

## “FORMAS-DE-SER” DA EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPORÂNEA – DUAS TESES (NÃO) CONCLUSIVAS...

Ricardo Rezer

### RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre diferentes “formas-de-ser” da Educação Física (EF) na contemporaneidade, o que tem levado a constituição de diferentes “Educações Físicas” convivendo em um mesmo campo. Inicialmente, apresento os caminhos teórico-metodológicos da construção do estudo. Após, a discussão transita por algumas abordagens da EF, chegando a uma interpretação/compreensão de sua pretensa identidade epistemológica. Finalmente, apresento duas teses (não) conclusivas acerca de possibilidades para lidar com “formas-de-ser” da EF contemporânea.

### ABSTRACT

The objective of this article is to reflect on different “formas-de-ser” of the Physical Education (EF) in the contemporary, which has been taking the constitution of different “Physical Education” coexisting in the same field. Initially, I present the ways theoretic-- methodological of the construction of the study. After this, the discussion goes along some approaches of the EF, reaching an interpretation/understanding of his pretense epistemologic identity. Finally, I present two theses (not) concluding about possibilities for relationship among different “formas-de-ser” of the contemporary EF.

### RESUMEN

El propósito del este artículo é reflexionar sobre las diferentes "formas de ser" de la EF en la contemporaneidad, o que tiene llevado a la constitución del diferentes “Educaciones Físicas”, conviviendo en uno mismo campo. Primero, presento los caminos teórico-metodológicos de la construcción del estudio. Apus, la discusión transita por algunas abordajes de la EF, llegando a una interpretación/compreensión de su pretensa identidad epistemológica. Finalmente, presiento dos tesis (non) conclusivas acerca de las posibilidades para tratar con distintas “formas-de-ser” de la Educación Física contemporánea.

### INTRODUÇÃO...

Pode-se perceber um momento histórico extremamente complexo na Educação Física (EF) brasileira, marcado por disputas político-intelectuais, pautadas por diferentes projetos que levam a distintos caminhos para este campo. A “forma” e a intenção política da constituição deste campo vêm trazendo conseqüências, que se manifestam de diferentes formas em seu cotidiano.

Este panorama contemporâneo não se constituiu “naturalmente”, mas a partir de um contexto onde desejos, conhecimentos e interesses se manifestam, em um rotineiro jogo de forças, cunhado ao longo de uma história que se entrelaça ao projeto da modernidade. Partindo dessa premissa, o objetivo deste artigo é refletir sobre diferentes “formas-de-ser” da EF na contemporaneidade, o que tem levado a constituição de diferentes “Educações Físicas” convivendo em um mesmo campo.

Embora este tema esteja em discussão em muitas instâncias contemporâneas (textos, teses, dissertações, etc.), não se tem conhecimento de trabalhos que abordem as questões norteadoras desse estudo a partir do recorte proposto.

Inicialmente, apresento os caminhos teórico-metodológicos da construção deste estudo. Após, a discussão transita por algumas importantes abordagens da EF, chegando a uma interpretação/compreensão de sua pretensa identidade epistemológica. Em seguida, apresento duas teses (não) conclusivas acerca de possibilidades para lidar com “formas-de-ser” da EF contemporânea. Tal esforço pretende contribuir com *possibilidades vivas de diálogo*, o que representa apresentar possibilidades interpretativas para um campo do conhecimento ainda recente, tal como o da EF.

## CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo caracterizou-se como sendo de natureza descritiva bibliográfica, com uma abordagem qualitativa. Em sua estruturação, foram estabelecidas três fontes de consulta: Teses e Dissertações, Artigos publicados em periódicos e Livros/Capítulos de Livros. A busca por Teses e Dissertações se deu na base NUTESES<sup>1</sup>; a busca por Artigos se deu na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e na Revista Movimento; e a busca por Livros/Capítulos de Livros se deu na Biblioteca da UNOCHAPECÓ<sup>2</sup>. Tais bases foram selecionadas devido à acessibilidade do pesquisador, bem como, por constituírem confiável fonte de consulta.

Para a busca, foram utilizados os seguintes descritores (inglês/português) tendo como demarcação, os limites do campo da EF<sup>3</sup>: “identidade”, “conhecimento” “epistemologia”, “ciência”. Os operadores lógicos “and”, “or”, “not” foram usados para combinar os descritores utilizados na busca dos trabalhos na área da EF.

Foram consideradas as produções científicas de estudos realizados no período de 1995 a 2007. As buscas e o processo interpretativo se desenvolveram de março a novembro de 2008. Inicialmente, os estudos que apresentavam no título ou nas palavras-chave, pelo menos, um dos descritores, foram selecionados para uma próxima fase (a leitura do resumo). Após esta busca inicial, foram selecionadas 53 publicações. Para a estruturação deste artigo, se fez necessário um recorte dos trabalhos selecionados, a partir da articulação dos descritores anteriores, da densidade dos trabalhos analisados e das opções do pesquisador. Finalmente, 16 publicações foram selecionadas e subsidiaram a construção deste artigo (02 Teses/ Dissertações, 09 Livros/Capítulos de Livro e 05 artigos)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Núcleo de Teses da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Universidade Comunitária Regional de Chapecó.

<sup>3</sup> Entende-se por limites do campo da EF, bancos de teses, periódicos e seção da biblioteca, reconhecidos a priori, como sendo da área da EF. Ou seja, para este recorte, não foram considerados trabalhos pertinentes a teses/dissertações, periódicos, livros/capítulos de livros de outras áreas do conhecimento.

<sup>4</sup> Cabe destacar que muitos trabalhos importantes ficaram de fora deste artigo, devido às condições objetivas de tempo e espaço e devido ao escopo do texto.

- Teses e Dissertações: Castellani Filho (1998); Betti (2003).
- Livros/Capítulos de livro: Taffarel (1997); Bracht (1992, 2003a, 2003b); Bracht e Crisório (2003); Fensterseifer (2001); Gamboa (2007); Lovisoló (1995); Molina e Molina (2003).
- Artigos: Betti (2005); Bracht (1995); Fensterseifer (2000); Pardo e Rigo (2000); Albuquerque ET Al (2008).

Partindo disso, procurou-se aproximar esta abordagem da Hermenêutica, visto que possibilita, conforme Berticelli (2004), entender a compreensão e a interpretação como modos fundantes da existência humana. De acordo com Palmer (*apud* BERTICELLI, 2004), a Hermenêutica é um encontro com o Ser através da linguagem, e para tanto, Berticelli complementa afirmando que, isso implica em uma abertura ampla pela qual a educação (nos termos deste texto, a EF) pode ser vista e “lida” (interpretada) epistemologicamente. Ou seja, a leitura interpretativa constitui-se então, em um processo hermenêutico.

Assim sendo, lembrando Gadamer (2002), pensar a hermenêutica como sendo um processo de interpretação, com olhares onde as análises convencionais não são capazes de chegar, pode constituir um bom começo. Coerente com tal prerrogativa, as reflexões traçadas ao longo do texto buscarão apontar para alguns caminhos, mas também, apontar para novas investigações, em um jogo interpretativo de pergunta e resposta que não se finda em um breve recorte como este.

#### ABORDAGENS IMPORTANTES NO CAMPO DA EF BRASILEIRA...

Parto do argumento que existe um campo que é denominado historicamente em nosso País de EF. O que pode ser considerado como consenso estabelecido, um epicentro intra-campo, é que a EF se constitui como um componente curricular no contexto escolar (fato legal e legítimo). Por outro lado, basta começar a problematizar seu papel no contexto escolar, e já é possível prever grandes divergências, a partir das diferentes abordagens propostas por diferentes formas de pensar o campo neste espaço, com diferentes projetos históricos. Assim, abre-se um leque de discussão extremamente amplo, que parece ser de difícil encaminhamento.

Mas, para situar o contexto específico da EF, cabe situar o conhecimento que vem sendo produzido por este campo na contemporaneidade, que vem se relacionando com o contexto escolar e com outros contextos de trânsito deste campo, cada vez em maior número, como escolinhas, academias, hotéis, clínicas, etc.

Neste momento, não me deterei nos momentos históricos da EF, visto que esta não se trata de uma abordagem histórica. Tal abordagem pode ser melhor localizada em trabalhos como os de Soares (1994) e Ghiraldelli Júnior (1988)<sup>5</sup>. Obstante a isso, a abordagem aqui proposta não desconsidera sua historicidade, muito menos subestima as influências que os conhecimentos oriundos da medicina, da instituição esportiva e da instituição militar trazem para o campo, ao longo de sua constituição histórica, que influenciam ainda sua configuração contemporânea<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Embora o próprio Paulo Ghiraldelli tenha desautorizado a referida obra, que na sua interpretação encontra-se descontextualizada em relação à contemporaneidade do campo, considero que a abordagem realizada por ele, se constitua em um elemento importante na abordagem do processo histórico constituído no/pelo campo da EF brasileira. Cabe lembrar que o referido autor transita atualmente no campo da Filosofia.

<sup>6</sup> Especificamente acerca destas influências, sugiro a leitura do primeiro capítulo de Bracht (1992), quando discute a autonomia e legitimidade do campo da EF.

O que interessa neste tópico é refletir sobre diferentes abordagens construídas no âmbito da EF, esforço que permite compreender melhor suas diferentes “formas-de-ser”. Taffarel (1997) propõe uma sistematização destas abordagens, analisando perspectivas/ possibilidades pedagógicas deste campo, considerando a direção política do processo de formação humana; as possibilidades explicativas históricas de proposições epistemológicas; as referências propositivas sistematizadas e não-sistematizadas para a EF escolar, bem como, as fundamentações teórico-metodológicas sobre ensino e aprendizagem.

Em sua tese de doutoramento, Castelani Filho (1999), aborda este esforço de Taffarel (1997), onde traz para o debate, uma reflexão a partir destas Teorias da EF. De acordo com esta sistematização, Castelani Filho (1999), corroborando com Taffarel (1997), compreende a constituição do campo da EF a partir de Concepções Não-propositivas e Concepções Propositivas (subdivididas em Sistematizadas e Não-sistematizadas). Esta discussão é resgatada por Oliveira, conforme a seguir:

Concepções Não-propositivas	Concepções Propositivas	
	Não-sistematizadas	Sistematizadas
Abordagem Fenomenológica (Santin e Moreira)	Concepção Desenvolvimentista (Go Tani)	Aptidão Física
Abordagem “Sociológica” (Betti)	Concepção Construtivista (Freire)	Crítico-superadora (Coletivo de Autores <sup>7</sup> )
Abordagem Cultural (Daólio)	Educação Física “Plural” (Daólio)	
	Concepção de “Aulas Abertas” (Hildebrandt)	
	Concepção Crítico-emancipatória (Kunz)	

Quadro 01. Fonte: Adaptado de Oliveira (2001, p. 38).

O trabalho de Albuquerque ET al (2007) revisita esta sistematização, trazendo uma leitura mais contemporânea desta interpretação. É possível perceber uma ampliação das abordagens (grifadas), o que permite inferir a cada vez maior construção de sub-campos dentro da EF contemporânea. Se por um lado, demonstra a agilidade com que o campo se amplia, revela a tênue fronteira deste com demais campos do conhecimento e a quase infinita possibilidade interpretativa por ele proporcionada, dificultando uma definição/delimitação mais rígida. O quadro a seguir representa de forma bastante elucidativa a construção de Taffarel (1997), revisitada em Albuquerque ET al (2007):

<sup>7</sup> Grupo composto por Valter Bracht, Celi N. Z. Taffarel, Lino Castelani Filho, Micheli O. Escobar, Carmem L. Soares e Elizabeth Varjal.



Concepções Não-propositivas	Concepções Propositivas	
	1. Não-sistematizadas	2. Sistematizadas
Abordagem “Sociológica” (Betti, Bracht e Tubino)	Abordagem Desenvolvimentista (Go Tani)	Abordagem Crítico-emancipatória (Kunz e Bracht)
Abordagem Fenomenológica (Moreira, Picollo e Santin)	Concepção Construtivista com ênfase na psicogenética (Freire)	Abordagem da concepção de “Aulas Abertas” a experiências. Escola móvel. (Hildebrandt-Stramann)
Abordagem Cultural (Daólio)	Abordagem a partir da referencia do esporte para todos (Dieckert)	Abordagem Aptidão Física/Saúde e/ou atividade física e saúde (Araújo e Gaya)
Abordagem histórica (Goellner, Melo e Soares)	Abordagem “Plural” (Vago)	Abordagem Crítico-superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel)

Quadro 02. Fonte: Adaptado de Albuquerque ET al (2007, p. 129)

Cabe lembrar das limitações presentes em qualquer tentativa de “retratar” formas de pensar, visto que se torna possível perceber um trânsito de alguns autores em abordagens diferentes<sup>8</sup>. Como exemplo, os trabalhos contemporâneos de Kunz se aproximam da “Abordagem fenomenológica”, ou como no caso de João Batista Freire, que não considera adequado “enquadrar”<sup>9</sup> sua produção sob a lógica do construtivismo<sup>10</sup>.

Talvez fosse pertinente alocar os trabalhos de Kunz, também, na denominada “Abordagem Fenomenológica”, visto que o referido autor tem se aproximado de forma bastante consistente desta abordagem. O texto publicado na Revista Movimento intitulado “Esporte: uma abordagem com a fenomenologia” (Kunz, 2000), representa claramente esta tendência, bem como seus trabalhos mais recentes.

Recentemente, poderia ser considerada a Abordagem Epistemológica<sup>11</sup> desenvolvida por autores como Fensterseifer (2001), Betti (2003, 2005), Gamboa (2007) e Bracht (1995, 2003). Ainda, poderíamos referendar os trabalhos de Nahas (2001) e seus estudos sobre saúde e qualidade de vida, e os trabalhos de Matsudo (1992) e Guedes e Guedes (1998), relativos a aptidão física e composição corporal. Ainda, a partir dos encaminhamentos legais e das relações constituídas com o mundo do trabalho e políticas para o ensino superior, se torna possível referendar obras que se propõem a estudar tais relações. Mais recentemente, trabalhos como os de Nozaki (1999),

<sup>8</sup> Entendo tal sistematização, apenas, como sendo um esforço de configuração momentânea da EF brasileira, visto a importância dos autores citados, que tem sido referência para muitos Projetos Pedagógicos de Cursos de EF e de Escolas, Teses, Dissertações, referências para Concursos Públicos, entre outros.

<sup>9</sup> Em conferência proferida no “III Simpósio Regional de Corporeidade”, evento acadêmico realizado na UNOESC de São Miguel do Oeste em 2003, o autor afirmou categoricamente que não concorda com esta interpretação sobre sua produção.

<sup>10</sup> Cabe lembrar que a interpretação de Daólio (2007) corrobora com algumas análises de Taffarel (1997), Castellani Filho (1999), Oliveira (2001) e Albuquerque et al (2007), considerando como construtivista a abordagem proposta por João Batista Freire.

<sup>11</sup> Tenho dúvidas como “nominar” tal abordagem. Provisoriamente, poderia ser denominada de Abordagem Epistemológica, se adequando aos trabalhos referenciados por este estudo.

Figueiredo (2005), Molina e Molina (2003) e Souza Neto e Hunger (2007), vem apresentando contribuições significativas para o delineamento das discussões traçadas em uma abordagem que mereceria ser também considerada.

Ressalto que há a possibilidade (penso que quase infinita) de ampliar as abordagens relacionadas a um campo complexo como a EF. As abordagens aqui “recortadas” podem representar, em certa medida, o cenário contemporâneo da EF brasileira. Isso permite considerar que diversas obras vêm se aproximando do debate epistemológico do campo (bem verdade, por diferentes vieses).

Como exemplo, o trabalho de Daólio (2007), “Educação Física e o conceito de cultura”, se propõe, entre outras coisas, a interpretar o conceito de cultura presente em alguns dos principais autores contemporâneos do campo. Assim, o referido autor procura refletir acerca de algumas das principais obras produzidas nos últimos anos, tomando por referência os trabalhos de Tani, Freire, Coletivo de Autores, Kunz, Bracht e Betti. Interessante perceber que se trata de uma abordagem introdutória, mas que possibilita principalmente para acadêmicos de cursos de EF, uma contribuição interessante, a fim de situar na contemporaneidade, as abordagens propostas por estes trabalhos.

Em um plano mais ampliado, outra obra importante a ser destacada, trata-se do livro organizado por Bracht e Crisório (2003), “A Educação Física no Brasil e na Argentina”. Esta obra é resultante de um encontro bilateral, em forma de seminário, que contou com a presença de pesquisadores brasileiros e argentinos da EF. O epicentro da obra se constitui como uma importante contribuição para o debate que vem se constituindo na EF nestes dois países, através da contribuição de renomados pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil e da Argentina, que se propuseram a discutir acerca das razões e possibilidades de ser desta área.

Finalizando este breve recorte de abordagens e obras contemporâneas, que vem promovendo significativas contribuições, representando, cada uma a seu modo, abordagens que se traduzem em diferentes “formas-de-ser” da EF contemporânea, é possível referendar o trabalho organizado por González e Fensterseifer (2005), o “Dicionário Crítico de Educação Física”. A obra se apresenta a partir de possibilidades de situar o sentido de determinadas “palavras” vinculadas de forma direta ou indireta ao campo da EF, e nos leva a pensar que palavras não são somente palavras, mas sim, construções históricas dotadas de significado. Então, através da contribuição de alguns dos mais renomados pesquisadores da EF brasileira, a obra se apresenta como uma importante referência no debate epistemológico acerca dos sentidos e significados construídos pela EF brasileira.

Assim sendo, procurei apresentar brevemente, diferentes formas de ver e pensar a EF no cenário brasileiro contemporâneo, através da referência de alguns autores que vem produzindo significativas contribuições para este campo. Sem ter a pretensão de realizar um tratado definitivo acerca do assunto, o esforço reflexivo de sistematização aqui realizado, permite ampliar a dimensão da compreensão epistemológica da contemporaneidade do campo, na direção de apresentar diferentes olhares, sem, contudo, apresentar “todos” os olhares possíveis, haja vista a imensa produção do campo.

Mas, como estas diferentes “Educações Físicas” se aglutinam em um campo do conhecimento? Como lidar com a “identidade” de um campo frente a tamanha diversidade? O próximo tópico irá se debruçar de forma mais precisa sobre esta questão.

## IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?...

É possível sustentar que o campo da EF tem se constituído a partir de “algo”, que tem lhe conferido uma representação. Tal afirmação se deve ao fato de que, quando se fala em EF, este “algo” se apresenta e, de alguma forma, se manifesta e toma forma. Concordando com Castilho (2005), ocorre um processo de representação que permite ao sujeito (neste caso, ao campo), se definir com relação a um “eu” ou a um “nós” diferenciando-se de outro ou dos outros.

Observa-se que as discussões acerca de identidade se apresentam a partir de uma referência ao sujeito e/ou aos outros. Neste caso, é importante considerar que o campo da EF é constituído por representações construídas a partir da significação dos sujeitos que operam no seu cotidiano, sob diferentes relações de poder.

A noção de identidade, para Bracht (2003), está também condicionada por um viés epistemológico, “[...] quando esta prática pergunta a si mesma sobre sua identidade, esta pergunta é colocada a partir de determinada postura epistemológica e de uma conseqüente noção de identidade” (p. 07). Ou seja, quando falamos sobre algo, falamos de algum lugar. Assim sendo, alargar o horizonte do perguntar pode contribuir nessa discussão, permitindo maior compreensão sobre “que lugar” é este.

Diante disso, talvez seja imperioso neste momento, aprendermos, de forma mais atenta, a ver perguntas onde parece existirem pretensiosas respostas peremptórias. Ou seja,

Ver perguntas significa, porém, poder-romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. (GADAMER, 2002, p. 67).

A compreensão dos horizontes<sup>12</sup> constituintes da EF, bem como, os delineamentos epistemológicos que estabelecem o seu “sendo”, sua identidade ou suas diferentes “formas-de-ser”, constituem importantes elementos de reflexão, em um horizonte complexo, onde diferentes abordagens se apresentam. Como reflexo desta conjuntura, vivemos um momento de disputa interna pela identidade do campo, a partir da configuração de diferentes projetos que se enfrentam em seu interior, que procuram definir o que *é* e o que *não é* EF. Isso vem gerando uma competição de paradigmas que se apresentam com certa pretensão de validade. Até onde será possível adentrar a estes horizontes, trata-se de um dos desafios estabelecidos.

De acordo com Betti (2005, p. 190), definir o que *é* e o que *não é* Educação Física, é tarefa sempre arriscada e problemática, pois tal decisão não seria ‘científica’, no sentido de ‘neutra’, mas também, ideológica. Nesse contexto, é possível dialogar com Bracht (2003), quando afirma sobre a necessidade de compreender como foram pensados os contornos deste campo, quem participa dele (legitimamente), quais problemáticas são privilegiadas e reconhecidas como pertencentes a ele, ou seja, como a partir deste conjunto, forja-se o próprio campo.

Nessa conjuntura, pode-se inferir que um ponto de convergência entre os autores aqui citados, é a premissa de que a EF vem se constituindo por diversos sub-campos. Talvez, a idéia de tensão entre os diversos sub-campos que a constituem, possa

---

<sup>12</sup> Para Gadamer (2002), um horizonte não é uma fronteira rígida senão algo que se desloca conosco e que convida a seguir adentrando nele.

representar uma “fotografia” da EF contemporânea. Isso aponta para um cenário de difícil mediação, com diversos contextos “falando” ao mesmo tempo. É possível então, considerar que diferentes comunidades não se escutam ou não apresentam disposição para se ouvir<sup>13</sup>.

Em tese, tais *comunidades invisíveis* são constituídas por acordos próprios de comunicação, que se apresentam a partir de acordos de linguagem, que representam certa singularidade entre eles. Assim, tais acordos de linguagem, permitem níveis de interlocução que, *a priori*, já tem determinadas demarcações políticas, éticas e epistemológicas<sup>14</sup>.

Lovisoló (1995) se refere a questões como esta considerando a EF a partir de diferentes “tribos”. O autor apresenta dois pontos, entre outros, entendendo: a EF a partir da metáfora de um mosaico, constituído por várias “ilhas”, onde cabe um processo de mediação; e a intervenção como uma característica aglutinadora da EF.

Partindo disso, se torna cada vez mais necessário, ponderar acerca de formas de aproximação que poderiam ser construídas, de modo a diminuir a sensação de se estar diante de um “diálogo de surdos”, expressão utilizada por Bracht (2003)<sup>15</sup>.

Conforme Bracht e Crisório (2003), o discurso que acompanha a EF, que a constitui, é o que permite legitimá-la socialmente, o que representa a condição para sua permanência no tempo. A constituição deste discurso se apresenta como um exercício político, como uma construção sócio-histórica, o que representa possibilidades de construção de sentidos, os quais são condicionados social e culturalmente. Nessa direção, diferentes “Educações Físicas” se enfrentam em uma disputa por hegemonia e legitimidade, em um processo contínuo de construção de sentidos.

Porém, é possível perceber um abismo entre diferentes sub-campos. De que forma promover uma aproximação epistemológica entre origens tão distintas? Mas, isso seria necessário ou mesmo possível? Ou declare-se então, que não há realmente, uma *identidade epistemológica* para o campo da EF<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Um exemplo: um pesquisador que se debruça sobre Biomecânica, em certa medida, “desconsidera” a produção do campo crítico da EF. É como se tais pesquisadores, em cada sub-campo específico, tratassem de diferentes “Educações Físicas”, constituindo suas pesquisas ou práticas de intervenção, independentes umas das outras. Outro exemplo: os Grupos de Trabalho Temático (GTT’s) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) se constituem, em certa medida, com um grau de autonomia que, se assim o desejar, podem desconsiderar as produções de outros GTT’s, “especializando” cada vez mais a discussão interna de cada grupo.

<sup>14</sup> Por um lado, o contexto da divergência é interessante, pois permite que os diferentes sub-campos possam se articular de acordo com seus “tempos” próprios. Por outro lado, fragmenta a discussão de campo, como um todo.

<sup>15</sup> Porém, considero que entre os deficientes auditivos, é possível uma relação de diálogo que pode transcender, e muito, relações presentes no âmbito da EF.

<sup>16</sup> Por outro lado, existiria definitivamente em algum outro campo? O que esperamos? A História, por exemplo, vive em um embate entre pesquisadores/historiadores e professores de história, da mesma forma, a Física, a Química, entre outros.



De acordo com Betti (2003), uma unidade epistemológica para a EF é impossível em uma área multidisciplinar e com caráter de intervenção como esta que apresenta bases em diferentes tradições disciplinares, onde cada pesquisador pode “perceber” o objeto de modo diferente. Por isso, o convite à comunidade acadêmica para que encontre uma unidade é e será inalcançável, porque diferentes pressupostos filosóficos e político-ideológicos, assim como, as diferentes formas de ‘olhar’ das matrizes disciplinares, nunca permitirão que se encontre um ponto comum.

Pardo e Rigo (2000) entendem a EF como um campo do conhecimento nascido e constituído a partir de cruzamentos com as mais diversas áreas, “o que a coloca em uma permanente situação de nebulosidade, fugaz a qualquer definição mais rígida, quanto ao seu objeto e ao estatuto epistemológico, o que não a faz nem superior nem inferior a outros saberes, mas diferente” (p. 47).

Conforme Fensterseifer (2000), o que se percebe hoje é que a comunidade da EF não está disposta, felizmente para uns, infelizmente para outros, a reconhecer alguma epistemologia capaz de normatizar a ampla diversidade de conhecimentos nela produzidos.

Por outro lado, esta amplitude (caótica) de interesses, não revela a existência de uma unidade, mesmo que frágil? Ou seja, quando se fala ou se pensa em EF, algo vem a tona, representando interpretações (algumas altamente introjectadas no imaginário social). Esse *algo* constitui o cerne da EF na contemporaneidade. Se, conforme Castilho (2005), a identidade se estabelece com referência a um ser e confere certa unicidade ao sujeito, ao trazer esta questão para o campo da EF, é possível perceber que, de alguma forma, há certa unicidade de campo (mesmo que frágil), o que ainda faz com que diversos segmentos/ intervenções sejam considerados como sendo EF<sup>17</sup>.

Mas que singularidade seria essa? Ainda se faz possível avançar no debate epistemológico do campo? Ou ele ainda está apenas começando? É possível pensar que estamos sempre no meio deste debate. O prolongamento deste debate, “parece ter apagado a esperança de um “pai salvador” que do alto de sua sabedoria, indicasse qual a “verdadeira” EF (FENSTERSEIFER, 2000, p.35). Isso, por um lado, trata-se de um avanço, pois exime trabalhos como este, da pretensa responsabilidade de resolver os dilemas construídos ao longo da história de um campo. Tais dilemas precisam ser enfrentados e sua resolução se apresenta na medida em que o campo, como um todo, avança.

Mas, se não há a chave da “verdadeira EF” que leve a este solo comum, ela se trata de um campo sempre a ser preenchido, o que vem implicando em uma constante disputa por hegemonia. “É um jogo sem fim, onde só as perspectivas totalitárias podem querer por fim ao jogo, sob o argumento de uma pretensa identificação de *verdade e ser.*” Nesse caso, para Fensterseifer (2000), o esforço epistemológico,

[...] não deve preocupar-se em apontar esta ou aquela vertente como a que expressa o que é a “verdadeira EF”, mas identificar os diferentes discursos e seus pressupostos, mantendo vivo o debate argumentativo que produz, este sim, a *verdadeira EF*, da qual somos os artífices, os quais se movimentam no plano da

---

<sup>17</sup> Como exemplo, uma sessão de ginástica de academia, uma aula de EF escolar ou a realização de uma pesquisa sobre Fisiologia do Exercício podem ser considerados como sendo relativos ao campo da EF, pois apresentam certa singularidade que as aproxima.

finitude. O interesse na manutenção deste debate é a única, e frágil, garantia que sustenta a unidade da área. [p. 36].

Nessa direção, Bracht e Crisório (2003) afirmam que a *verdadeira EF* resulta muito mais de decisões políticas que são tomadas no campo, a partir de diferentes visões de homem, mundo e sociedade. Portanto, o campo da EF é constituído por sujeitos, que constituem grupos, que lhe atribuem significados e se articulam a partir de diferentes projetos, de acordo com diversas intenções.

Assim, acredita-se a partir destas considerações, que a pertinência deste artigo se articula com a pertinência de manter viva a possibilidade de movimento e interlocução entre diferentes paradigmas que constituem o campo da EF. Estas considerações, obviamente, não resolvem os problemas da EF, pois se situam no terreno descritivo. Mas, se nem ao menos percebermos a necessidade e a importância de refletirmos sobre estas questões, o debate nem ao menos se instalará, quanto mais, se manter como ponto de divergência/convergência da EF.

## DUAS TESES (NÃO) CONCLUSIVAS...

A partir das considerações traçadas anteriormente, apresento duas teses (não) conclusivas, conforme a seguir.

### 1ª. Tese: Do acastelamento epistemológico para um diálogo possível...

É importante lembrar que não há um significado *natural* para o campo, mas sim, diferentes interpretações, onde a diversidade de abordagens pode caracterizar as relações internas do campo, que vão constituindo uma identidade, a partir de uma relação de tensão permanente entre paradigmas. Fensterseifer (2001) considera que possuímos certa unidade frágil, que se apresenta a partir do momento em que há continuidade do debate entre as diferentes “Educações Físicas”. Ao findar o debate, finda junto a possibilidade de articular o campo através de uma unidade discursiva de confronto.

A atividade epistemológica (FENSTERSEIFER, 2000, 2006) trata-se então, de um esforço importante, de uma nobre tarefa. Talvez tenhamos mesmo carência desta atividade, como lembra Betti (2005). Isso se deve, em parte, conforme Bracht (2003), pela existência de uma real autonomia epistemológica entre os diversos sub-campos que constituem o que chamamos de EF. Isso faz com os diversos campos internos independam uns dos outros, procurando uma auto-afirmação que, em certa medida, impossibilita (felizmente) o pensamento universal.

Esta autonomia interna tem levado determinados âmbitos a um acastelamento epistemológico (certamente, também político). Isso mostra indicativos preocupantes, onde laboratórios, grupos de pesquisa e/ou áreas de concentração em Programas de Pós-Graduação vem se constituindo como modelos polarizados de pensamento uniforme, geralmente em uma única frequência, fundando “pequenas igrejas detentoras do *verdadeiro* conhecimento da EF”<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Há uma tendência de certas universidades – principalmente as estatais – especialmente no âmbito da pós-graduação, de estabelecer um paradigma hegemônico dominante em seu âmbito, usando como justificativa a constituição de “pólos de excelência” e como estratégia os cargos diretivos administrativos, de laboratórios e grupos de pesquisa, assumindo as diligências institucionais, e sutilmente (às vezes nem tanto) subsumindo com a divergência. A universidade, diferentes de outras instituições como a igreja e os partidos políticos, deveria se reconhecer e se constituir como um espaço único para pensar sem teto (o

É possível inferir que há uma freqüente fragmentação, que levam a uma dificuldade de elaboração e desenvolvimento de maior coesão epistemológica. Nessa direção, observa-se cada “ilha” (ou abordagens, como anteriormente apresentado) isolar-se do amplo contexto de discussão, e desenvolver cada vez mais espaços para fóruns específicos de discussão<sup>19</sup>. Nessa esteira, o estreitamento do método (BERTICELLI, 2004), a especialização precoce de jovens pesquisadores, e a particularização dos fenômenos tem sido regra presente em muitos contextos.

A diferença pode ser positiva para o desenvolvimento do campo (ver mais em KHUN, 2006). Por outro lado, isso configura um paradoxo, a partir da impossibilidade de “bater o martelo”, pela força do argumento, sobre o conhecimento “mais válido” para a área, o que estabelece uma disputa política que viabiliza uma disputa de paradigmas que permite a obliteração de determinados campos, de acordo com os acordos estabelecidos pelas “comunidades dominantes”, que muitas vezes, dominam pelo uso do argumento da força.

Como conseqüência desta conjuntura, as pesquisas vão, muitas vezes, se afastando dos espaços que constituem a história do campo e vão se aproximando de elementos investigativos “publicáveis” que “adensem” tais comunidades<sup>20</sup>. Por um lado, esta “corrida” amplia a produção do campo (a um preço bem alto), por outro lado, fragmenta o debate e muitas vezes, afasta a produção acadêmica dos trabalhadores (estes sim, os verdadeiros artífices do campo) da EF<sup>21</sup>.

Se vivemos em um momento onde algumas “verdades” se apresentam como definitivas e a produtividade se manifesta como *capital acadêmico*, a impossibilidade de consenso e o pluralismo são fatos. Desta forma, entendo que o esforço hermenêutico de interpretar estas diferentes linguagens, pode se traduzir como uma importante possibilidade de manter em aberto o diálogo possível, que visualizo como única forma de prosseguir, antes que a barbárie se torne a única via que reste.

2ª. Tese: A prática pedagógica como possibilidade “aglutinadora” de campo...

O campo da EF, concordando com Bracht (2003), trata-se de uma construção social e histórica, em última instância política. Desta forma, considero importante investir em possibilidades pedagógicas de construção de sentidos, entre as diferentes “Educações Físicas”<sup>22</sup>. Isso evidencia a possibilidade dos sujeitos constituintes da EF se perceberem da condição de sujeito que está na história, em uma história que ainda

---

teto da igreja é o dogma da fé, inquestionável; os partidos políticos tem suas bases e convenções, ideologicamente estabelecidas como verdade para este âmbito). Por outro lado, a universidade se instituiu como uma possibilidade para aglutinar a divergência, e não, como vem se percebendo, um espaço para aglutinar esforços para reconhecer em torno de um único paradigma.

<sup>19</sup> Revista Pedagógica da EF, Sociedade Brasileira de Biomecânica, entre outros.

<sup>20</sup> Venho percebendo que, se na sociedade de consumo, o mais importante é o processo de comprar e nem tanto o que se compra, na lógica do “publish or perish”, da mesma forma, o mais importante não é estudar e discutir o já publicado, mas publicar, de novo, de novo... em um processo obsessivo que parece não ter fim.

<sup>21</sup> Como exemplo, os artigos escritos para serem lidos pela comunidade internacional, de preferência em outra língua, são muito mais aceitos que os publicados em periódicos de menor classificação no Sistema Qualis, mesmo aqueles textos que tenham impacto ímpar no contexto regional onde a publicação foi construída.

<sup>22</sup> Portanto, não há uma EF que está em algum lugar, esperando para ser “descoberta”. Dessa forma, isso põe fim a um infundável questionamento: o que é EF? Bracht (1995) considera este questionamento inadequado, pois para ele, a pergunta mais adequada seria *o que vem sendo a EF?*

não *foi* escrita, que não está definida *a priori*, mas que vem *sendo* construída, portanto, ainda em aberto.

De acordo com considerações esboçadas já no início dos anos de 1990 e ampliada recentemente, Bracht (1992, 2003) considera a EF como sendo uma prática pedagógica, que tematiza, com intenção pedagógica, elementos da cultura corporal de movimento. Nessa direção, a EF seria uma prática de intervenção imediata e não, uma prática social cuja característica seria explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou determinada parte do real. Betti (2005) entende que a partir desta caracterização, a EF não poderia se caracterizar como uma ciência específica, mas sim, como um campo acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para estabelecer seus objetos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica.

Isso permite considerar que a EF trata com um conhecimento que não é exclusivamente “dela”, mas foi/é organizado, sistematizado e construído historicamente a partir da anterioridade de diversos outros campos (biologia, física, química, filosofia...) que transitam na EF e são visitados por ela, de diversas formas. Esse conhecimento é interpretado pelos sujeitos que constituem o campo (daí a importância de aproximar a hermenêutica), e o que “fica” dessa interpretação, a partir do que compreendo como um esforço de mediação pedagógica trata-se do conhecimento da EF, que subsidia as intervenções do campo.

As diferentes interpretações e aproximações a estes conhecimentos anteriores se desdobram em diferentes “Educações Físicas”, que “convivem” ao mesmo tempo, tal e qual uma espécie de cruzamento de diferentes dimensões paralelas em uma mesma realidade, em um mesmo tempo e espaço, constituindo diferentes comunidades, com diferentes linguagens e acordos internos<sup>23</sup>.

Obstante a este contexto aparentemente caótico, parto do princípio que o exercício da docência em EF trata-se, inicialmente, de um esforço pedagógico, visto a necessidade de arregimentar diferentes conhecimentos para compor um processo de intervenção. Nesse sentido, a possibilidade de se debruçar pedagogicamente sobre determinados temas, pode permitir maiores condições de relacionamento a esta diversidade. Isso permite pensar que, mesmo em meio ao aparente caos interpretativo instaurado, no momento da intervenção pedagógica, é possível e necessário aproximar diferentes comunidades da EF, pois não basta ao professor, em um projeto de intervenção sério, se apresentar como sendo um fisiologista, um treinador ou um filósofo que ensina, “pertencente” a um determinado grupo. Ele é antes de tudo, um PROFESSOR, um educador, um pedagogo (do esporte, da saúde, enfim, de diferentes manifestações da cultura corporal de movimento tratadas em um campo historicamente denominado EF) e como tal precisa se apresentar, de acordo com as exigências da profissão docente em cada contexto, arregimentando e tematizando de forma crítica, elementos do esporte, da filosofia, da fisiologia,...

Desta forma, o processo de amadurecimento do campo da EF permite considerar a prática pedagógica<sup>24</sup> como “possibilidade de diálogo” entre as diferentes comunidades

<sup>23</sup> Como desdobramento, estas diferentes “Educações Físicas” apontam para diferentes projetos, caracterizando uma pluralidade imensa, o que, de certa forma, acaba mais confundindo que contribuindo com professores e professoras que atuam, por exemplo, diretamente no “chão” da escola, devido à disputa de paradigmas que esse contexto acaba gerando.

<sup>24</sup> Mesmo que não seja consenso entre as diferentes comunidades da EF, o exercício da docência vem sendo uma característica marcante neste campo. Um sujeito que ministra aulas de musculação em uma academia, um pesquisador de uma universidade que ministra aulas para a graduação ou pós-graduação, ou



que constituem o campo. E isso implica, obviamente, em uma aproximação maior entre o conhecimento produzido pelas universidades e institutos de pesquisa, e os trabalhadores do campo.

#### FINALIZANDO...

Na direção de enfrentar as questões apresentadas ao longo deste texto, a EF pode ser interpretada como um jogo hermenêutico de pergunta e resposta, fazendo referência ao que Berticelli (2004) traz para o campo da Educação. Talvez então, seja mesmo necessário alargar o horizonte do perguntar, preservando a humildade do ouvir e a ousadia do perguntar sempre. Novas perguntas podem representar novos horizontes, pois certas perguntas pertinentes ao campo da EF, muitas vezes, levam a respostas já esperadas, conservando (eis o ponto) as trincheiras epistemológicas internas dos “castelos epistemológicos” do campo.

Como o campo da EF não apresenta segmentos que possuam uma identidade “unânime” na relação entre seus diversos sub-campos, a disputa interna é a mais evidente constatação de seu cenário contemporâneo.

Nessa esteira, a importância da vigilância epistemológica, aliada a um esforço de mediação pedagógica, se apresenta como uma das mais nobres tarefas neste contexto. Isso permite refletir acerca das condições objetivas de produção do conhecimento, bem como, se apresenta como uma *âncora*, impedindo que o campo perca realmente sua especificidade, a partir do relativismo de um processo de produção do conhecimento onde *vale tudo* (por exemplo, em nome da produtividade). Portanto, o esforço da vigilância epistemológica e mediação pedagógica se fazem necessários, realizados pelos interlocutores do campo da EF. Do contrário, corremos o risco de perdermos a referência de campo, e, ao nos perdermos, corremos o risco de não tratarmos mais sobre a EF, mas sim, de filosofia, epidemiologia, biologia, entre outros.

Portanto, considerar a EF como um campo nebuloso, de fronteiras tênues, mas que possui de certa forma, uma (frágil e nebulosa) identidade, possibilita transitar com maior tranquilidade nesta (intranquã) complexidade. Desta forma, visualizo no diálogo possível, na vigilância epistemológica e no esforço de mediação pedagógica, possibilidades vivas de construção de novos sentidos, onde o esforço hermenêutico de interpretação pode permitir conviver melhor com diferentes possibilidades de compreender fenômenos relativos a EF.

Nessa direção, mesmo que não seja consenso na EF, a prática pedagógica vem se constituindo como característica marcante nos diferentes contextos que a constitui, o que pode representar uma possibilidade “aglutinadora” para o campo.

Se não é possível pensar em um objeto/objetivo comum, é possível pensar em percepções arazoadas (pelos critérios de cientificidade ou não) que fazem sentido para aqueles que direta ou tangencialmente operam neste campo do conhecimento. Para tal, não existe um ponto arquimediando, onde algum “ser iluminado” possa realizar A crítica definitiva. Portanto, precisamos aprender a superar o pensamento de que há a necessidade de um “discurso vencedor”.

---

alguém que ministra aulas em uma escolinha esportiva, continua sendo considerado um professor, inclusive assim sendo reconhecido pelos seus alunos. Desta forma, investir na “prática pedagógica” como possibilidade aglutinadora para o campo da EF parece representar uma boa perspectiva de diálogo, o que em tempos difíceis como o nosso, trata-se de tarefa hercúlea.

Finalizo este artigo, citando Gadamer (2002), quando afirma que nenhum de nós abarca toda a verdade em seu pensar. O discurso humano não transmite apenas a verdade, mas também a aparência, o engano e a simulação. Isso possibilita pensar que há terrenos suspeitos. Esta reflexão pretendeu chamar a atenção para a necessidade de novas perguntas, da continuidade deste debate, a partir de estudos mais rigorosos, que possam se debruçar sobre terrenos suspeitos da EF a partir de questões ainda pouco investigadas.

#### REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, J. O. ET al A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação, teoria do conhecimento e projeto histórico. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 28, no. 02. Janeiro de 2007.

BERTICELLI, I. A. A origem normativa da prática educacional na linguagem. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

BETTI, M. Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação. 2002. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. Revista brasileira de Educação Física e esporte. São Paulo, v.19, no. 3, p. 183-197, jul/set. 2005.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. Mas Afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "O Que é Educação Física?" Revista Movimento. Ano II, No. 02; Junho/1995.

\_\_\_\_\_. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz. 2ª. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. (a).

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) A Educação Física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003. (b).

BRACHT, V.; CRISORIO, R. Apresentação. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) A Educação Física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percursos, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 1998.

CASTILHO, N. C. G. Identidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário crítico da Educação Física. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

DAÓLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. 2ª. Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

FENSTERSEIFER, P. E. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 22, n. 1, Campinas: Autores Associados, setembro, 2000, p. 29-38.

\_\_\_\_\_. A Educação Física na crise da modernidade. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). Formação profissional em Educação Física e mundo trabalho. Faculdade Salesiana: Vitória, 2005.

GADAMER, H-G. Verdade e método II – complementos e índices. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAMBOA, S. C. Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário crítico da Educação Física. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. Edições Loyola: São Paulo, 1988.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Controle de peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina: Midiograf, 1998.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. Movimento. Ano VI - No. 12. Porto Alegre: 2000.

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

MATSUDO, V. K. R. Critérios biológicos para diagnóstico, prescrição e prognóstico de aptidão física em escolares de 7 a 18 anos de idade. Tese de Livre Docência. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 1992.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) A Educação Física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

NOSAKI, H. T. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, S. A. Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

PARDO, E.; RIGO, L.C. Educação Física como ciência: para sair do século XIX. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 22, n. 1, Campinas: Autores Associados, setembro, 2000, p. 39-51.

SOARES, C. L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Bioética, 2006.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. (Org.). Atividade física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997.

Este texto trata-se de um recorte do Capítulo I da Tese de Doutorado, intitulada “Relações entre o conhecimento “da” Educação Física e a prática pedagógica na formação inicial de professores”, (PPGEF - CDS/UFSC).