto nível: necessidade e especificidade*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

ALMEIDA, L. H. H. *A psicologia organística, a psicologia junguiana e a utilização de desenhos: uma reflexão para a educação física*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 1999.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. *Usos e abusos da história oral*. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ANTUNES A., C. *Academias de ginástica e musculação: preparação de recursos humanos*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

ALVES F., D. *Olhando a sala de aula como um espaço para o desejo: algumas reflexões*. Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed São Paulo: Pioneira, 2001.

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. *Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física*. in SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A (organizadores). *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina, Paraná: Midiograf, 2001. (p. 77-94)

BECHARA, E., C. *A linguagem mediando o movimento*. Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

BERGO, M., S., A., A., *O manejo da ansiedade nos jogos de papéis das equipes esportivas*. Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1994.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1973.

BETTI, M. *Por uma teoria da prática. Motus Corpori*, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, 1996.

_____; et all. *Conspiração e transparência na política da CAPES para a pós-graduação em EF*. Disponível em: http://www.cev.org/biblioteca/artigos/artigo_page.asp?cod=111 Acesso em 14 de set. de 2003.

_____. *Motricidade humana e cultura corporal de movimento na constituição dos projetos de educação física* Anais do 2º COLÓQUIO SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA Maringá, PR: 18 a 20 de julho de 2005.

BORGES, F., C., *A filosofia, o filósofo e o movimento como criação contínua – ou a biomecânica existencial – ou a filosofia do jeito*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

BOSI, E. *Memória e Sociedade – lembranças de velhos*. São Paulo: 9 ed., Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda., 1983.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRACHT, V. *Identidade e crise na Educação Física – um enfoque epistemológico*. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (coord.) *A educação física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Editora Autores Associados, 2003. cap 1, parte I. p. 13-29

BRASIL. *Legislação e normas da pós graduação brasileira*. Brasília, FUNADESP / CAPES, Editora Athalaia, 2ª ed. 2002.

_____. Ministério da Educação. *CAPES Documentos de área avaliação 1998-2000 - Relatório final da área de Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional*. 2000.

_____. Ministério da Educação. CAPES. *Documentos de área avaliação 2001-2003 - Relatório final da área de Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional*. 2003a.

_____. Ministério da Educação. CAPES. *Memória da Pós-Graduação – Sistema de Avaliação - Síntese e Indicadores. Área de avaliação: Educação Física*. Programas de Pós-Graduação. 2003b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Cadastro das Instituições de Educação Superior*. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> Acesso em: 24 de fev. de 2006.

BRESSAN, E. S. *A preoccupation with sistemacity*. *Quest*, v. 39, p. 122-28, 1987

BROOKS, G. A. *What is the discipline of physical education?* Proceedings National Association for Physical Education in Higher Education, v. 3, p. 5-9, 1982.

CAMPOS, A. P. *A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1998.

COLDEBELLA A., O.,C. *Práticas Corporais Alternativas: um caminho para a formação em educação física*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

CORTEZ, R., N., C., *Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 1999.

CRISORIO, R. *Educação Física e Identidade: Conhecimento, Saber e Verdade*. In: BRACHT. V.; CRISORIO, R. (coord.) *A educação física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Editora Autores Associados, 2003. cap 2, parte I., p. 31-53.

DAISTER, J., L., N. *Idoso institucionalizado: sua visão do movimento e da prática fisioterápica*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

DARIDO, S. C. *Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar* Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 20, n. 1, . p.,set, 1998.

_____. *Educação Física na escola: Questões e Reflexões*. Araras, São Paulo: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

DOBRÁNSZKY I. A., *Influência da auto-eficácia e da ansiedade em jogadores de Squash*. Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

DOLL JÚNIOR, W. *Currículo:uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DRIGO A. J. *O judô: perspectiva com a regulamentação da profissão de educação física*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1993

FARIA JÚNIOR, A. G. *Educação Física – Globalização e Profissionalização, uma crítica à perspectiva neoliberal*. Revista Motrivivência, dezembro, 1997.

FENALTI R. C. S. *Motivos da baixa adesão masculina de idosos em projetos de lazer*. Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002

FERREIRA, L. A. *Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

GALVÃO, Z. *A interação professor-aluno em aulas de Educação Física escolar*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

GIDENNS, A. *A vida em uma sociedade pós-tradicional*. In: Beck, U. et al. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Editora da Unesp, p. 73-133, 1995.

GONÇALVES, A. K. *O idoso aposentado e a percepção de seu movimento*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996

GREENDORFER, S. L. *Specialization, fragmentation, integration, discipline, profession: what is the real issue?* Quest, v. 39, p. 56-64, 1987.

GUEDES, D. P. *Educação Física Escolar: Uma Perspectiva no Campo da Educação para a Saúde*. Anais do 2º COLÓQUIO SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA Maringá, PR: 18 a 20 de julho de 2005.

HENRY, F. M. *The academic discipline of physical education*. Quest, nº 29, p. 13-29, 1978.

IAOCHITE, R. T. *A prática de atividade física e o estado de fluxo: implicações para a formação do futuro profissional em educação física*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

INOIUE, M. M. E., A. *O lúdico em ambiente multiprofissional de reabilitação*. Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

JUCOSKY, S. M. *As férias dos trabalhadores das indústrias de Rio Claro: como são vivenciadas?* Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

KOKUBUN, E. *Pós graduação em Educação Física no Brasil: Indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 2, .p 9-26, jan. 2003.

LAWSON, H. A. *Invitation to physical education*. Champaign: Human Kinetics, p 231, 1984.

LOVISOLO, H. *A arte da mediação*, Rio de Janeiro: editora Sprint, 1995.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LOUZADA, R. C. R.; FILHO, J. F. S. *Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 265-82, mai-ago. 2005.

MACHADO NETO, A. L. *Formação e Temática da Sociologia do Conhecimento*. São Paulo: Editora Convívio / Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1979.

MARINHO, I. P. *Introdução ao estudo da filosofia da educação física e dos desportos*. Brasília: Horizonte, 1984.

NAHAS, M. V. *O futuro da pós-graduação em educação física no Brasil: um estudo Delphi*. Monografia (graduação) Santa Catarina, Centro de Desportos

do Departamento de Metodologia Desportiva da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 1988.

NEWELL, K. M. *Kinesiology: the label for the study of physical activity in higher education*. *Quest*, v. 42, nº 3, p. 269-78, 1990 a.

NÓBREGA, T. P. *Educação Física e Epistemologia: A produção do conhecimento nos Congresso Brasileiros de Ciências do Esporte*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 2, .p 173-185, jan. 2003.

OLIVEIRA, M. *Da Educação Física à Cinesilogia Humana*. Anais do 2º COLÓQUIO SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA Maringá, PR: 18 a 20 de julho de 2005.

OLIVEIRA S. R. G. *Atividade física acompanhada de música* Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

ORTIZ, R. (org). *Introdução a Pierre Bourdieu: grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, s.d.

PAIVA, F. S. L. *A constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia*. In: BRACHT. V.; CRISORIO, R. (coord.) *A educação física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas*.Campinas: Editora Autores Associados, 2003. cap 1, parte II., p. 63-80.

PALMA, Â. P. T. V. PALMA, J. A. V. *Organização curricular para a educação física na educação básica: motricidade humana como referência*. Anais do 2º COLÓQUIO SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA Maringá, PR: 18 a 20 de julho de 2005.

PHILIPS, B. S. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1974.

RIBEIRO I. C. *Ecologia de Corpo&Alma e Transdisciplinaridade em Educação Ambiental*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998

RODRIGUEZ, L. H. *Educação Física escolar e meio ambiente: dimensão dos conteúdos*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

RONDINELLI, P. *Entre a deusa e a bailarina: a polifonia cultural da dança do ventre*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

SANTOS, E., S., O. *Influência do balé clássico e da dança moderna nos estados de ânimo*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

SERGIO, M.V.C. *Uma nova ciência do homem – A Quin antropologia.*, vol. 7, Lisboa: Desportos, 1983.

_____. *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?* Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

_____. *Motricidade Humana: um paradigma emergente*. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI* Campinas: Papirus, 1992. p. 91-108.

_____. *Um corte epistemológico – da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. *Motricidade Humana - qual o futuro?* Anais do 2º COLÓQUIO SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA Maringá, PR: 18 a 20 de julho de 2005.

SILVA, E. V. M. *As disciplinas esportivas nos cursos de graduação em educação física: o exemplo do atletismo*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002

SILVA, R. V. S. *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria: Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 1990.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SIMÕES, R. M. A. *Capoeira, um convite ao jogo feminino*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999

SOUZA, F. J. *Educação Física, formação profissional e saberes docentes: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOUZA JÚNIOR, O. M. *Co-educação, futebol e educação física escolar*. Dissertação (mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

SOUZA NETO, S. *As grandes correntes filosóficas da Educação Física* Monografia apresentada à disciplina História das Doutrinas Pedagógicas da Universidade Estadual de Campinas, Programa de pós-graduação em Educação, set de 1989.

_____. *A Educação Física na universidade: licenciatura e bacharelado - as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas*. Tese (doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999.

_____, MICOTTI, M. C. O.; BENITES, L. C.; SILVEIRA, C. R. A. *A Pedagogia do Movimento Humano – O corpo como objeto de estudo. Projeto Leitura e Escrita: A Avaliação Motora In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. Núcleos de Ensino*. São Paulo: , vol. 1, p. 22-44 Editora Unesp, 2005

_____; HUNGER, D. A. C. F. *Programa de Pós Graduação e Ciências da Motricidade Humana (1991, 1999)*. Texto mimeografado.

TANI, G. *Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica*. Motus Corpori, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 2, 1996.

TANI, G. *Os desafios da pós-graduação em educação física*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Research Methods in Physical Activity*. 2 ed. Illinois, USA: Human Kinetics, 1990.

TOJAL, J. B. *Motricidade humana ciência ou campo de intervenção?* Anais do 2º COLÓQUIO SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA Maringá, PR: 18 a 20 de julho de 2005.

TOURTIER-BONAZZI, C. *Arquivos: propostas metodológicas*. cap. 19. in: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. *Usos e abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

TUBINO, M. J. G. *Universidade, qualidade e avaliação* - Rio de Janeiro: Dunya /Qualitymark, 1997.

UNESP - Rio Claro *Projeto de Criação do curso de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana*. Instituto de Biociências, Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, Rio Claro, 1990.

UNESP - Rio Claro *Proposta de reestruturação do Curso: subsídios para o desmembramento de áreas de concentração, implantação do Doutorado e adaptação do Regulamento*. Instituto de Biociências, Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

VALIM P. C. *Interferência do alongamento e da música no estresse pré-vestibular*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

VENUTO, A. *A Astrologia como Campo Profissional em Formação*. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro. v. 42, n. 4, 1999

WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais – parte II.3* ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

WERNECK, C. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: UFMG/Celar, 2000.

ZIEGLER, E. F., VANDER-ZWAGG, H. J. *Physical Education: progressivism or essentialism?* 2 ed. Champaign: Stipes, 1968.

ABSTRACT

One of the factors that joins legitimacy to an area of the scientific knowledge is the academic production, which has its corpus in the form of a master's degree system, which integrates the research into the knowledge transmission besides executing the academic formation, perpetuating that way an academic cycle. It was chosen as locus of this study the Masters degree Program in Motricity Sciences of Biosciences Institute of UNESP/Rio Claro, place where emerge some questioning about the "absence" of clear indicatives about the subject of the theoretical referential in the process of formation production of the knowledge. In the search of data to confirm or to refute such questions occurred the analysis of the documental source relative to 28 master's degree dissertations produced in the Concentration Area: Pedagogy of the Human Motricity, in the period from 1998 to 2002, as well as consultation to the historical documents of the constitution process of that program. Corroborating with that work was also used the interview with the members of the commission of creation of the proposal of that program and with representatives of the concentration area. The focus of this study pondered therefore in investigating the academic production of the Masters degree Program in Motricity Sciences, concentration area: Pedagogy of the Human Motricity being searching to understand the theoretical referential of this proposal, as well as its process of constitution. It is treated, therefore, of study of case, of qualitative analysis. The analysis of the results obtained in the study and its initial discussion had pointed indications of a possible fragmentation of the knowledge area, leading the lack of a basic consent concerning the identity of the program, suggesting the need of a new curricular configuration. On the knowledge transmitted in the dissertations of the Area of the Pedagogy of the Human Motricity was considered that there is no conceptual clarity concerning to the academic production, in its own proposal. In the scope of this process the Motricity Sciences appear as synonymous of human movement, in the form of a spectrum, that not always it was countersigned directly, but for in underlying way to themes originating from of the Physical Education. Although there is this mismatch the academic formation of the program is bounded around a symbolic capital originated from the natural sciences and humanities, generating a cultural capital for the nomination process and a *habitus* that it follows the academic rigidity.

Key-Words: human motricity, physical education, masters degree, knowledge, academical identity

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

PROJETO:- “Formação, conhecimento e identidade acadêmica: O programa de pós –
graduação da Unesp / RC”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL:- Caio Rotta Bradbury Novaes

CARGO:- Estudante

INSTITUIÇÃO:- UNESP/Rio Claro

ENDEREÇO:- Av. 24-A, Bairro Bela Vista – Rio Claro – SP TEL:- (19)3526-4276

Eu,....., R.G.....

declaro, nos termos de consentimento livre e esclarecido, **estar ciente** de que este estudo tem por objetivo fazer uma análise sobre as relações entre a proposta do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade e o processo de produção de conhecimento e formação profissional realizado na Área de Concentração: Pedagogia da Motricidade Humana, bem como de que **antes e durante o transcorrer da pesquisa**, os responsáveis garantem todo e qualquer esclarecimento referente ao projeto, assim como fui informado de que **todo participante** tem total liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, sem sofrer qualquer constrangimento.

Neste contexto, cabe ressaltar, ainda, que fui esclarecido de que o(a) participante da pesquisa terá garantido o sigilo de sua identidade e privacidade quanto aos dados envolvidos.

VISTO:-Participante da Pesquisa

....., ___/___/2005.

Declaro estar ciente da Pesquisa acima descrita e concordo livremente em participar da mesma.

NOME:- _____

RG. Nº. _____ DATA NASC. ___/___/___ SEXO:- F () M ()

ENDEREÇO:- _____ TEL.:- () _____

CIENTE

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](#)