

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
AUTORES E ATORES DA DÉCADA DE 80**

JOCIMAR DAOLIO

**CAMPINAS
1997**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

41750046

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

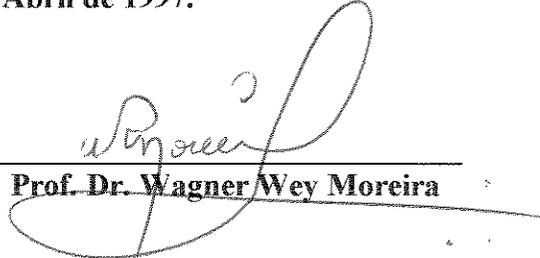
**EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
AUTORES E ATORES DA DÉCADA DE 80**

JOCIMAR DAOLIO

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutoramento defendida por Jocimar Daolio e aprovada pela comissão julgadora em 23 de Abril de 1997.

Data:



Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

**Campinas
1997**

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	T/UNICAMP
V.	D238e
TOMADA	30633
PROC.	28197
C	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/05/1977
N.º CPD	

CM-00098807-1

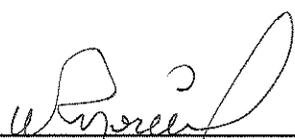
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF - UNICAMP

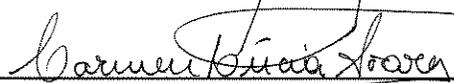
D238e Daolio, Jocimar
Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80 / Jocimar Daolio. -- Campinas, SP : [s. n.], 1997.

Orientador: Wagner Wey Moreira
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

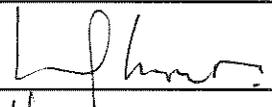
1. Educação física - Discursos, ensaios e conferências. 2. Etnografia. 3. Discussões e debates. 4. Educação Física - Brasil - 1980-. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

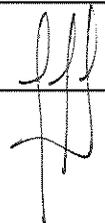
COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira(orient.) 

Profª. Dra. Carmen Lucia Soares 

Profª. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira 

Profª. Dra. Maria Lucia Montes 

Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino 

**Para Celi, Go, João, Lino, Medina,
Victor e Vitor, que, além de toda
capacidade intelectual, espírito
desbravador e originalidade, são
pessoas apaixonadas e apaixonantes**

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

I. INTRODUÇÃO	1
II. O OLHAR ANTROPOLÓGICO	4
1. Pressupostos da Antropologia Social	4
2. A Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz	8
3. A Antropologia Interpretativa no Quadro das Antropologias	13
4. A Etnografia do Pensamento	17
4.1. “Somos Todos Nativos”	20
4.2. Os “nativos” da Educação Física Brasileira	24
III. A CONSTRUÇÃO DO DEBATE ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	27
IV. OS AUTORES/ATORES DO PENSAMENTO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	44
1. Pressupostos Metodológicos	44
2. Os Principais Personagens	50
2.1. Victor Matsudo	50
2.2. João Paulo Medina	54
2.3. Vitor Marinho de Oliveira	56
2.4. Lino Castellani Filho	59
2.5. Celi Taffarel	63
2.6. Go Tani	67
2.7. João Freire	70
3. Os Papéis Representados	73
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS PARA O DEBATE ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	85
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

RESUMO

EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: AUTORES E ATORES DA DÉCADA DE 80

Este trabalho propôs-se a analisar a construção do debate acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo na década de 80, quando ocorreu uma proliferação de discursos científicos na área. Para isso, realizou uma etnografia do pensamento acadêmico, proposta metodológica do antropólogo americano Clifford Geertz. O pressuposto para esta abordagem é que o pensamento pode ser analisado não somente de forma singular, como processo característico da espécie humana, mas também na sua dimensão pública, como produto do homem e, portanto, variável e específico.

Os discursos acadêmicos da Educação Física brasileira na década de 80 foram tomados como parte de um universo simbólico que foi socialmente produzido e ainda é socialmente mantido. As formas de pensamento da Educação Física foram analisadas como construções sociais representadas por um grupo de estudiosos, seus autores e, ao mesmo tempo, atores, uma vez que desempenharam papéis relevantes nessa dramaturgia do pensamento científico da área. A intenção foi desfocar a discussão de uma perspectiva de disputa entre as várias abordagens da área para a consideração de que todos os discursos sobre Educação Física foram importantes para compor o cenário, dentro do qual os atores envolvidos puderam desenvolver a trama da construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira.

Após as entrevistas com os principais personagens deste processo, foi possível perceber que a cientificidade da área foi engendrada a partir de polarizações do tipo progressista X reacionário, esquerda X direita, social X biológico, impedindo, muitas vezes, o diálogo entre as pessoas. Essa polarização, embora não exclusiva da Educação Física, teria levado à absolutização de tendências na área. Assim, os representantes de cada pensamento tornaram-se personagens que assumiram determinados papéis e

passaram a agir como defensores de uma abordagem de Educação Física, como se esta fosse a melhor. Esses papéis representados foram reforçados, por oposição, pelos representantes de outros pensamentos e, por confirmação, pela platéia composta pelos profissionais da área espalhados pelos país.

Ao realizar uma etnografia do pensamento acadêmico da Educação Física, a intenção deste trabalho foi proporcionar um estranhamento em relação a ela, que possa levar a um repensar da área, considerando as abordagens existentes, mas sem se limitar a elas. Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma melhor comunicação entre os representantes ou seguidores de cada uma das formas de pensar a Educação Física brasileira, refutando uma postura preconceituosa de uma em relação à outra. Assim, acredita-se que possa ser profícuo o debate acadêmico na área.

ABSTRACT

BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION: AUTHORS AND ACTORS IN THE 80'S

The proposal of this study is to analyze the development of the academic debate on Brazilian Physical Education, specially throughout the decade of the 80's, when a proliferation of scientific lectures on the subject occurred. For this purpose, an ethnography of academic thought, consisting of a methodological proposal made by the American anthropologist Clifford Geertz, was organized. The presupposition for this approach is that the thought can be analyzed, not only in its individual form as a characteristic process of the human species, but also on its public dimension, as a product of man; therefore, changeable and specific.

The academic discourses of Brazilian Physical Education in the 80's were regarded as part of a symbolic universe which was socially made and which is still socially maintained. All types of Physical Education thought were analyzed as social constructions represented by a group of scholars who were considered to be the authors of as well as the actors in these constructions, since they perform relevant roles in this dramaturgy of this field of scientific thought. The intention was to divert the discussion from the prospective debate among the various approaches of the area to a different consideration: namely that all the discourses on Physical Education were important to the composition of the scenario in which the involved actors were able to establish the plot for the development of the academic thought of the Brazilian Physical Education.

After interviewing the most important personalities of this process, it was possible to understand that the scientific character of the area was influenced by the polarization of the following types: progressive X reactionary, leftist X rightist, social X biologic, which often precluded dialogue among people. Such polarization, even though not exclusive of Physical Education, would have induced the tendencies of an absolute nature. Thus, the individuals representing each area of thought became characters playing certain roles.

These characters soon began to act as ardent defenders of certain approaches to Physical Education, each defining his or her own as best. The performances of these roles were reinforced by the opposition of those individuals representing other schools of thought and also by the audience which was made up of professionals in the area from all over the country.

One of the aims of carrying out an ethnography of Physical Education academic thought was to stimulate extraneous thinking in the area which may cause a rethinking of the existing approach without being restricted to it. We hope that this study can contribute to better communication among the representatives and followers of each school of thought, and also persuade each representative of Brazilian Physical Education to refute any biased attitudes in relation to one another. Thus, we believe the academic debate in this area to be positive.

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar a construção do debate acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo a partir do final da década de 70, quando ocorreu uma proliferação de discursos científicos na área. Antes desse período havia uma certa aceitação de que a Educação Física era uma prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática esportiva. O respaldo teórico provinha exclusivamente das ciências biológicas.

A partir do momento em que se iniciaram os cursos de pós-graduação na área, os primeiros brasileiros doutorados no exterior retornaram ao país e vários professores de Educação Física passaram a procurar qualificação acadêmica em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, começaram a haver mais explicações científicas para um fenômeno que parecia não ser somente de natureza biológica. Essa maior qualificação profissional levou também a um número crescente de eventos e de publicações científicas. Pela primeira vez começava-se a vislumbrar uma comunidade científica da Educação Física brasileira.

Se o debate acadêmico iniciado mostrou-se altamente positivo, levando a uma produção científica considerável tanto quantitativa quanto qualitativamente, por outro lado parece que aconteceu também o acirramento de determinadas posições, chegando algumas vezes a tornar impossível a convivência de pessoas representantes de linhas teóricas diferentes. O que era para ser um saudável debate acadêmico, transformou-se em disputa por espaço no terreno científico da Educação Física.

A análise dos discursos acadêmicos na Educação Física não é inovadora. Vários pesquisadores têm se debruçado sobre este objeto de estudo. O que me move a este mesmo tema é a possibilidade de realizar a análise do pensamento científico da Educação Física sob outra perspectiva. Utilizarei para isso um referencial teórico-metodológico oriundo da Antropologia Social, referencial este que tem se mostrado útil para a análise

de objetos de estudo específicos de várias áreas do conhecimento¹. A justificativa para essa utilização será desenvolvida no próximo capítulo, quando esboçarei os pressupostos básicos da Antropologia Social e, a partir dela, da chamada Antropologia Interpretativa, contribuição recente do antropólogo americano Clifford Geertz. Discutirei em seguida o lugar desta proposta no quadro geral das Antropologias, segundo os estudos de Roberto Cardoso de Oliveira, até chegar à chamada etnografia do pensamento científico.

Trata-se de uma abordagem metodológica que toma por objeto de análise o pensamento acadêmico moderno. O pressuposto é que o pensamento - e o científico também - pode ser analisado não somente de forma singular, como um processo característico da espécie humana, mas também na sua dimensão pública como um produto do homem e, portanto, variável e específico. Assim, o pensamento pode ser analisado como uma construção social, que é dotada de significados culturais ao se apresentar como viável num determinado contexto.

No caso específico desta pesquisa, pretendo fazer uma etnografia do pensamento científico da Educação Física brasileira, principalmente na década de 80, quando passou a haver um efetivo debate acadêmico na área. Estarei considerando minha observação participante² nesse processo de construção do debate acadêmico na Educação Física, não como autor/ator, mas como um professor recém-formado que atuava no ensino público de 1º grau e que, a partir do final dos anos 70, passou a acompanhar - inicialmente, como ouvinte - o nascente debate acadêmico na área. Essa observação me permitirá identificar os autores mais relevantes no período, bem como as tendências que passaram a defender. Após essa identificação, entrevistarei os principais autores/atores desse processo, procurando compreender qual o conjunto de valores, pressupostos e significados que deram sustentação à criação de cada discurso acadêmico e como eles são atualizados.

¹ Na própria Educação Física já se tem conhecimento de alguns estudos recentes que lançam mão do referencial antropológico para a análise de questões próprias da área. Hugo Lovisolo, antropólogo de formação, tem utilizado o chamado "olhar antropológico" para estudar a Educação Física. Sua publicação mais conhecida é Educação Física: a arte da mediação.

Em minha dissertação de mestrado, intitulada A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão, utilizei também uma abordagem antropológica para a análise do trabalho escolar de Educação Física. A dissertação foi publicada em livro, com o título Da cultura do corpo.

² Oportunamente desenvolverei os principais pressupostos da Observação Participante, um dos tipos de abordagem metodológica utilizado em ciências humanas.

Ao entrevistar os principais autores da Educação Física brasileira, não estou pretendendo avaliar sua capacidade de estruturação de um pensamento científico que contribua para a área. Estou considerando que estes autores foram capazes de aliar um certo discurso científico a uma certa demanda dos profissionais, criando uma sintonia que permitiu - e ainda permite - a veiculação de uma série de valores, que procuram dar sentido não só à própria Educação Física como também à tendência que defendem. Nesse sentido, os autores são também atores que encarnam determinados personagens, manipulam certos símbolos, desempenhando, assim, papéis altamente relevantes nessa contínua encenação e reencenação da Educação Física brasileira.

Realizando uma etnografia do pensamento contemporâneo da Educação Física brasileira, pretendo considerar as diferenças e semelhanças existentes entre os vários discursos acadêmicos da área. Estes dados, explicitados e oferecidos à comunidade da Educação Física, certamente poderão contribuir para uma melhor comunicação entre os representantes ou seguidores de cada uma das tendências, refutando uma postura preconceituosa de uma em relação à outra. Assim, acredito que possa ser profícuo o debate acadêmico na área.

II. O OLHAR ANTROPOLÓGICO

1. PRESSUPOSTOS DA ANTROPOLOGIA SOCIAL

A Antropologia configurou-se como ciência a partir de meados do século XIX, surgindo, inicialmente, para dar conta da compreensão de homens que viviam em regiões longínquas e apresentavam comportamentos exóticos em relação ao homem europeu. Essa Antropologia ficou conhecida como Evolucionista, influenciada pelos trabalhos de Charles Darwin, que afirmavam, em síntese, que todos os seres vivos passavam por uma evolução e que o homem não foi poupado deste processo. Assim, os povos encontrados no mundo eram considerados num estágio de desenvolvimento anterior ao homem europeu do século XIX. Morgan (1946), um dos principais representantes do pensamento evolucionista, chegou a classificar a humanidade como dividida em três categorias básicas: selvageria, barbárie e civilização. As diferenças entre as três categorias deviam-se, segundo Morgan, a ritmos de desenvolvimento desiguais.

O modelo científico adotado era, como não poderia ser diferente em função da época, o das ciências naturais, já que a Sociologia apenas começava a se estruturar e a Antropologia efetivamente social precisaria esperar a virada do século para se configurar como ciência. Assim, a Antropologia do século XIX colocava como seu objeto de estudo os homens geograficamente distantes, ou historicamente anteriores, ou culturalmente desiguais, evidenciando a clássica separação sujeito-objeto oriunda das ciências da natureza (Laplantine, 1988).

O pensamento evolucionista foi fundamental no sentido de considerar todos os indivíduos recém-descobertos como humanos, uma vez que alguns séculos antes havia dúvidas se os homens encontrados em regiões longínquas poderiam ser considerados como membros da humanidade, de tão exóticos que eram. Entretanto, por outro lado, este pensamento era preconceituoso e etnocêntrico, à medida que considerava as diferenças

existentes entre os homens como desigualdades, justificando ainda a prática da colonização.

Na virada do século XX, Malinowski, Boas e Rivers, entre outros, começaram a se preocupar com a coleta de dados *in loco*, fato que não era considerado pelos estudiosos da época, os chamados antropólogos de gabinete. Eles perceberam que por trás de comportamentos aparentemente estranhos das tribos encontradas, havia uma lógica que ordenava as suas ações. Eles começaram a intuir um novo conceito de cultura, não apenas fundado nas produções de um grupo que deveriam ser reunidas, mas ligado ao próprio conjunto de significados que cada grupo dá às suas produções. De fato, a famosa definição de cultura de Edward Tylor³, um dos mais ilustres representantes da Antropologia Evolucionista, referia-se a um “(...) *todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade*” (apud Mercier, 1986, p.96). Se esse “todo complexo” pudesse ser reunido, teria-se apreendido as especificidades de um certo povo, sem a necessidade do antropólogo se deslocar às tribos.

Com seu trabalho de campo, Malinowski, Boas e Rivers não estavam apenas criando novas técnicas de pesquisa, mas resolvendo um impasse epistemológico da Antropologia: até quando se poderia continuar falando de outros homens sem ouvi-los, vê-los e tentar compreendê-los a partir de seus próprios referenciais? O que estes precursores estavam inferindo no início do século XX era o próprio desgaste de uma abordagem própria das ciências naturais no trato com os homens. Metodologicamente, estavam criando a etnografia, que se resume numa minuciosa e sistemática coleta de dados sobre um determinado grupo humano, e que é até hoje prática costumeira de antropólogos ou de quem utiliza a Antropologia como referencial para suas pesquisas. A etnografia pressupõe a ênfase na exploração do fenômeno social particular, mais que no teste de hipóteses; pressupõe também o trabalho com dados não estruturados em categorias analíticas; implica investigar um pequeno número de casos em detalhe e na interpretação dos significados e funções das ações humanas (Atkinson & Hammersley, 1994).

³ Edward B. Tylor. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art & custom*. Gloucester, Mass., Smith, 1871.

Ora, com a criação da etnografia no início do século XX, não se criava apenas um método de trabalho, mas uma nova forma de olhar os homens, não somente aqueles que possuíam hábitos exóticos, mas todos os homens. Segundo Brandão (1985), o que Malinowski estava criando ao conviver com os nativos das Ilhas Trobriand era uma atitude perante os homens. Se a etnografia introduzia a questão do significado das ações humanas, compreender o outro não se resumia somente no estudo de membros de sociedades distantes, mas incluía a análise e interpretação de grupos vizinhos e contemporâneos.

Nas décadas seguintes, a Antropologia passou a considerar a reflexividade. Dessa forma, o que era desigual no comportamento humano, passou a ser considerado como diferente e o conceito de cultura já não comportava mais juízos de valor como melhor ou pior, mais ou menos evoluído, passando a ser visto como um processo particular devidamente coerente, dando sentido a um grupo específico. Assim, o comportamento humano pôde ser analisado como expressão cultural, considerando-se a experiência individual como a base para a constituição do campo das representações (Macedo, 1985).

Esse referencial tem sido utilizado atualmente nas pesquisas da chamada Antropologia das Sociedades Complexas, que estuda grupos contemporâneos, tais como operários, professores, grupos religiosos (Brandão, 1987). A Antropologia que se pratica hoje não está mais necessariamente vinculada a um espaço geográfico, cultural ou histórico particular, permitindo, assim, uma ampliação de seu campo de atuação (Kuper, 1978).

Laplantine (1988) afirma que a Antropologia constitui-se num certo olhar, num certo enfoque, que consiste em estudar o homem inteiro e em todas as sociedades. Esse “olhar antropológico” implica saber que um grupo específico possui comportamentos, que, por mais estranhos ou familiares que pareçam, fazem sentido no contexto daquele grupo e que a condição de pesquisador não lhe dá o direito de impor suas opiniões ou fazer de seu julgamento uma forma de preconceito. Nessa linha de pensamento, Laplantine (1988) pode afirmar que “(...) *aquilo que os seres humanos têm em comum é sua capacidade para se diferenciar uns dos outros (...)*” (p.22). Em outros termos, o que caracteriza o homem é menos suas similaridades biológicas universais, e mais suas

diferenças culturais específicas. É essa variabilidade que torna a humanidade plural e faz com que os homens, embora pertencentes todos à mesma espécie, se expressem diferentemente em termos culturais.

Geertz (1989) afirma que o papel do antropólogo resume-se em olhar por sobre o ombro dos indivíduos, procurando interpretar a lógica simbólica de sua atuação social. É por isso que ele afirma que a Antropologia é uma leitura de segunda mão da realidade de um grupo, porque apenas tenta ter acesso a um conjunto de significados que pertencem aos próprios indivíduos membros do grupo.

O pressuposto da pesquisa antropológica é o de que a experiência individual ou grupal é uma expressão sintética da cultura onde o indivíduo ou o grupo vive, cabendo ao pesquisador o mapeamento e a reconstrução da lógica que ordena seus comportamentos. Como não existem comportamentos exclusivamente naturais, o pesquisador deve tentar decifrar, nos valores e atitudes de indivíduos ou grupos, a expressão de uma construção social que só se compreende quando referida a aspectos globais da sociedade. Como afirma Durham (1977), a noção de cultura parte do estabelecimento de uma unidade fundamental entre ação e representação, unidade que está dada em todo comportamento social. A partir da investigação do comportamento de grupos concretos, o trabalho de pesquisa em Antropologia procura compreender o universo de significados que ordena e dá sentido às ações humanas.

É nesse contexto que DaMatta (1978) afirma que:

(...) a Antropologia Social é uma disciplina da comutação e da mediação. E com isso quero simplesmente dizer que talvez mais do que qualquer outra matéria devotada ao estudo do Homem, a Antropologia é aquela onde necessariamente se estabelece uma ponte entre dois universos (ou subuniversos) de significação (...) (p.27).

Assim, fazer pesquisa em Antropologia pressupõe colocar-se no lugar do outro, relativizando - para utilizar um termo caro à Roberto DaMatta - tanto o papel de pesquisador, como de seu objeto de estudo, que, nesse caso, também e simultaneamente, constitui-se em sujeito. A “fórmula” apresentada por DaMatta (1978) para essa relativização é composta por uma dupla tarefa: transformar o exótico em familiar e, ao

mesmo tempo, o familiar em exótico. A primeira tarefa corresponde ao movimento original da Antropologia, quando se buscava compreender os hábitos estranhos dos nativos. A segunda tarefa corresponde ao momento presente da Antropologia, que se volta para a nossa própria sociedade, tendo que estranhar o que é tradicional. A transformação do exótico em familiar é realizada pela via intelectual, por meio de apreensões cognitivas. Já a transformação do familiar em exótico implica um desligamento emocional, buscando o observador desacostumar-se de um hábito que lhe é próprio. É nesse movimento simultâneo entre as duas tarefas que o antropólogo procura compreender os significados das ações humanas, confrontando subjetividades e delas tratando. É por isso que o autor afirma que a Antropologia é um mecanismo dos mais importantes para deslocar nossa própria subjetividade.

Esse referencial antropológico, como se vê, pode ser utilizado por outras áreas do conhecimento, sobretudo nas pesquisas de cunho qualitativo, já que permite um deslocamento do papel e do lugar do pesquisador, abrindo a ele novas perspectivas de análise de objetos diversos, possibilitando, assim, uma melhor compreensão do homem nas suas várias expressões, atitudes e locais de atuação.

2. A ANTROPOLOGIA INTERPRETATIVA DE CLIFFORD GEERTZ⁴

Clifford Geertz ficou conhecido por ter criado a chamada Antropologia Interpretativa. Para ele, a Antropologia não deve ser vista como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. Para justificar sua procura pelo significado das ações humanas, Geertz recorre à Semiótica,

⁴ Clifford Geertz é americano, nascido em 1926. Seus primeiros escritos datam da década de 60, mas seu trabalho mais conhecido é a *Interpretação das culturas*, publicado em 1973 e traduzido para o português, inicialmente em 1978, e republicado em 1989, reunindo textos escritos desde 1957. Outro trabalho seu que também ficou conhecido, e que usaremos em nosso estudo, é *Local knowledge*, de 1983, ainda sem tradução para o português. Mais recentemente (1988) publicou *Works and lives: the anthropologist as author*, traduzido para o espanhol em 1989.

inspirado em Peirce. É com essa abordagem que o autor lança mão da interpretação em Antropologia, procurando, segundo ele, traçar a curva de um discurso social, fixando-o numa forma “inspecionável”. Partindo dos pressupostos da Semiótica de Peirce (1975), entre os quais, um signo, de algum modo, representa algo para alguém, Geertz propõe-se a uma compreensão das formas simbólicas humanas, através de uma leitura da cultura de um povo como se fosse um conjunto de textos. Dessa forma, opõe-se ao estruturalismo de Lévi-Strauss, que se propõe a decifrar os códigos internos às ações humanas (Azzan Júnior, 1993). Utilizando a metáfora de Max Weber, de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, Geertz assume a cultura como sendo essas teias e sua análise (1989).

O conceito de cultura de Geertz está distante tanto de uma determinada concepção psicológica que toma a cultura como produto das mentes individuais, como de uma concepção típica do evolucionismo que a entende como o conjunto de produções de um povo. Refuta também a definição de homem, para a qual as exterioridades culturais deveriam ser desvendadas na busca de um homem natural, o bom selvagem. Além disso, Geertz recusa o conceito de homem oriundo da Antropologia Clássica, que buscava, a partir da análise das especificidades culturais dos povos, um homem consensual (1989).

A cultura para Geertz é pública, porque o significado o é, existindo no posto comercial, no forte da colina, no pastoreio de carneiros, no mercado, na praça da cidade, enfim, em todo e qualquer lugar onde existam homens interagindo. Afirma ele: “*A cultura, esse documento de atuação, é portanto pública (...) Embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não-física, não é uma identidade oculta*” (1989, p.20).

Com essa abordagem semiótica, Geertz amplia a noção de etnografia, de uma descrição neutra e quase asséptica, para uma verdadeira busca de significados nos comportamentos humanos. O autor lança mão da expressão “descrição densa”, criada pelo filósofo Gilbert Ryle, para classificar a etnografia, cujo objetivo não é apenas descrever, mas realizar uma hierarquia estratificada de estruturas significantes (1989).

Para esclarecer o objetivo da descrição densa, Geertz utiliza um exemplo de Ryle, no qual dois garotos estão piscando rapidamente o olho direito. Os movimentos de ambos são idênticos, entretanto, o primeiro possui um tique involuntário, enquanto o segundo

realiza uma piscadela conspiratória. O primeiro apenas contrai a pálpebra, enquanto o segundo, ao contrair a pálpebra e piscar, realiza um ato público. De fato, ele só realiza a piscadela porque sabe que será compreendido. Há um significado público no seu ato (1989).

O mesmo exemplo poderia ser ampliado se considerássemos, como faz Ryle, um terceiro garoto que imita o tique do primeiro. Há uma mudança de significado, já que o terceiro garoto não está nem realizando o tique, nem fazendo uma piscadela conspiratória. Poder-se-ia imaginar um quarto garoto, que ensaia em sua casa o tique do primeiro garoto, para depois apresentar ao grupo. E um quinto garoto, que poderia fingir uma piscadela conspiratória, sem no entanto possuir qualquer mensagem (1989).

Este exemplo serve para dar a dimensão do projeto de Geertz para a Antropologia. Uma etnografia apenas descritiva talvez não diferenciasse os garotos piscando, porque objetivamente eles estão fazendo o mesmo movimento. Entretanto, quando se reporta ao significado de suas ações, temos cinco situações diferentes. É por isso que Geertz (1989) afirma:

A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea (p.30-31).

Segundo o autor, as características de uma descrição etnográfica são: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social; e, por último, essa interpretação tenta salvar o “dito” num discurso do risco de extinguir-se, e fixá-lo numa forma “inspecionável”. A essas três características, Geertz acrescenta mais uma, afirmando que a etnografia é microscópica, no sentido de que ela é realizada de forma contextualizada, ou seja, ela deve partir da análise de grupos específicos em situações particulares e não de grandes modelos ou sistemas para toda a humanidade. É nesse sentido que Geertz afirma que a cultura, ao invés de um poder ao qual poderiam ser atribuídas as causas de acontecimentos sociais, é um contexto, dentro do qual estes mesmos acontecimentos podem ser descritos de forma inteligível (1989).

Para o autor, o que tem prejudicado essa compreensão contextualizada de cultura é uma idéia de homem universal e a busca de elementos comuns em todos os homens. Assim, Geertz refuta o que ele chamou de “concepção estratigráfica” da natureza do homem, segundo a qual os fatores biológico, psicológico, social e cultural estariam superpostos no homem. Portanto, para se chegar à essência universal humana, como se pretendia no Evolucionismo do século XIX, bastaria ir isolando camada por camada até se chegar ao núcleo, onde estariam os fundamentos biológicos. Nessa concepção, há a reivindicação de autonomia para cada camada, dividindo o homem e dificultando sua compreensão global (1989).

Em contrapartida à concepção estratigráfica, Geertz propõe como própria da Antropologia a concepção sintética de homem, na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro de sistemas unitários de análise. Ao invés de se tentar buscar características humanas universais e, por isso mesmo, abstratas, Geertz opta pela análise dessas variáveis em situações culturais particulares. Assim, Geertz amplia a idéia de cultura como um complexo de padrões concretos de comportamentos, composto por costumes, usos, tradições, hábitos, preferindo tratá-la como um conjunto de mecanismos de controle, composto por planos, receitas, regras, instruções, e que servem para governar o comportamento humano (1989).

Ora, esses mecanismos de controle são construídos, reconstruídos e transformados num processo dinâmico de um grupo específico. Segundo Geertz, todos os homens começam com um equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas acabam por viver apenas um tipo de vida culturalmente localizado. Traçar uma linha divisória entre o que é natural, universal e constante no homem, e o que é convencional, local e variável seria, segundo o autor, falsificar a situação humana (1989).

Entre o que o nosso corpo nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela nossa cultura (Geertz, 1989, p.62).

Essa informação cultural é peculiar e intrínseca a um determinado grupo. É na sua particularidade que cada grupo específico desenvolve seus padrões culturais, que se constituem em sistemas organizados de símbolos significantes, responsáveis pela vida em grupo dos homens (1989).

Ao considerar um conceito semiótico de cultura e se propor a interpretar os símbolos significantes nas condutas humanas, Geertz estabelece um novo estatuto para a Antropologia, inclusive reconhecendo seus limites. Segundo ele, os textos antropológicos são interpretações de segunda e terceira mão, porque, na verdade, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão. É nessa linha de pensamento que o autor afirma que a Antropologia é uma ficção, não porque seja falsa, não fatual ou apenas fruto de experimentos do pensamento, mas porque pressupõe uma construção (1989).

Em relação à amplitude da análise antropológica e sua capacidade de generalização, Geertz afirma que não é possível generalizar através dos casos, mas dentro deles. A primeira situação - generalizar através dos casos - seria própria das ciências naturais, onde se procura, a partir de um conjunto de observações, estabelecer uma lei ordenadora universal. Generalizar dentro dos casos é o que é feito em medicina ou em psicologia clínica: uma inferência, que começa com um conjunto de significantes presumíveis, para, em seguida, tentar enquadrá-los de forma inteligível. Afirma Geertz (1989): *“No estudo da cultura, os significantes não são sintomas ou conjuntos de sintomas, mas atos simbólicos ou conjuntos de atos simbólicos e o objetivo não é a terapia, mas a análise do discurso social”* (p.36).

Pelo fato de realizar uma interpretação dos significados e de buscar a compreensão dos padrões culturais de grupos particulares, é que Geertz (1989) afirma que, em etnografia: *“(...) o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo - isto é, sobre o papel da cultura na vida humana”* (p.38).

Assim, pode-se compreender a afirmação de Geertz (1989) de que *“(...) a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa”* (p.39). Isto porque a Antropologia não está buscando as causas imutáveis para os comportamentos humanos, nem pretendendo estabelecer leis invariantes para as

condutas dos homens. A Antropologia - pelo menos a Interpretativa de Geertz - está compreendendo os significados, interpretando-os. Fazendo isso, ela está contribuindo, segundo o autor, para o “(...) *alargamento do universo do discurso humano*” (1989, p.24).

3. A ANTROPOLOGIA INTERPRETATIVA NO QUADRO DAS ANTROPOLOGIAS

Parece importante saber qual o papel ocupado pela Antropologia Interpretativa no quadro das Antropologias. Para isso, recorrerei à Oliveira (1988), que tem desenvolvido o interessante trabalho de “(...) *pensar o pensamento antropológico*(...)” (p.9), segundo sua própria expressão, buscando, assim, conformar a matriz disciplinar da Antropologia. Segundo o autor, matriz disciplinar constitui-se “(...) *numa articulação sistemática de um conjunto de paradigmas, à condição de coexistirem no tempo, mantendo-se todos e cada um ativos e relativamente eficientes*” (p.15). Se nas ciências naturais, os paradigmas são substituídos um pelo outro numa contínua sucessão, por meio das “revoluções científicas” - termo caro à Thomas Kuhn -, na Antropologia e nas ciências sociais eles coexistem simultaneamente, sem que um novo paradigma elimine o anterior.

Definido o seu conceito de paradigma, Oliveira (1988) destaca na história da Antropologia - não só brasileira - duas tradições, a intelectualista e a empirista, cruzando-as com duas perspectivas caracterizadas pela categoria tempo, chamando-as de sincronia e diacronia, delineando o quadro a seguir:

Tradição	INTELLECTUALISTA	EMPIRISTA
Tempo		
SINCRONIA	“Escola Francesa de Sociologia” - Paradigma racionalista e, em sua forma moderna, estruturalista (1)	“Escola Britânica de Antropologia” - Paradigma Estrutural-funcionalista (2)
DIACRONIA	“Antropologia Interpretativa” Paradigma hermenêutico (4)	“Escola Histórico-cultural” Paradigma culturalista (3)

(Oliveira, 1988)

No espaço de nº.1, fruto do cruzamento da tradição intelectualista com a perspectiva temporal sincrônica, o autor destaca a Escola Francesa de Sociologia, cujos representantes mais célebres são Durkheim, Mauss, Lévy-Bruhl, e, mais recentemente, Lévi-Strauss. Os dois primeiros foram precursores da criação de uma nova disciplina, que não deveria se confundir nem com a Psicologia, nem com a Filosofia, abrindo espaço, assim, para a nascente Antropologia Social. Durkheim e Mauss, como herdeiros da tradição intelectualista franco-germânica, privilegiam a consciência racional e abstraem de seus estudos a noção de tempo histórico, motivo pelo qual Oliveira (1988) coloca a Escola Francesa de Sociologia na categoria sincronia no referido quadro.

No espaço de nº.2, o autor coloca a Escola Britânica de Antropologia, respaldada pelo paradigma estrutural-funcionalista, e tendo por representantes célebres Rivers e Radcliffe-Brown. Este grupo - Rivers, inicialmente - caracterizava-se pela observação de sociedades *in loco*, contrariamente à pesquisa antropológica teórica do século XIX, motivo que o coloca dentro da tradição empirista. Ao criticarem o pensamento evolucionista, que se caracterizava pela preocupação histórica, já que falava dos vários grupos humanos como etapas de desenvolvimento, eles acabam por anular o fator tempo,

motivo pelo qual se enquadram, assim como os representantes da Escola Francesa de Sociologia, na categoria sincronia.

No espaço de nº.3, Oliveira (1988) refere-se à Escola Histórico-Cultural, fundamentada no paradigma culturalista, surgido nos Estados Unidos no final do século XIX com Franz Boas, inicialmente, e, depois, com Kroeber, Benedict, Mead, Kluckhohn, Sapir e outros. Como a Escola Britânica, a Escola Histórico-Cultural continua preocupando-se com a análise minuciosa *in loco* de outras sociedades. Entretanto, o que a diferencia daquela é o fato de recuperar a noção de tempo, reintroduzindo a história no horizonte da Antropologia. Não a história evolucionista do século XIX, que propunha grandes sequências de desenvolvimento para a humanidade, mas a história que realiza mudanças psicológicas no indivíduo. Daí a alocação da Escola Histórico-Cultural na categoria diacronia.

Finalmente, o espaço de nº.4, Oliveira (1988) reserva à Antropologia Interpretativa, sustentada pelo paradigma hermenêutico, cujos representantes são Heidegger, Gadamer, Dilthey e Ricoeur, sendo apropriada pela Antropologia por Geertz. Oliveira (1988) defende que somente no pensamento hermenêutico vai ocorrer a interiorização do tempo - ou da história -, uma vez que é no ato da interpretação que o pesquisador hermeneuta coloca-se perante seu objeto de estudo de uma forma intersubjetiva. Ele não só deve admitir sua posição histórica, mas utilizá-la como condição do conhecimento. O próprio Geertz defende a intersubjetividade para compreender como o significado num sistema de expressão pode ser expresso noutra, trabalho que seria, segundo o autor, tarefa de uma hermenêutica cultural e não de uma mecânica conceptual. É nesse sentido que o autor fala de uma “tradução cultural” (no original, “cultural translation”) como tarefa da Antropologia, buscando uma transferência de sentido entre os comportamentos humanos analisados e o pesquisador. Afirma Geertz (1989):

O ponto global da abordagem semiótica da cultura é, como já disse, auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles (p.35).

Oliveira (1988) afirma que a justificativa do trabalho de “tradução cultural” de Geertz é o conceito de fusão de horizontes, expressão cara à hermenêutica, utilizada, inicialmente, por Gadamer, e, posteriormente, por Ricoeur. Esse conceito refere-se à:

(...) transformação da história exteriorizada e objetiva em historicidade, viva e vivenciada nas consciências dos homens, e, por certo, do antropólogo. A fusão de horizontes implica que na penetração do horizonte do outro, não abdicamos de nosso próprio horizonte. Assumimos nossos preconceitos (Oliveira, 1988, p.21).

Voltando ao quadro das matrizes disciplinares da Antropologia, Oliveira (1988) destaca um movimento circular que parte da Escola Francesa de Sociologia até a Antropologia Interpretativa, passando, respectivamente, pela Escola Britânica e Histórico-Cultural. Segundo ele, os três primeiros paradigmas, o racionalista, o estrutural-funcionalista e o culturalista, são responsáveis por uma configuração da Antropologia dentro de uma concepção cientificista, por valorizarem as idéias de razão e objetividade. Esses três paradigmas priorizaram sempre a organização social, as instituições, os grupos organizacionais e os padrões culturais. Por isso, Oliveira (1988) define-os como paradigmas da ordem, por domesticarem e não conseguirem trabalhar direta e efetivamente com três elementos essenciais: a subjetividade, o indivíduo e a história.

Somente com o paradigma hermenêutico, apropriado pela Antropologia Interpretativa de Geertz, é que ocorre a consideração eficaz da subjetividade, do indivíduo e da história. Aqui, a Antropologia perde o seu caráter cientificista, já que se preocupa com o sentido e com a contextualização dos comportamentos humanos. Ao pretender a interpretação dos significados, Geertz propõe uma Antropologia que, no dizer de Oliveira (1988), “(...) interiorizando o tempo, exorciza a objetividade” (p.22).

O mesmo autor mostra-nos como o paradigma hermenêutico reformula os três elementos domesticados pelos chamados paradigmas da ordem:

(...) a subjetividade que, liberada da coerção da objetividade, toma sua forma socializada, assumindo-se como inter-subjetividade; o indivíduo, igualmente liberado das tentações do psicologismo, toma sua forma personalizada (portanto o indivíduo socializado) e não teme assumir

sua individualidade; e a história, desvincilhada das peias naturalistas que a tornavam totalmente exterior ao sujeito cognoscente, pois dela se esperava fosse objetiva, toma sua forma interiorizada e se assume como historicidade (Oliveira, 1988, p.97).

É assim que esses três elementos devidamente reformulados - a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade - passam a atuar como fatores de “desordem” da Antropologia tradicional, circunscrevendo a nova Antropologia. Oliveira (1988) afirma que a introdução do problema hermenêutico na disciplina veio enriquecê-la, à medida que trouxe à Antropologia uma perspectiva crítica sistemática.

Entretanto, se o paradigma hermenêutico tem contribuído nas últimas décadas para uma crítica da concepção cientificista que reinou na Antropologia, não se pode afirmar que ele tenha substituído outros paradigmas. Como nos alerta Oliveira (1988), em ciências humanas os paradigmas coexistem simultaneamente. Essa coexistência dá-se através de tensões entre os paradigmas; tensões essas que não só devem ser levadas em conta pelos pesquisadores, como são extremamente saudáveis para o próprio desenvolvimento de cada área científica. O autor lembra-nos que vários antropólogos renomados, como Malinowski, Evans-Pritchard, Leach e outros, não puderam ser classificados em nenhuma das escolas, por transitarem consciente e criticamente entre elas.

4. A ETNOGRAFIA DO PENSAMENTO

Talvez o maior desenvolvimento da obra de Clifford Geertz tenha sido a proposta de uma etnografia do pensamento científico, projeto este que não é somente um empreendimento da Antropologia, mas que, partindo dela, extrapola seus limites e torna-se um projeto meta-disciplinar. Segundo Oliveira (1988), “(...) *se a experiência antropológica não monopolizará o olhar da ‘etnografia do pensamento’, certamente ela constituirá a sua base*” (p.163).

Mas, por que a Antropologia seria responsável pela estruturação da etnografia do pensamento? E por que é Geertz quem estabelece contornos mais nítidos para este projeto?

Porque a etnografia, enquanto prática metodológica, foi criada dentro da Antropologia, por pesquisadores que, na virada do século XX, começaram a se preocupar em investigar as tribos nos locais onde elas estavam. Ao deixarem o papel de antropólogos teóricos, eles passaram a reconhecer a lógica interna que rege os comportamentos de cada povo específico. Esses precursores estavam rejeitando a especulação em favor de investigações empíricas e, ao mesmo tempo, recusando a idéia de inferir a história de um povo a partir de níveis evolutivos, como era comum no século XIX (Atkinson & Hammersley, 1994).

Algumas décadas após, e culminando com os trabalhos de Geertz, a Antropologia começa a considerar a cultura como um processo dinâmico e simbólico e a função do antropólogo passa a ser a de mapeador desse universo de significados. Ora, considerando a cultura pública (porque o significado o é), Geertz pode falar da dimensão pública do pensamento. Segundo ele, o pensamento pode ser analisado em dois grandes sentidos: como processo e como produto; ou, em outras palavras, pensamento é “(...) *o que se passa em nossas cabeças (...) e, especialmente quando o colocamos em ordem, o que sai delas*” (1983, p.148).

Essa questão do pensamento, ao mesmo tempo como processo e produto, simultaneamente singular e múltiplo, diz respeito ao tema da unidade e da diversidade no estudo do homem na sociedade. Por um lado, qual é a essência do comportamento humano? Ou, para usar uma expressão de Geertz (1989), qual o “(...) *mínimo denominador comum da mente humana*” (p.55)? Por outro lado, por que os homens, apesar de membros da mesma espécie, apresentam-se de maneiras tão diversas em termos de pensamento?

Já vimos que Geertz refuta a chamada concepção estratigráfica na análise da natureza humana, preferindo o que ele denominou de concepção sintética. Isto porque, segundo o autor, é impossível isolar no comportamento humano o componente biológico. No caso do pensamento, isso também se constata, não sendo possível falar de um

processo cerebral sem considerar a manipulação de significados públicos e a consequência social deste processo. Ao contrário dos animais, que utilizam fontes de informação intrínsecas para modelar suas ações, o homem depende das fontes extrínsecas, compostas por símbolos sociais, que, como os genes, fornecem um diagrama ou gabarito para suas ações. Se os animais inferiores possuem padrões de comportamento ordenados e pouco variáveis, o homem possui, de forma inata, capacidades de resposta muito gerais, tornando possível uma grande plasticidade e complexidade de comportamentos. Por isso Geertz afirma que o comportamento humano seria ingovernável se não fosse dirigido por padrões culturais específicos. Fazendo uma comparação dos símbolos sociais com os genes, Geertz (1989) fala de uma “hereditariedade social”, mostrando como os comportamentos humanos são produzidos e transmitidos:

(...) o cérebro humano é inteiramente dependente dos recursos culturais para o seu próprio funcionamento. Assim, tais recursos não são apenas adjuntos, mas constituintes da atividade mental. Com efeito, o pensamento como um ato aberto, público, que envolve a manipulação propositada de materiais objetivos, é provavelmente fundamental para os seres humanos (...) (p.90).

Um pouco mais à frente, e para reforçar o já exposto, Geertz (1989) afirma:

(...) o intelecto humano, no sentido específico do raciocínio orientador, depende da manipulação de certos tipos de recursos culturais, de maneira tal a produzir (descobrir, selecionar) os estímulos ambientais necessários ao organismo - qualquer que seja o propósito; trata-se de uma busca de informação (p.92).

Assim, ao falar do pensamento numa dimensão pública, como um “(...) tráfico de símbolos significantes (...) sobre os quais os homens imprimiram significado(..)” (p.227), Geertz (1989) justifica a chamada etnografia do pensamento. Para ele, esse tipo de etnografia só é possível porque os significados são passíveis de investigação empírica sistemática, através dos padrões culturais, que, para o autor, são “(...) amontoados ordenados de símbolos significativos” (p.228). Segundo Geertz (1989):

O estudo da cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, é, portanto, o estudo da maquinaria que os indivíduos ou grupos de indivíduos empregam para orientar a si mesmos num mundo que de outra forma seria obscuro (p.228).

Conclui o autor que o pensamento constitui-se, basicamente, num ato aberto conduzido em termos materiais objetivos da cultura comum e, secundariamente, num assunto privado. Assim, Geertz (1989) pode dizer que “(...) *não sabemos o que pensamos enquanto não vemos o que dizemos*” (p.90). Porque, segundo ele, os processos mentais do homem ocorrem no banco escolar, no campo de futebol, no estúdio, no assento do caminhão, na estação de trem, no tabuleiro de xadrez ou na poltrona do juiz.

Geertz (1983) alerta que a etnografia do pensamento não se traduz num empreendimento apenas antropológico, mas na confluência de várias áreas. A etnografia do pensamento, para o autor:

(...) é um empreendimento histórico, sociológico, comparativo, interpretativo, qualquer coisa como um corpo-a-corpo, cuja finalidade é tornar inteligíveis questões obscuras, provendo-lhes de um contexto esclarecedor (p.152).

Ora, se o pensamento pode ser analisado etnograficamente numa dimensão pública, é também possível fazer uma análise do pensamento acadêmico moderno, já que os intelectuais de uma área acadêmica constituem uma comunidade, atuam num determinado território profissional, utilizam um certo vocabulário e expressam determinados valores (Corrêa, 1987).

4.1. “Somos Todos Nativos”

Afirmando que “*Somos todos nativos agora, e quem não for um de nós, é um exótico*” (p.151), Geertz (1983) sugere o estudo etnográfico também em relação ao

pensamento acadêmico⁵, ampliando os limites da Antropologia tradicional e propondo para esta tarefa uma abordagem multidisciplinar. Afirma ele:

O que parecia antes ser uma questão de descobrir se os selvagens poderiam distinguir fatos de ficção, agora parece ser uma questão de descobrir como outros, do outro lado do mar ou do corredor, organizam seu mundo de significados (p.151).

A fim de justificar a análise metodológica do pensamento acadêmico moderno, Geertz propõe a consideração de três aspectos: os dados convergentes, as classificações linguísticas e o exame do ciclo de vida. O primeiro aspecto - dados convergentes - diz respeito ao fato da comunidade científica de uma certa área formar uma rede, ou, no dizer de Geertz, “*aldeias intelectuais*” (p.157). Assim, há uma série de dados comuns a cada um dos integrantes do grupo de intelectuais da mesma área, e esses dados podem ser elucidativos da forma como pensam, uma vez que as relações entre eles são, não apenas intelectuais, mas também políticas, morais e pessoais. Algo que se descobre sobre um indivíduo pode revelar também algo sobre outro, já que sendo reciprocamente conhecidos por muito tempo, “*(...) uns são personagens nas biografias dos outros*” (Geertz, 1983, p.157).

O segundo tema metodológico proposto por Geertz refere-se ao tipo de vocabulário utilizado por uma área acadêmica e que pode constituir-se numa via de acesso aos tipos de mentalidades dos intelectuais que nela trabalham, já que as palavras são dotadas de significados públicos que expressam determinadas visões de mundo, de sociedade e da própria área. De fato, há um conjunto de termos e expressões que só são compreensíveis às pessoas que circulam naquela área, tornando-a, muitas vezes, hermética a membros de outras áreas científicas (1983).

O terceiro tema metodológico sugerido por Geertz para a análise etnográfica do pensamento acadêmico refere-se ao ciclo de vida específico que cada área científica impõe aos seus componentes. O autor não se refere, obviamente, aos aspectos de natureza biológica ou biográfica de cada indivíduo, mas às características da carreira, aos ritos de

⁵ Esta proposta de Geertz está explicitada no livro *Local knowledge* (1983), especificamente em seu sétimo capítulo, intitulado *The way we think now: toward an ethnography of modern thought*.

passagem, aos papéis sexuais e de idade, às relações entre os membros do grupo, que definem um tipo de ciclo vital no qual os intelectuais estão inseridos, e a partir do qual compreendem sua área científica (1983).

A etnografia do pensamento acadêmico, analisada através dos temas metodológicos propostos por Geertz, permite o entendimento de cada uma das disciplinas científicas, ou até mesmo cada uma das tendências ou linhas dentro de uma área, como formas particulares de pensar o mundo, já que pensar consiste numa manipulação de significados públicos. Segundo Geertz (1983):

(...) as várias disciplinas das ciências humanas, naturais, sociais, que compõem o discurso fragmentado da academia moderna são mais do que pontos privilegiados de observação intelectual, sendo maneiras de estar no mundo, para invocar uma fórmula de Heidegger, formas de vida, para usar uma de Wittgenstein, ou variedades da experiência cognitiva, para adaptar uma de James. Tanto quanto os Papua ou os nativos da Amazônia habitam o mundo que imaginam, do mesmo modo o fazem os físicos das altas energias ou os historiadores do Mediterrâneo da época de Felipe II (...) (p.155).

Se o pensamento é, ao mesmo tempo, singular como processo e múltiplo como produto, uma análise precipitada concluiria que uma etnografia do pensamento estaria contribuindo para uma proliferação desenfreada de símbolos significantes, o que tornaria a comunicação entre grupos diferentes quase impossível. Entretanto, para Geertz (1983), a etnografia do pensamento, como qualquer outro tipo de etnografia, “(...) não é uma tentativa de exaltar a diversidade, mas de tomá-la a sério em si mesma como um objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa” (p.154). O autor entende a etnografia do pensamento acadêmico como um projeto imperativo, não como uma tarefa técnica, mas com um enfoque cultural, a fim de que a comunicação entre as áreas acadêmicas - e pode-se incluir as tendências dentro de uma mesma área acadêmica - seja viabilizada. Para isso, segundo Geertz (1983):

(...) o primeiro passo é certamente o de aceitar a profundidade das diferenças; o segundo, o de entender quais são essas diferenças, e, o terceiro, o de construir uma espécie de vocabulário no qual elas possam ser publicamente formuladas - no qual econométricas,

arqueólogos, citoquímicos e iconólogos possam oferecer uma visão plausível de si mesmos aos outros (p.161).

Ao propor uma etnografia do pensamento, e, principalmente, ao endereçar esta proposta à academia, Geertz está contribuindo para uma pertinente discussão que ocorre hoje nas ciências, que é a fragmentação do conhecimento e a conseqüente soberania do discurso científico. Hoje, somente um seleto grupo de intelectuais pode discorrer sobre um determinado tema e esse discurso torna-se soberano devido ao seu hermetismo. Ora, ao colocar o pensamento acadêmico como passível de uma análise etnográfica, Geertz acaba por relativizar o próprio saber científico. Não que ele não tenha valor, mas seu desenvolvimento está diretamente relacionado ao próprio conjunto de significados que dão sentido a uma certa área acadêmica e, conseqüentemente, aos seus membros. Se antes pensava-se que a produção acadêmica de um intelectual era conseqüência apenas de uma mente iluminada, agora pode-se pensar que o seu trabalho, de certa forma, está de acordo com um conjunto de significados que dá referências e sustenta a própria área na qual se localiza este intelectual.

É por isso que Geertz (1983) afirma que “(...) *os papéis que pensamos exercer, transformam-se em mentes que descobrimos possuir*” (p.155). Em outros termos, o pensamento não é apenas processo, mas também produto do próprio meio onde se vive, no caso desta pesquisa, uma determinada área do conhecimento científico ou uma tendência dentro desta área.

Parece que a maior contribuição de Geertz ao propor uma etnografia do pensamento acadêmico é expor as diferenças entre as áreas científicas, não para acirrar disputas entre elas, nem para torná-las menos diferentes, mas para propiciar a interpretação de seus símbolos significantes, contribuindo assim para maior comunicação entre elas. Aliás, essa tarefa de lidar com as diferenças fez parte do próprio desenvolvimento da ciência antropológica, que teve que se deparar com os mais diversos tipos de comportamentos humanos. A diferença entre o empreendimento antropológico ao longo dos séculos XIX e XX e a proposta mais recente de Geertz, é que, no primeiro caso, os estudiosos observavam os nativos de várias localidades, e agora ele considera que somos todos nativos.

4.2. Os “nativos” da Educação Física Brasileira

Resta agora desenvolver esse referencial teórico-metodológico em direção ao meu objeto de estudo específico. Minha intenção é fazer uma etnografia dos pensamentos científicos que existem atualmente na Educação Física brasileira. Esse empreendimento não seria inovador não fosse pela forma de sua realização: ouvir dos próprios autores/atores dos pensamentos científicos da Educação Física brasileira contemporânea como participaram da construção desse pensamento, como construíram seus discursos científicos na área, e qual a lógica interna de seus pressupostos e de seus conteúdos, lógica esta que fornece organização e coerência à cada um dos discursos acadêmicos. Não pretendo eleger o discurso mais coerente ou mais operacionalizável, mas apresentar a forma como cada um deles constrói determinados conceitos, que estão relacionados a valores mais gerais, como visão de mundo, papel da cultura, objetivos do homem, modelo de sociedade, através de uma teia de significados - para usar o termo cunhado por Geertz - constantemente atualizada e expressa por cada tendência, dando, assim, sentido a ela.

A análise etnográfica do pensamento científico na Educação Física brasileira justifica-se nesse momento devido à proliferação de discursos ocorrida na área a partir dos anos 80. Essa multiplicidade de discursos, embora, a princípio, salutar, proporcionou - e ainda tem proporcionado - intensos debates e rancorosos preconceitos, motivados pelo hábito de considerar as opiniões divergentes como desiguais, ao invés de diferentes. A consequência disso parece ter sido o deslocamento do debate de um nível público para o âmbito pessoal e, portanto, mais restrito, onde os representantes de cada discurso da Educação Física procuram mostrar as vantagens das idéias que defendem, muitas vezes em detrimento da consideração que todos merecem.

Este trabalho, ao estudar os discursos existentes na Educação Física brasileira, e tendo como referencial teórico a proposta de Geertz de análise etnográfica do pensamento científico, pretende contribuir no sentido de explicitar a especificidade de cada discurso no contexto da construção do debate acadêmico da década de 80. Para isso, ouvirá dos

principais personagens deste debate como atuaram nesse período, construindo formas de pensar cientificamente a Educação Física.

Considerando a etnografia da ciência como o olhar antropológico sobre o saber científico, tomando-o como fato cultural (Oliveira, 1988), serão destacados os discursos acadêmicos da Educação Física da década de 80 como parte de um universo simbólico que foi socialmente produzido e ainda é socialmente mantido. As formas de pensamento da Educação Física brasileira serão olhadas como construções sociais representadas por um grupo de estudiosos, seus autores e, ao mesmo tempo, atores, uma vez que desempenharam papéis relevantes nessa dramaturgia do pensamento científico da área.

O pressuposto para essa análise, conforme foi visto, é que o pensamento - incluindo o científico - é uma construção social, que utiliza significados culturais ao se apresentar como viável para o desenvolvimento da área. Isso porque o discurso científico é consequência de um pensamento, que pode também ser analisado na sua dimensão pública (Geertz, 1983). Quando me proponho a uma análise etnográfica dos vários pensamentos científicos da Educação Física brasileira, estou considerando o pensamento e o discurso de um grupo de intelectuais como um comportamento público, tanto na sua produção - porque ele surge a partir de um conjunto de valores que o autor representa -, como na recepção e repercussão dentro da própria área - porque é transmitido e incorporado por um grupo de pessoas.

Corrêa (1987), que, juntamente com Oliveira (1988), vêm realizando o trabalho de análise da construção do pensamento da Antropologia brasileira, referindo-se à proposta de Geertz de uma etnografia do pensamento acadêmico, afirma:

(...) uma vez que os intelectuais contemporâneos vivem em bandos, conhecem-se razoavelmente bem uns aos outros, empregam uma linguagem comum e tem uma carreira determinada por certas regras, por que não estudá-los do mesmo modo que os antropólogos estudaram os Azande ou os Zulu? (p.13).

Este trabalho, inicialmente, procurará deter-se nas últimas duas décadas, quando passou a ocorrer uma proliferação de publicações, encontros de professores e discursos na área, e a consequente construção do que estamos denominando de debate acadêmico na

Educação Física. Nesse momento, já se poderá detectar algumas linhas teóricas, bem como destacar alguns nomes relevantes nesse processo de criação do pensamento científico na Educação Física. Isso só se torna possível a partir do momento em que ocorre na área a multiplicação de discursos, pois, antes disso, havia uma certa coesão em torno das visões esportiva e da aptidão física, com suporte teórico originário unicamente das ciências biológicas.

A segunda fase da pesquisa constituir-se-á na tarefa principal deste estudo: ouvir os principais personagens da Educação Física brasileira no que se refere à produção científica. Serão entrevistados os elementos considerados de destaque neste processo de construção do debate científico da Educação Física a partir de fins dos anos 70, seus atores principais. Pretende-se, com as entrevistas, detalhar o universo simbólico que sustentou e ainda dá sentido aos discursos de cada um dos principais atores desse enredo do pensamento científico da Educação Física brasileira.

Dessa forma, pretendo contribuir para a explicitação dos pressupostos e valores sociais que respaldam os diferentes pensamentos existentes hoje na Educação Física brasileira. Para isso, estarei seguindo a proposta de Clifford Geertz de realizar uma etnografia do pensamento científico, considerando os principais “nativos” da Educação Física no Brasil. Assim fazendo, estarei exercitando e propondo uma postura perante o debate acadêmico entre estes discursos que considere e respeite as diferenças, esperando contribuir para uma melhor comunicação entre eles, ao invés de se continuar numa postura passional e preconceituosa, onde um tenta se sobrepor ao outro.

III. A CONSTRUÇÃO DO DEBATE ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Pretendo agora discorrer sobre as formas de pensar a Educação Física brasileira construídas a partir do final da década de 70 e durante os anos 80. Mesmo consciente de que a cientificidade da Educação Física tenha sido fruto de um processo histórico que remonta há tempos anteriores, destaco esse período recente devido à proliferação de discursos sobre o objeto de estudo da Educação Física e sua aplicação escolar. A multiplicidade de discursos ocorrida no período mostrou-se extremamente relevante, tanto em termos de quantidade de proposições quanto na sua qualidade. A consequência, como será apresentada, foi o surgimento de várias formas de pensar a Educação Física, levando ao intenso debate entre os representantes de cada uma delas.

Farei uma breve descrição de alguns fatos que caracterizaram a construção do debate científico na Educação Física brasileira, levantando alguns nomes que contribuíram para o delineamento de alguns discursos. Seguindo os preceitos da abordagem antropológica, esta descrição não pretende comparar tendências, muito menos analisá-las visando a eleição da melhor, ou da mais coerente. Pretendo, nesse momento, unicamente apresentar as várias formas de pensar a Educação Física brasileira atual. Este procedimento justifica-se devido ao próximo passo metodológico, que se constituirá em entrevistas com os elementos responsáveis pelo processo de construção do pensamento científico na Educação Física brasileira no período. Estarei agora apenas delineando o cenário da área, dentro do qual os principais atores estarão posteriormente manifestando seu posicionamento na Educação Física.

Com o regresso dos primeiros brasileiros doutorados no exterior, pôde-se perceber o incremento da discussão da Educação Física como disciplina acadêmica. O clássico artigo de Henry, de 1964, trouxe ao debate a necessidade da Educação Física ser tomada como disciplina. O autor encerrava seu artigo afirmando que, ainda que não existisse a disciplina acadêmica da Educação Física, ela deveria ser inventada (Henry, 1964).

Além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas idéias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, a busca de parte de profissionais de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros, seminários e cursos na área.

É interessante observar o conteúdo das publicações da área antes e depois desse período. As poucas publicações anteriores referiam-se principalmente às modalidades esportivas de forma técnico-tática, aos tratados de fisiologia esportiva, e à manuais de preparação física. As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a Educação Física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social. Devido à própria carência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se também uma visão interdisciplinar, a partir da qual as ciências historicamente constituídas ofereceriam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humanos, destacando-se dentre estas a Psicologia, a História, a Sociologia e a Pedagogia. Como exemplo, pode-se citar o livro “Conversando sobre o corpo”, organizado por Heloisa Turini Bruhns. Lançado em 1985, com grande aceitação pelos profissionais da área, este livro é resultado de um ciclo de palestras realizado em 1984, para o qual foram convidadas pessoas de várias áreas para discorrerem sobre o corpo.

Caparroz (1996) afirma que o movimento de crítica que surgiu na Educação Física na década de 80 foi decorrente de dois fatores marcantes. Um deles foi o momento histórico sócio-político da sociedade brasileira a partir de final dos anos 70, com o processo de redemocratização. O outro fator foi a necessidade da própria área de se qualificar academicamente a fim de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior.

Bracht (1996) lembra que foi o contato com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, e não com as ciências do esporte, que fez com que profissionais da Educação Física construíssem objetos de estudo a partir do viés pedagógico. E que,

independentemente das matrizes teóricas utilizadas, todos foram orientados pelas ciências humanas e sociais.

Oliveira (1994) fala de um salto qualitativo da Educação Física nos anos 80. Se na década de 70 foram incorporados à área elementos da Pedagogia, ainda que em sua versão tecnicista, os anos 80 viram surgir a perspectiva da Educação Física como prática social. Além da perspectiva de consenso que era predominante na área, foi incluída à Educação Física na década de 80 a perspectiva de conflito. Segundo o autor, a geração que despontou no período passou a denunciar o estabelecido, assumindo posições de crítica social.

Na década de 70 houve um esforço de agrupamento de uma ainda incipiente comunidade científica. Liderados pelo médico Victor Keihan Rodrigues Matsudo, um grupo de profissionais interessados principalmente na Fisiologia do Esforço e na Antropometria fundaram em 1974 o CELAFISCS, Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, na cidade do mesmo nome, no Estado de São Paulo. O CELAFISCS sempre primou pela intensa produção científica do seu grupo, pela formação de pesquisadores e pela regularidade de seus simpósios e bienais. Ainda em que pese sua preferência pela pesquisa quantitativa de cunho fisiológico ou antropométrico, nunca excluiu interessados em realizar pesquisas com outros referenciais teóricos, tendo, inclusive, convidado muitos destes pesquisadores para participarem dos seus eventos (CELAFISCS, 1986; Matsudo, 1987).

Na verdade, parte desse grupo do CELAFISCS atuava na Federação Brasileira de Medicina Desportiva (FBMD) e pelo fato dos profissionais de Educação Física não possuírem, no interior desta associação, o mesmo **status** que os médicos, não tendo, inclusive, direito à voto, acabaram saindo da FBMD para criarem o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em 1978. De fato, o primeiro presidente do CBCE foi Victor Keihan Rodrigues Matsudo, sua sede inicial foi em São Caetano do Sul e o primeiro congresso da entidade (CONBRACE) ocorreu também na mesma cidade, em 1979 (Paiva, 1994).

Se por um lado o grupo que se congregou em torno do CELAFISCS e das primeiras gestões do CBCE passou a sistematizar uma produção científica, constituindo-se

numa nascente comunidade da área, ainda não houve nessa época o debate com outras correntes, até porque as poucas pessoas preocupadas com a pesquisa em Educação Física, se não eram desse grupo, estavam ainda dispersas.

Na área pedagógica da Educação Física, uma das primeiras referências a ganhar destaque entre os profissionais foi a Psicomotricidade, por meio das traduções das primeiras obras de Jean Le Boulch e de sua vinda ao Brasil em 1978. Segundo Resende (1992 e 1995), os fundamentos da Psicomotricidade foram defendidos em contraposição às perspectivas teórico-metodológicas direcionadas à automatização e ao rendimento motor, expressos no modelo didático oficial da desportivização da Educação Física. É nesse momento que ganha força a preocupação com a educação motora, principalmente nas séries escolares iniciais.

Talvez a perspectiva da Psicomotricidade não tenha se consolidado como uma tendência da Educação Física pelo fato dela se confundir com outras áreas. A Psicomotricidade nunca foi de uso exclusivo da Educação Física, mas também da Pedagogia, da Psicologia e da Psicopedagogia, sem falar do início de formação de psicomotricistas, iniciada na mesma época.

Além disso, a Psicomotricidade, de certa forma, contribuiu para a negação de conteúdos até então tidos como próprios da Educação Física, principalmente o esporte. Ao valorizar a formação integral da criança, o discurso da Psicomotricidade, centrado na “educação pelo movimento”, fez com que a Educação Física se tornasse meio para outras disciplinas escolares, perdendo, assim, sua especificidade. A Psicomotricidade acabou por substituir o conteúdo de natureza esportiva, até então predominante na Educação Física (Soares, 1997, no prelo).

De qualquer modo, a Psicomotricidade parece ter contribuído com a Educação Física na medida em que mostrou a importância do desenvolvimento e aprimoramento das estruturas psicomotoras de base, e o conseqüente envolvimento do professor de Educação Física com as responsabilidades escolares (Resende, 1992 e 1995; Soares, 1997, no prelo). Isso talvez explique o seu sucesso entre os professores de Educação Física, que perdura até hoje.

Outra influência do debate psicológico e pedagógico da década de 70 sobre a Educação Física brasileira foi a perspectiva humanista, cujo referencial principal foi a contribuição de Carl Rogers. O debate pedagógico na época era polarizado em Rogers, por um lado, defensor de uma atuação, tanto pedagógica quanto clínica, não diretiva e, por outro lado, em Skinner, representante do comportamentalismo e defensor de um procedimento pedagógico diretivo (Milhollan & Forisha, 1978).

Na Educação Física, deve-se registrar o trabalho do professor Vitor Marinho de Oliveira (1985), intitulado “Educação Física humanista”, que trouxe para a área o debate diretividade X não-diretividade. A proposta do autor, segundo Resende (1992 e 1995), opunha-se à visão fragmentada do comportamento humano, à mecanização e à automatização de movimentos, expressos na ênfase ao ensino esportivo assumido pela Educação Física na década de 70 e, mais especificamente, aos seus fundamentos psicológicos baseados no comportamentalismo.

Vale destacar que em 1984 o professor Inezil Penna Marinho, percebendo a ampliação do campo de atuação da Educação Física que se delineava, propôs uma nova denominação para ela e para seu profissional: cinesiologia e cinesiólogo, nos mesmos moldes da Psicologia e do psicólogo. Segundo ele, se a Psicologia se dedica ao estudo dos fenômenos psíquicos, a cinesiologia teria por objetivo o estudo dos fenômenos do corpo em movimento. O autor afirmava que a denominação Educação Física era socialmente pejorativa e profissionalmente estigmatizante (Marinho, 1984). Em que pese a falta de cientificidade da proposta do autor e a ingenuidade em achar que uma nova denominação poderia por si só transformar a Educação Física, é importante ressaltar que sua contribuição considerava a ampliação da visão que se tinha sobre a área, e que sua denominação tradicional expressava menos do que ela poderia realizar.

Um outro autor que ganhou destaque nos anos 80 foi o professor João Batista Freire. Resende (1992 e 1995) classifica sua produção como uma vertente da pedagogia humanista, devido à ênfase dada pelo autor à infância, à individualidade da criança, ao estímulo à criatividade e à liberdade individual.

Ao criticar o papel alienado e alienante da Educação Física ao longo da história, Freire propõe uma redescoberta do corpo, onde a Educação Física seria o carro chefe de

uma educação conscientizadora. Diz o autor: “*A Educação Física poderia deixar de ser a técnica de adestrar homens, para se tornar a técnica que permitisse ao homem realizar, com arte, cada movimento*” (Freire, 1987, p.54).

A educação da motricidade de que fala Freire se constituiria numa educação das habilidades motoras que permitem ao homem expressar-se. Se é pela motricidade que o homem se expressa e se realiza, a educação da motricidade implicaria ao mesmo tempo uma educação dos sentidos e dos símbolos. Em relação à primeira, o autor enfatiza a necessidade da criança ser estimulada a explorar seus sentidos. Em relação à segunda, o autor ressalta em sua proposta a importância do jogo e do brinquedo, que, para ele, se constituem numa fábrica de símbolos (Freire, 1992b e 1995).

Valorizando o conhecimento espontâneo de jogos, brincadeiras e atividades motoras que a criança possui, o autor faz uma crítica contundente à escola, comparando-a às prisões. O autor afirma que a escola muitas vezes nega a cultura infantil, oferecendo uma educação pouco significativa à criança, roubando, assim, sua individualidade e impedindo sua liberdade (Freire, 1992a). É nesse sentido que Freire (1989) propõe uma educação de corpo inteiro, onde não só a cabeça da criança seja matriculada na escola, mas também seu corpo, conforme sua própria expressão.

Talvez o sucesso de João Batista Freire na Educação Física brasileira seja devido ao seu livro “Educação de corpo inteiro”, publicado em 1989, que se constitui numa proposta teórico-prática de Educação Física escolar, sobretudo nas séries iniciais. Este livro tornou-se manual para muitos professores, tanto de Educação Física como de outras áreas, sendo até hoje muito vendido. O autor tornou-se conhecido também por ter assessorado a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em sua proposta de Educação Física para o 1º grau, proposta esta que vigora até hoje.

É na proposta de Educação Física do Estado de São Paulo que há uma definição da linha teórica adotada como sendo a construtivista-interacionista, baseada nos estudos de Piaget e Ferreiro. Segundo esta teoria, a intenção é a construção do conhecimento por parte do aluno, a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender (São Paulo, 1991). A partir daí, Freire passou a

ser visto na área como defensor do construtivismo, embora nos textos do autor consultados não tenha sido possível esta explicitação.

Dois livros, publicados coincidentemente no ano de 1983, foram determinantes no sentido de marcarem o início de reflexão e debates na Educação Física brasileira, com referenciais oriundos das ciências humanas e preocupações voltadas para a transformação da sociedade. Ambos foram responsáveis por grande vendagem, o que confirma a demanda dos profissionais da área, na época, por trabalhos que analisassem criticamente a Educação Física. Vitor Marinho de Oliveira publicou “O que é Educação Física”, livro introdutório que tem por preocupação uma caracterização da área. O autor afirma que a Educação Física se ressentia de uma orientação filosófica que a conduzia em direção às suas finalidades. Afirma também que a Educação Física, enquanto ciência, é aquela que estuda o homem em movimento. Quando indica leituras, sugere quase exclusivamente obras de autores estrangeiros, já que ainda não havia nessa época uma produção brasileira (Oliveira, 1983).

João Paulo Medina publicou no mesmo ano “A Educação Física cuida do corpo e...’mente””, livro que, após dois meses de seu lançamento, já partia para a segunda edição. O sugestivo título pressupunha que o objetivo da Educação Física era algo mais que adestrar corpos. Nesse livro o autor afirmava que a Educação Física precisaria urgentemente passar por uma crise de identidade, e que essa crise seria benéfica para o desenvolvimento da área.

A obra de Medina possui um referencial teórico com preocupações sociais. Como base para análise dos valores veiculados pela Educação Física, o autor lança mão dos estudos de Paulo Freire, sobre os graus de consciência - intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica -, chegando a uma classificação da Educação Física em três grandes tendências. A primeira seria a Educação Física Convencional, apoiada na visão de senso comum, influenciada pela pedagogia tradicional e preocupada unicamente com o aspecto biológico do ser humano. A segunda seria a Educação Física Modernizadora, mais ampla que a anterior, entendendo a Ginástica, o Esporte, os Jogos e a Dança como meios de educação, mas ainda preocupada em atender as necessidades psíquicas individuais. A terceira corrente seria a Educação Física Revolucionária, segundo o autor, mais ampla de

todas, considerando o homem e seu corpo dentro de uma visão de totalidade, incluindo o nível social (Medina, 1983). É óbvio que a Educação Física Revolucionária constituía-se, na época, mais numa intenção do que em alguma nova metodologia que estivesse sendo desenvolvida.

O fato é que, a partir dessa obra de Medina, passou a haver uma proliferação de discursos de ordem mais política sobre a Educação Física, fruto também da crescente formação de mestres na área, da criação de núcleos e grupos de estudos, do surgimento de revistas e entidades. A própria redemocratização do país, com o fim do regime militar, contribuiu para esse novo tipo de atuação. Além de um movimento de renovação da Educação Física expresso pela Psicomotricidade ou pelo Humanismo de Oliveira ou de Freire, agora havia a explicitação da crítica aos condicionamentos históricos da educação e da sociedade. Se a preocupação restringia-se ao desenvolvimento das relações interpessoais, à auto-estima, à auto-confiança e aos aspectos motivacionais do indivíduo, agora a intenção era atuar na Educação Física de modo a contribuir para a transformação da sociedade, numa perspectiva mais ampla, superando o capitalismo e instaurando o socialismo (Resende, 1992).

Nessa época, meados dos anos 80, já se pode falar, não só de uma comunidade científica na Educação Física, mas também da delimitação de tendências ou correntes, suscitando os primeiros debates. Antes disso, a Educação Física, conforme citado, apresentava-se como uma disciplina de caráter biológico, com influências militares, apoiada na chamada pedagogia tradicional e dando ênfase ao ensino de técnicas das modalidades esportivas (Carmo, 1985). Na primeira metade deste século, a discussão, no máximo, referia-se aos métodos ginásticos aqui implantados: o sueco, o francês, a calistenia e outros de menor repercussão (Betti, 1991). A partir do final dos anos 70 e início da década de 80, com o estabelecimento de um “inimigo comum” - a ênfase biológica na área e a dicotomia mente-corpo -, boa parte da então nascente comunidade científica da Educação Física alinhou-se em seus trabalhos, discursos e publicações, sob a denominação de “progressista”⁶, visando a construção de um movimento de renovação na

⁶ Francisco Eduardo Caparroz (1996) chama de “progressista” aqueles que lutaram pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira no final dos anos 70 e durante os anos 80.

área. Entretanto, pouco tempo depois, com o próprio desenvolvimento dos estudos e debates, foram sendo explicitadas as diferenças entre as várias tendências na Educação Física brasileira.

Resende (1992) destaca que no início dos anos 80 foi visível a opção de parcela dos profissionais de Educação Física vinculados ao ensino superior pelos cursos de mestrado em educação. Segundo ele, o que havia em comum entre esses intelectuais era a denúncia do reducionismo do pensamento e da prática biologizante e desportivizante na Educação Física, apontando “(...) *para a necessidade de uma (re)leitura e uma reflexão que privilegiasse uma ótica de análise educacional, humana, política e cultural*” (p.28). O autor afirma também que dessa vertente emergente, em princípio unívoca, começaram a surgir posições conflitantes, algumas delas caindo na armadilha do sectarismo e dos reducionismos, expressando, na verdade, o próprio processo de reorganização partidária da oposição no Brasil nessa época.

Analisando o movimento de crítica surgido na Educação Física brasileira nos anos 80, Caparroz (1996) conclui que, se por um lado, houve avanço no sentido de compreender a área sob outras formas além da perspectiva biológica, por outro, operou um certo reducionismo de análise, ao vincular de forma mecânica a relação entre Educação Física e sociedade. Esse reducionismo teria gerado, segundo o autor, dois fenômenos. O primeiro foi que, dentre os intelectuais do movimento renovador, constituiu-se uma visão predominante em relação ao modo de refletir sobre a área. O segundo foi a ausência de interlocução entre posições diversas, já que não havia predisposição para o debate acadêmico, apenas para o político. E quando o debate acontecia, nem sempre ocorria de forma sensata e coerente. O autor chega a definir como um “*diálogo de surdos*” (p.38) o debate da Educação Física nessa época.

Melo (1995), discorrendo sobre o desenvolvimento da história da Educação Física no Brasil, constata também na década de 80 uma polarização de discursos, que teria ocasionado a criação de mitos e heróis, além de grupos antagônicos, que se consideravam detentores da verdade. Lembra o autor também que esse período foi marcado pelos rótulos que representantes de um grupo impingiam a componentes de grupos tidos como adversários.

Um autor que influenciou grandemente a Educação Física brasileira, sobretudo no que se refere à abordagem de cunho filosófico e social, foi o filósofo português Manuel Sérgio. Inicialmente com suas obras, nos primeiros anos da década de 80 e, posteriormente, com suas contínuas vindas ao Brasil, chegando a permanecer na UNICAMP entre 87 e 89, como professor visitante, Manuel Sérgio influenciou na discussão sobre o estatuto acadêmico da Educação Física, discussão que, como vimos, tinha sido lançada pelo clássico artigo de Henry, de 1964.

Segundo Sérgio (1989), a Educação Física não pode existir sem uma ciência que lhe dê suporte. Fazendo uma comparação com outras áreas, afirma que antes da educação médica existe a Medicina; antes da educação jurídica, há o Direito; e a Educação Física, diferentemente de outras áreas, ainda carece de uma matriz científica que lhe dê sustentação. É nesse sentido que ele propõe a criação da Ciência da Motricidade Humana, que teria como objeto de estudo o movimento intencional da transcendência. O autor explica a transcendência como sendo o movimento específico do ser humano, no sentido de procurar incessantemente ser cada vez mais e cada vez melhor.

Influenciado pelos franceses Pierre Parlebas e Jean Le Boulch, Sérgio (1989) propôs um corte epistemológico que ampliaria a visão de Educação Física. Esse corte implicaria a passagem do físico ao motor, como consequência da transposição do paradigma cartesiano ao paradigma holístico ou sistêmico. Assim, mais do que uma adequada denominação, a Ciência da Motricidade Humana teria autonomia entre as outras ciências, tirando a Educação Física da posição de parasita de outras áreas como a Biologia, a Psicologia, a Pedagogia etc. A Ciência da Motricidade Humana englobaria a dança, a ginástica, o esporte, o jogo, a ergonomia, a educação especial, a reabilitação, e o seu ramo pedagógico seria a educação motora, termo que substituiria a tradicional expressão Educação Física.

O autor define Ciência da Motricidade Humana como:

Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico (Sérgio, s.d., p.153).

Ao estruturar uma proposta para a Educação Física em meados da década de 80, Manuel Sérgio acabou por influenciar a construção do discurso acadêmico da Educação Física brasileira, tendo sua proposta, inclusive, servido para a reformulação curricular de várias Faculdades de Educação Física no país.

Uma outra classificação da Educação Física brasileira é a que faz Castellani Filho (1988). Ele aponta uma tendência biológica, que reduz a compreensão do homem unicamente a esse aspecto. Uma segunda é a tendência psico-pedagógica, segundo o autor, também reducionista, pois formula definições abstratas e a-históricas de homem, criança e escola. E vislumbra uma terceira tendência na Educação Física brasileira, responsável por uma ação essencialmente política, já que pretende a apropriação pelas classes populares do saber próprio à cultura dominante.

Nota-se claramente a proximidade das classificações de Medina (1983) e Castellani Filho (1988). Ambas culminam com uma terceira tendência, na época ainda a ser consolidada, de cunho revolucionário, com inspiração marxista, enfatizando os níveis histórico, social e político. Ora, o próprio estabelecimento de classificações já implica, e não poderia ser diferente, uma determinada leitura crítica das correntes, já que qualquer autor possui valores que o fazem optar por uma corrente e, a partir dessa posição privilegiada, criticar as outras.

Na verdade, estávamos diante de um sólido grupo de intelectuais que começava a se alinhar em torno das idéias de Karl Marx. Esse grupo se opôs de forma contundente ao denominado “reduccionismo”, tanto biológico quanto psicológico, como pode ser constatado nas classificações da Educação Física brasileira de Medina (1983) e de Castellani Filho (1988). Segundo Lovisolo (1995), o marxismo constitui-se na corrente dominante na atual Educação Física brasileira.

Talvez a principal decorrência da obra do grupo marxista que se alinhou a partir da década de 80 tenha sido explicitada no livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, assinada por um Coletivo de Autores, composto pelos principais nomes dessa tendência⁷. Nesse livro, publicado em 1992, há a explicitação da abordagem defendida pelo grupo no

⁷ Assinam a obra Metodologia do ensino de Educação Física os seguintes autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

trato da Educação Física escolar. Denominada de abordagem crítica superadora, considera a Educação Física como “(...) *matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros*” (Soares et al., 1992, p.18).

As várias expressões da chamada cultura corporal são consideradas como formas de representação do mundo que o homem foi produzindo ao longo da história, constituindo-se no conhecimento abarcado pela Educação Física. Além de praticada na escola, essas expressões devem ser refletidas, a fim de que sejam assimiladas pelos alunos.

A intenção explícita é possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo dinâmico e principalmente carente de transformações. Partindo da constatação que o Brasil é uma sociedade dividida em classes e que o movimento social caracteriza-se pela luta entre as classes sociais, visando à afirmação de seus interesses, a proposta defendida pelo grupo coloca-se comprometida com os anseios das camadas populares.

Afirmam os autores:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares et al., 1992, p.40).

A perspectiva de Educação Física escolar que objetiva o desenvolvimento da aptidão física é confrontada pelos autores da abordagem crítica superadora, por se colocar historicamente numa posição de defesa dos interesses da classe dominante, contribuindo, assim, com a manutenção da sociedade capitalista.

Uma das estratégias utilizadas pelo grupo marxista para difundir suas concepções foi a obtenção da hegemonia na direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que, como visto, havia sido fundado em 1978 pelo grupo de Victor Matsudo, embora, posteriormente, passasse a congregar pessoas de várias matizes teóricas e de várias partes

do país. Entretanto, a partir de 1987, o CBCE passou a ser o maior veiculador da tendência marxista na Educação Física, através de revistas, boletins e eventos científicos.

Obviamente, esta conquista da direção do CBCE por parte do grupo marxista não ocorreu de forma pacífica. O CBCE tornou-se palco de dissensões e debates, por vezes rancorosos, sobretudo até 1989, quando, pela última vez, duas chapas tentaram se eleger para a direção da entidade. A eleição ocorreu em Brasília, por ocasião do VI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. De um lado havia a chapa liderada por Celi Nelza Zülke Taffarel, candidata à reeleição, representante e apoiada pelo grupo marxista. De outro lado, Paulo Sérgio Chagas Gomes encabeçava uma chapa composta ou apoiada também por nomes de peso da Educação Física brasileira, tais como Go Tani, João Batista Freire, Victor Matsudo, Manoel José Gomes Tubino, Antonio Carlos Bramante e outros, descontentes com a ideologização que, segundo eles, havia tomado conta da Educação Física⁸.

O debate entre as chapas foi caloroso, havendo acusações de ambas as partes e ataques pessoais. A chapa liderada por Celi Taffarel venceu a eleição por uma diferença de apenas 25 votos, num total de 207 eleitores presentes, mas o grupo perdedor acabou por se afastar do CBCE, optando por seus trabalhos de pesquisa somente nas universidades e divulgando suas produções em outros órgãos que não a Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Parece ter sido este o momento mais evidente de uma ruptura na comunidade acadêmica da Educação Física. De um lado ficou o grupo prioritariamente - mas não exclusivamente - marxista, congregado em torno do CBCE. De outro, um grupo com várias matizes teóricas, mas concordando que a Educação Física deveria dar menos ênfase às questões político-partidárias e se debruçar sobre as questões específicas da área. Essa ruptura serviu para dificultar o diálogo entre as várias tendências da ainda recente comunidade científica da Educação Física brasileira, primeiro, porque tornou antagônicas posições teóricas diferentes e, segundo, porque congregou, tanto em um pólo quanto em outro, visões diferentes como se fossem iguais.

⁸ Para um aprofundamento na história do CBCE, sugerimos o livro de Fernanda Paiva, intitulado *Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*”.

Talvez a tendência contra a qual o grupo marxista mais tenha se confrontado ao longo da década de 80 foi a chamada Desenvolvimentista, responsável pelos estudos sobre Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora e Controle Motor. Seu mais ilustre representante é o professor Go Tani que, após seu regresso do exterior no início dos anos 80, onde se doutorou, constituiu na USP um grupo de estudo e pesquisa, passando a formar profissionais nesta linha.

A afirmação principal deste grupo - e que talvez mais tenha gerado polêmica com os representantes da tendência marxista - é a de que o objeto de estudo e aplicação da Educação Física é o movimento humano (Manoel, 1986; Tani, 1991), e que a especificidade da Educação Física, principalmente nas séries escolares iniciais, é promover a aprendizagem do movimento (Tani et al., 1988). Para os marxistas, esta declaração caracterizaria um reducionismo biológico, porque estaria desconsiderando as implicações sociais da Educação Física.

A aprendizagem do movimento ocorre através da aquisição por parte do aluno de habilidades consideradas básicas, a partir das quais serão aprendidas habilidades mais complexas. As considerações sobre a escolha das habilidades e as estratégias pelas quais elas serão adquiridas num determinado período indicariam os conteúdos a serem utilizados pelo professor de Educação Física nas aulas (Tani et al., 1988).

A tendência desenvolvimentista parte do pressuposto que o professor deve possuir certos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil para trabalhar adequadamente, atendendo às necessidades do aluno. Portanto, segundo esta abordagem, os conhecimentos provindos dos estudos sobre Desenvolvimento Motor são fundamentais, uma vez que se procura uma correspondência entre as tarefas propostas e as características da criança, a fim de que não se estabeleça conteúdos nem além, nem aquém, das capacidades reais da criança. Afirma Tani (1992a): *“(...) se existe uma sequência normal de desenvolvimento, isto nada mais significa do que a necessidade dos alunos de serem trabalhados especificamente de acordo com estas características”* (p.65).

Se o objetivo da Educação Física constitui-se, segundo os desenvolvimentistas, no ensino de habilidades motoras de acordo com uma sequência de desenvolvimento, há uma

relação muito próxima com a Aprendizagem Motora, por ser necessário ao professor o conhecimento dos processos subjacentes à aprendizagem das habilidades. Segundo Tani (1992b), as habilidades motoras constituem-se em elementos de interesse tanto para a Aprendizagem Motora, enquanto objeto a ser investigado, como para a Educação Física, como conteúdo a ser ensinado.

Vale ressaltar que, apesar da íntima relação entre Aprendizagem Motora e Educação Física, elas não se confundem. Manoel (1995) afirma que a Aprendizagem Motora, depois de ser exclusivamente de interesse de psicólogos experimentais, é considerada hoje como legítima da Educação Física. Mas não tem, enquanto área de estudo, intenção de fornecer informações sobre como ensinar habilidades motoras. Tani (1992b) reconhece que a maioria das pesquisas na área teve como suporte “(...) *o paradigma mecanicista e reducionista da ciência clássica, de característica eminentemente analítica, onde os fenômenos são vistos como complexidades desorganizadas*” (p.68).

A solução apontada por Tani (1992b) e referendada por Manoel (1995) é integrar a teoria com a prática por meio de pesquisas de integração e síntese de conhecimentos, onde a preocupação central seria a “(...) *verificação experimental da aplicabilidade dos conhecimentos, princípios e hipóteses derivados da pesquisa básica, numa situação real de ensino-aprendizagem*” (p.69).

A partir daí, haveria a necessidade de realização de pesquisas aplicadas onde seriam utilizados conhecimentos da Aprendizagem Motora para descobrir soluções e maneiras de ensinar habilidades. Segundo Tani (1992b), haveria aqui uma clara interface com o que ele chama de pedagogia do movimento.

Mais recentemente, outra linha teórica que passou a influenciar a Educação Física brasileira foi a Fenomenologia, que, utilizando principalmente a contribuição de Merleau-Ponty, preocupa-se com o fenômeno da corporeidade. Seu núcleo principal localiza-se na UNICAMP, Campinas, principalmente com o professor Wagner Wey Moreira, que coordena na Faculdade de Educação Física um grupo de estudos sobre o tema.

A abordagem fenomenológica não pode ser considerada propositiva, em termos de sugerir metodologias de trabalho aos professores de Educação Física. Ela propõe-se a um

certo olhar para a Educação Física e para o corpo, procurando compreender seu significado. Segundo Moreira (1991):

A ciência que advogamos, e por conseguinte, a pesquisa científica valorizada, é aquela que irá trabalhar através de descrições do fenômeno observado, em abordagem qualitativa, dentro da área de ciência humana (p.17).

Assim, o corpo e a Educação Física escolar podem ser considerados, não fatos estanques, mas fenômenos que devem ser descritos a fim de serem desvelados. O conceito de corporeidade ganha destaque nessa abordagem, pois é o corpo que vincula o ser no mundo, permitindo compreender a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto (Guedes, 1995). Para Moreira (1991), o corpo deve ser compreendido

(...) não como um objeto com características distintas dos demais objetos, mas entendido como fonte de experiências significantes, como veículo de comunicação com o mundo, ou mais precisamente, corpo como expressão possível do ser-no-mundo (p.40).

A abordagem fenomenológica tem se tornado frequente na Educação Física como referencial para várias pesquisas e publicações. Se ainda não pode ser considerada propositiva em termos programáticos, a abordagem fenomenológica pretende uma mudança de paradigma em relação ao fenômeno corporeidade, refutando o mecanicismo tradicional e “(...) *aventurando-se na descoberta de novas trilhas que poderão um dia estar tatuadas no corpo vivido*” (Moreira, 1995, p.16).

XXXXXXXXXX

Procurei nesta seção identificar alguns fatos e nomes que contribuíram para a construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo na década de 80. É importante destacar que os discursos científicos apresentados não ocorreram linearmente, um substituindo o outro de forma sequencial e coerente. Eles aconteceram e ainda acontecem de forma dinâmica e simultaneamente, no âmbito, principalmente, de

algumas universidades brasileiras, que sediam os centros de pós-graduação e os núcleos de estudo, além de publicarem periódicos. Pode-se afirmar, inclusive, que a grande massa de professores de Educação Física no país está distante desta discussão, não discernindo com precisão um discurso de outro, consumindo algumas publicações e idéias mais por oportunidade, sem a devida reflexão.

Seguindo o conselho de Clifford Geertz, é preciso evitar a tentação de considerar os discursos em Educação Física como expressões individuais de intelectuais com mentes iluminadas. Ora, considerando o pensamento científico não apenas na sua singularidade como processo, mas principalmente na sua multiplicidade como produto, deve-se ver a produção do pensamento científico em Educação Física como uma manipulação intencional de formas culturais, na expressão do próprio Geertz (1983). Segundo o autor, pensar “(...) *deve ser entendido ‘etnograficamente’, isto é, através da descrição do mundo em que ele faz sentido, seja ele qual for*” (p.152).

No caso do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, não se trata de, **a priori** e de uma posição pretensamente privilegiada, comparar os autores e suas leituras da realidade da área, bem como suas propostas para ela. Todos os discursos possuem uma coerência interna, tanto é que conseguiram sistematizar um determinado conjunto de pressupostos a fim de conceituar e lidar com o fenômeno Educação Física. Não cabe analisar o mérito de cada proposta, ou o grau de operacionalização de seus objetivos, mas considerar que todos os discursos atingiram determinados grupos de profissionais, compondo o mesmo cenário da construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, manifestando, por vezes, um mesmo vocabulário e expressando pensamentos semelhantes a respeito da Educação Física.

Se pensar significa manipular intencionalmente formas culturais, torna-se importante procurar identificar quais foram essas formas culturais engendradas no seio do debate acadêmico da Educação Física brasileira da década de 80. Em outras palavras, qual foi o enredo da trama desenvolvida pela Educação Física no período. É com esse objetivo que ouvirei os principais autores/atores da Educação Física brasileira.

IV. OS AUTORES/ATOES DO PENSAMENTO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Pretendo nesta seção discutir a construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, utilizando para isso os depoimentos dos principais atores desta trama construída inicialmente a partir de finais dos anos 70, mas principalmente ao longo da década de 80. Antes, porém, pretendo explicitar os pressupostos metodológicos que nortearam a identificação dos principais atores da construção do discurso acadêmico da Educação Física brasileira.

1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Fazer pesquisa em Antropologia, ou utilizando um referencial antropológico, pressupõe a consideração do princípio da totalidade, princípio este necessário para uma abordagem que se propõe a compreender os significados das ações humanas. Esta tarefa supõe a integração do observador ao próprio campo de observação, já que não se trata de um pesquisador observando animais ou objetos, mas homens observando homens. Laplantine (1988) afirma a necessidade de distinguir aquele que observa daquele que é observado, mas repudia a dissociação entre essas duas posições. Afirma ele: *“Nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos”* (p.169-170).

Já foi mostrada que a consideração da participação do pesquisador na construção do conhecimento a respeito do objeto de estudo tratou-se, na Antropologia, principalmente com Malinowski, que pela primeira vez se dispôs a conviver com nativos,

na busca de uma melhor compreensão do homem. Estava ele criando a observação participante, que contribuiu para a valorização das pesquisas de cunho qualitativo, ou seja, aquelas que passaram a recusar o modelo das ciências naturais para a análise de seus objetos de estudo, sobretudo quando esse objeto é o homem⁹.

O risco de uma abordagem que não considere o papel participativo do pesquisador é justamente o de não propiciar a ele a apreensão daquilo que é observado de forma mais plena. Assim, os sujeitos tornam-se dados a serem coletados, suas reações geram números e os significados de suas ações não são considerados. Brandão (1985) afirma que durante muitos anos boa parte da metodologia científica serviu para proteger o pesquisador de si próprio, contra a interferência de sua subjetividade. Segundo ele, o método era o observador dissolvido em ciência, e o objeto, o sujeito dissolvido em dado.

Laplantine (1988) defende a participação do observador no campo de observação e a consideração de sua subjetividade como uma rica fonte de informações que pode contribuir na construção do conhecimento a respeito do objeto de estudo. Alerta ele que se esse aspecto da participação do pesquisador não for considerado, pode-se chegar a uma cientificidade desumana ou a um humanismo não científico. Diz o autor: *“Incluir-se não apenas socialmente mas subjetivamente faz parte do objeto científico que procuramos construir, bem como do modo de conhecimento característico da profissão de etnólogo”* (p.173).

Já vimos também com DaMatta (1978) que a pesquisa de cunho antropológico pressupõe ao pesquisador um enfoque que, ao mesmo tempo, lhe permite familiarizar-se com o estranho e estranhar o que lhe parece familiar. Para realizar essa dupla tarefa, o pesquisador deve procurar des acostumar-se emocionalmente de hábitos e valores que sempre lhe foram próprios, deslocando, assim, sua subjetividade.

No caso específico desta pesquisa, utilizei um processo de observação participante para a identificação dos principais personagens, responsáveis pela construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira. A observação participante será

⁹ Não pretendemos neste trabalho diferenciar os vários tipos de pesquisa participativa, cada uma delas defendida por um autor e referendada por uma certa tendência. Entre as várias denominações utilizadas, Silva (1991) cita, além de observação participante, pesquisa participante, investigação-ação, pesquisa-ação, investigação participativa, investigação militante, auto-senso, estudo-ação, pesquisa-confronto.

tomada aqui como uma técnica de trabalho de campo que permite sistematizar o processo de coleta de dados por aproximar o pesquisador do objeto de pesquisa, o que facilita o processo de construção do conhecimento (Silva, 1991).

Professor de Educação Física licenciado em fins dos anos 70 e com atuação profissional prioritariamente na rede pública de 1º grau de São Paulo, passei, desde aquele momento, a participar de encontros, congressos, associações, procurando informações e diretrizes que viessem a qualificar minha prática profissional. Essa procura parecia não ser somente minha, mas de boa parte dos professores de Educação Física formados naquela época, fato que parecia denunciar insatisfação em relação à formação profissional recebida nos cursos de graduação. Nesses encontros conheci pessoas que viriam, posteriormente, a se destacar no cenário acadêmico da Educação Física, e que já manifestavam esforço em pensar cientificamente a área. Nesse momento, primeiros anos da década de 80, não havia a delimitação de abordagens ou tendências na Educação Física brasileira. O que chegava para mim, mero ouvinte nesse processo, era a efervescência própria da tentativa de construção, por parte de um grupo de intelectuais, de um referencial teórico da Educação Física, que pudesse dar sentido à prática que eu realizava na escola.

Como participante dos congressos e encontros que se realizavam nos primeiros anos da década de 80, eu não era, obviamente, consciente de que estava presenciando a construção de um pensamento acadêmico de uma área que até então se pautava por uma prática carente de reflexão. Não estava também consciente de que essa minha observação participante seria utilizada hoje como metodologia para a identificação dos principais atores desse processo de construção do pensamento científico da Educação Física brasileira. O fato é que eu fazia parte de um geração que identificava lacunas na sua formação profissional, e essa percepção fez com que buscássemos subsídios em associações, encontros, congressos e nas primeiras publicações que passaram a circular na época.

Essa demanda levou-me ao encontro de pessoas que começavam a esboçar um pensamento científico e a sistematizar algumas tendências para a Educação Física. Essas pessoas, todas de uma geração anterior à minha, merecem reconhecimento, porque foram formadas em torno de 1970, dentro da chamada Educação Física tradicional, e tiveram

que encontrar, de uma forma solitária e autodidata, o caminho do pensamento acadêmico da Educação Física. Alguns se doutoraram no exterior, outros procuraram continuar seus estudos em outras áreas, criaram entidades, começaram a publicar. Estavam construindo o pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, talvez, na época, sem a devida consciência da grandiosidade deste empreendimento.

Nesse processo de observação participante pude identificar alguns personagens relevantes na construção do pensamento científico da Educação Física, personagens esses que, num momento seguinte, irei entrevistar. Um dos nomes presentes nesse processo foi **Victor Matsudo**, que, após a criação do CELAFISCS (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul), em 1974, passou a realizar simpósios anuais. Esses simpósios passaram a mostrar o início da produção acadêmica na área e a apresentar pessoas que, até então, eram desconhecidas para mim, tais como Go Tani, João Paulo Medina, Lino Castellani Filho e outros. O grupo originário do CELAFISCS, já ampliado, criou em 1978 o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que passou a realizar, a partir de 1979, congressos nacionais a cada dois anos, além de encontros regionais e publicação de boletins e revistas.

João Paulo Medina e Vitor Marinho de Oliveira tornaram-se presentes nesse processo pela publicação quase simultânea, em 1983, de seus livros, respectivamente, “A Educação Física cuida do corpo e...’mente” e “O que é Educação Física”. Os dois livros falavam de uma crise na Educação Física e da necessidade de profunda reformulação da área. Tiveram estrondosa repercussão entre os profissionais da área e seus autores foram alçados ao centro do debate da Educação Física brasileira.

Lino Castellani Filho e Celi Taffarel foram nomes também presentes no processo de construção do debate acadêmico na Educação Física brasileira, caracterizando-se pela utilização de um referencial teórico de origem marxista. O primeiro, pela sua constante participação em eventos já a partir do início dos anos 80 e, posteriormente, pela publicação de seu livro “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, em 1988. A segunda, pela sua atuação, durante duas gestões, à frente da direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade que foi palco de uma série de confrontos entre representantes de abordagens diferentes na construção do pensamento

científico da Educação Física. Celi Taffarel publicou em 1985 o livro “Criatividade nas aulas de Educação Física”, obra que também teve grande repercussão na área.

Go Tani, tendo retornado ao Brasil no início dos anos 80, depois de se doutorar no exterior, passou a desenvolver pesquisas que o elevaram à condição de principal representante da abordagem desenvolvimentista na Educação Física. Ao longo dos anos 80 foi um dos personagens mais constantes nos eventos da área. Deve-se lembrar também a publicação de seu livro, juntamente com outros autores, “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, em 1988, que se constitui até hoje na principal referência para os interessados nessa abordagem.

João Freire foi outro personagem muito presente no cenário dos debates e encontros acadêmicos da Educação Física nos anos 80. Tendo iniciado seus estudos na linha de Jean Piaget, sua trajetória desembocou na chamada abordagem construtivista da Educação Física, apesar do autor recusar esse rótulo. Na segunda metade da década de 80, João Freire publicou o livro “Educação de corpo inteiro”, que repercutiu intensamente na área e o projetou ainda mais no cenário da Educação Física brasileira.

Deve-se lembrar o intenso trabalho desses profissionais na formação de novos professores, uma vez que todos eles já trabalhavam em cursos superiores de Educação Física. Além disso, ao longo da década de 80, passaram a se qualificar academicamente, fazendo cursos de mestrado e doutorado, passando, alguns, a atuarem também na orientação de dissertações e teses na área. Além disso, todos esses profissionais passaram a ser chamados por prefeituras, universidades, secretarias de educação e entidades, para ministrarem cursos, palestras ou atuarem como assessores na elaboração de diretrizes programáticas de Educação Física de 1º e 2º graus ou contribuindo na revisão de grades curriculares de cursos de graduação. Vê-se, portanto, a intensa atuação desses profissionais na construção de um novo pensamento da Educação Física brasileira.

Após a identificação dos principais personagens responsáveis pela construção do debate acadêmico na Educação Física brasileira, irei agora entrevistá-los, a fim de compreender, a partir de seus relatos, qual o conjunto de valores, pressupostos e significados que deram sustentação à criação de cada discurso acadêmico e como eles são até hoje atualizados. Além disso, se cada discurso for considerado como um sistema

cultural e se a análise cultural for entendida como uma adivinhação dos significados, buscarei compreender, a partir das entrevistas com os autores/atores, qual o conjunto de símbolos significativos que cada discurso emprega na defesa de seus pressupostos, uma vez que os sistemas de símbolos são “(...) *construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente*” (Geertz, 1989, p.229).

Já foi discutido que a etnografia pressupõe a ênfase na exploração do fenômeno social particular, além de se propor a investigar um pequeno número de casos em detalhe e na interpretação dos significados e funções das ações humanas (Atkinson & Hammersley, 1994). No caso específico desta pesquisa, o fenômeno social particular é o debate acadêmico na Educação Física na década de 80. Cada entrevistado constituir-se-á num informante que tem participado ativamente desse debate e, além disso, defendido uma certa posição perante ele.

Resgatando a contribuição de Clifford Geertz de que a etnografia do pensamento é um empreendimento multidisciplinar cuja finalidade é “(...) *tornar inteligíveis questões obscuras, provendo-lhes de um contexto esclarecedor*” (1983, p.152), devo afirmar que este projeto de análise do pensamento acadêmico da Educação Física será sempre uma tarefa incompleta, pela própria dinâmica da área e, principalmente, pela própria especificidade do chamado olhar antropológico. Segundo o mesmo autor, a Antropologia não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura do significado (1989).

Tenho consciência de que outros nomes começam a povoar o pensamento científico da Educação Física brasileira atual, tais como Valter Bracht, Mauro Betti, Elenor Kunz e outros. Entretanto, parece-me que esses autores surgem posteriormente aos debates mais intensos da década de 80 e se colocam perante eles de uma forma mais renovada e menos excludente. Outros autores, como Hugo Lovisolo e Helder Guerra de Resende, explicitamente ou não, parecem já estar realizando uma etnografia do pensamento científico da Educação Física, ao discutirem em seus trabalhos, as várias tendências da área. Pretendo, após as entrevistas com os principais personagens por mim identificados nesse processo de construção do pensamento científico da área, apontar as perspectivas do pensamento científico da Educação Física brasileira.

2. OS PRINCIPAIS PERSONAGENS

2.1. Victor Matsudo

Victor Matsudo, nascido em 1949, graduou-se em Medicina pela Santa Casa de São Paulo. Seu interesse pelo que ele chama de Ciências da Atividade Física deu-se por meio de dois fatores. O primeiro foi a inserção, desde sua adolescência, em grupos de jovens de São Caetano do Sul, Estado de São Paulo, onde mora e trabalha até hoje. Esse grupo criou, em 1965, o Tijucussu Clube, que passou a trabalhar contra as tradições locais que se expressavam num mero caráter filantrópico que consistia apenas em fazer caridade. A partir de um confronto com os valores dominantes na época, representados por grupos locais conservadores, Victor Matsudo e seu grupo desejavam trabalhar com os jovens, fazê-los pensar a fim de torná-los conscientes de seu potencial. O lema do clube era “Trabalhando Por Um Mundo Melhor”. Como o quadro político da época impedia a entrada nas escolas e o acesso aos jovens de uma maneira direta, criaram uma Olimpíada Colegial na cidade, buscando um canal legal para esse trabalho. Esse evento, além de esportivo, era também cultural e artístico, incluindo fotografia, poesia, conhecimentos gerais, matemática etc., e cresceu tanto que passou a fazer parte do calendário turístico do Estado de São Paulo.

O Tijucussu Clube passou a ter papel importante na cidade nos anos seguintes, chegando a influenciar as políticas de esporte e lazer do município. Victor Matsudo relata que chegou a ser convidado por um grupo político local a se candidatar a vereador e, futuramente, prefeito, oportunidades que ele sempre recusou. Seu grupo foi determinante para o planejamento de construção de centros esportivos em toda a cidade, que passaram a sediar escolinhas de esporte e as próprias aulas de Educação Física dos colégios. Quando se constituiu esse plano na cidade, criou-se também a idéia de um órgão avaliador de todo esse projeto. Essa foi a semente do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, que continua ativo até hoje.

O segundo fator que influenciou o interesse de Victor Matsudo pela pesquisa nas ciências da atividade física foi sua formação acadêmica. Seu internato eletivo na Faculdade de Medicina, em 1973, e, depois, parte de sua residência médica, em 1975, foram realizados nos Estados Unidos, onde foi influenciado decisivamente por pesquisadores que atuavam principalmente em laboratórios de aptidão física. Quando retornou ao Brasil, apesar de ter sido convidado para ingressar na Escola de Educação Física da USP, preferiu ficar à parte das instituições oficiais, que, apesar de terem, na década de 70, mais recursos, estavam atreladas ao poder dominante. Assim, criou com outros colegas o CELAFISCS, em 1974, onde poderia fazer pesquisa de forma independente. A esse respeito, afirma Matsudo:

A Educação Física naquela época estava agregada ao sistema de poder do país, na universidade. Estar num órgão público significava ser coerente ou cúmplice daquele sistema. Eu fiz questão de estar fora disso. Nós tínhamos uma grande autonomia. Nós não tínhamos dinheiro.

Victor Matsudo afirma que o CELAFISCS manifestava outra concepção de fazer ciência. Contrariamente a uma tendência curativa da Medicina, ele já pensava nos benefícios da atividade física para a manutenção da saúde e prevenção contra doenças da população. Além disso, queria estudar o efeito do exercício na população brasileira e não descobrir futuros talentos esportivos como nos laboratórios de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, patrocinados pelo governo militar da década de 70 e que tinham como objetivo a elevação do país à condição de potência olímpica.

Com o crescente reconhecimento do CELAFISCS, principalmente nos congressos promovidos pela Federação Brasileira de Medicina Esportiva e por discordarem da linha política da Federação, que não aceitava que professores de Educação Física pudessem participar da entidade e ocupar cargos de direção, o grupo do CELAFISCS, já ampliado, criou em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Segundo Matsudo, a intenção do Colégio era se tornar uma entidade que congregasse os diferentes conhecimentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento do esporte e da atividade física. Seria um

colegiado composto por comitês e associações responsáveis por cada área dentro das chamadas Ciências do Esporte.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, por um lado, constituiu-se no principal cenário para a construção do pensamento científico na área de Educação Física e Esportes. Por outro lado, tornou-se também palco para uma série de conflitos e dissensões na área. O grupo fundador do Colégio, entre eles Victor Matsudo, manteve a direção da entidade até 1985. A partir daí, o Colégio passou a ter outro caráter, com discussões de cunho mais político, refletindo o próprio debate que ocorria na sociedade brasileira, em geral, e na Educação Física, em particular. Em 1989, pela última vez, Victor Matsudo, juntamente com outros colegas, tentaram reassumir a direção da entidade, tendo sido derrotados pela chapa encabeçada por Celi Taffarel.

Victor Matsudo defende-se da acusação de que o CBCE era uma entidade só de médicos. Afirma que no mundo todo, os médicos foram responsáveis pelo início da pesquisa em ciências da atividade física, devido à maior instrumentação científica da Medicina, e isto, como não poderia ser diferente, proporcionou uma forte tendência tecnicista à entidade. Enfatiza que a idéia da criação do Colégio era a de um grande “guarda-chuva” que congregasse entidades específicas de cada sub-área. A própria estruturação da diretoria previa isso quando incluía vários vice-presidentes, sendo um responsável por cada área, Medicina, Treinamento, Pedagogia etc. Afirma também que em todos os eventos da entidade organizados pelo seu grupo sempre houve proporcionalidade na divisão das mesas-redonda e na escolha dos nomes dos participantes. Lembra que dos vinte fundadores do Colégio, a maior parte não era composta por médicos.

Procura enfatizar que no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, pelo menos enquanto ele participou da entidade, não tinha espaço para a discussão político-partidária. Afirma que até hoje entende que se deve discutir política científica, ao invés de política ideológico-partidária.

Enfatiza também que o Colégio Brasileiro não foi criado para ser uma entidade de médicos, ou uma associação de profissionais da Educação Física. Acha que a Educação Física, enquanto área, deveria criar uma grande entidade para ela e não, como fez,

transformar o CBCE numa entidade de Educação Física. Reconhece que da forma como está, os médicos acabam sendo intrusos.

Apesar de todos os acontecimentos que relata, Victor Matsudo fala do CBCE com carinho. Acha que o Brasil poderia ter se consolidado como liderança nas pesquisas relativas às ciências do esporte, sobretudo entre os países do Terceiro Mundo. Lamenta que existam hoje muitos pesquisadores importantes que não participam da entidade, devido às características que ele hoje assume, preferindo o trabalho individual e publicando em periódicos estrangeiros. Afirma Matsudo:

No conjunto, acho que nós perdemos uma histórica chance de ter no Colégio os grupos de ponta que representam o pensamento de ciências do esporte. Nós temos hoje um grupo de Educação Física, só isso. E o Colégio não foi feito para ser um órgão que representasse a Educação Física. Chama-se Colégio, que quer dizer, um colegiado de profissionais. Nós criamos uma entidade interdisciplinar multiprofissional.

Em relação ao diálogo existente entre as pessoas que pesquisam sobre Educação Física, Esporte ou Atividade Física, Victor Matsudo vê alguns sinais do que ele chama de adulez. Diz que depois de uma infância maravilhosa e de uma adolescência conturbada, hoje há sinais de maturidade entre as pessoas, fato que pode propiciar um debate produtivo, embora ainda não se realize num nível desejado. Um dos fatores lembrados dessa adulez é a maior estabilidade profissional dos pesquisadores. Entretanto, ressalva:

Acredito que, com exceção das pessoas que continuaram xiitas mesmo depois da queda do muro, os radicais, o diálogo flui normalmente. Eu me sento com qualquer pessoa.

Victor Matsudo insiste no fato de que não faz pesquisa em Educação Física. Devido sua formação, aborda fenômenos médicos e biológicos da atividade física humana, em nível de atividade, exercício ou esporte.

2.2. João Paulo Medina

Nascido em 1948, Medina graduou-se em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, em 1970. Ao longo da década de 70, trabalhando na área, já percebia a pobreza do corpo de conhecimentos que embasava a Educação Física. Além disso, percebia também a necessidade de desenvolver formas de superação dos estragos provocados pela ditadura militar. Essas percepções o levaram a buscar referenciais teóricos nas ciências humanas. Ingressou, em fins desta mesma década, no mestrado em Filosofia da Educação, na PUC de Campinas, onde tomou contato principalmente com um referencial teórico de origem marxista.

Embora nunca tivesse pretendido ser um intelectual, a amplitude de referencial teórico adquirido no mestrado, somada à percepção do quadro político do país e das carências específicas da Educação Física brasileira, o levaram a escrever algo que pudesse contribuir para um repensar da área, tentando dar um pontapé inicial no debate sobre a Educação Física brasileira. Essa motivação culminou com a publicação, em 1983, do seu livro “A Educação Física cuida do corpo e...’mente””, que teve grande sucesso de vendagem, fato que confirmou a existência de uma demanda reprimida por análises críticas da Educação Física. Dois meses após o lançamento, a editora já preparava a segunda edição e, hoje, catorze anos após, este livro encontra-se na 14ª edição. Medina afirma que esse livro constituiu-se numa síntese de uma coletividade, expressando as angústias dos profissionais da Educação Física. Nesse sentido, poderia ter sido escrito por outra pessoa, já que foi ao encontro de uma demanda da própria área. Sua produção acadêmica é completada com a publicação, em 1987, de um outro livro, “O brasileiro e seu corpo”, originalmente sua dissertação de mestrado. Publicou também capítulos em livros organizados por outros autores.

Na primeira metade dos anos 80, compunha o chamado grupo progressista da Educação Física, composto por pessoas que estavam descontentes com o quadro político do país e vislumbravam uma revisão do papel da Educação Física, que pudesse contribuir também para a alteração do panorama nacional.

Durante muito tempo o rótulo que marcava minha tendência era identificado simplesmente como progressista. No momento em que a luta que se travava na época era contra o pensamento conservador, reacionário, respaldado pela hegemonia dominante em nossa sociedade e nossa cultura, isto bastava.

Após esse primeiro período, com a intensificação dos debates e aprofundamento de estudos na área e a consequente definição de linhas e tendências, passou a haver o que Medina chama de “*cacoetes e excessos*”, principalmente da chamada esquerda da Educação Física brasileira, que passou a rotular cada profissional da área de acordo com seu perfil político-ideológico. Esse processo levou a uma polarização que, na opinião de Medina, criou barreiras pessoais quase intransponíveis.

Via naquela época uma intransigência míope de ambos os lados, que teria que ser superada, e eu ficava angustiado porque a coisa, quando era levada para o lado pessoal, cria uma barreira intransponível. Eu achava isso inadmissível.

Afirma que nunca se recusou a participar de qualquer debate e, além disso, devido ao sucesso de vendas do seu primeiro livro, era chamado para os mais diferentes fóruns de discussão. Cita que em alguns sentia-se como um contestador, um revolucionário; noutros, sentia-se um neo-liberal, um capitalista defendendo seus interesses contra a libertação da sociedade como um todo.

Sempre teve claro que a dogmatização de tendências não seria útil para a área, e por isso, circulou pelos dois grupos. Afirma também que chegou a explicitar esta percepção, mas:

(...) era um clima tão tenso, pesado, que a minha palavra era vista como uma opção para o outro lado.

Apesar de todos os problemas citados, Medina acredita que a disputa da década de 80 na Educação Física foi saudável, para poder chegar a essa leitura atual. Segundo ele, não seria possível chegar onde estamos sem passar por este embate. Afirma que por opção preferiu ficar um pouco à margem do processo, sabendo respeitar as radicalizações e

entender os dois lados. Percebe que hoje os estudiosos da Educação Física estão se dando conta da necessidade de debates em outro nível, a fim de contribuir com o desenvolvimento da área.

A briga foi saudável enquanto fase. Ela teria que ocorrer, eu acho, para você chegar a essa conclusão. Eu não vejo como superá-la sem passar por ela.

Afirma que atualmente está fora da área acadêmica da Educação Física, mas percebe uma produção científica suficiente para um salto qualitativo que seja responsável por uma profunda transformação da área. Vê com bons olhos a tentativa de criação da Ciência da Motricidade Humana, proposta de Manuel Sérgio, que, segundo ele, deve ser considerada, uma vez que é uma das poucas contribuições que propõe a substituição da Educação Física. Apesar das críticas que esta proposta tem recebido, Medina acha que ela ainda não foi devidamente considerada.

Reconhecendo que não está participando diretamente do debate acadêmico da Educação Física, Medina adota hoje como referencial para sua atuação pedagógica o que ele denomina de abordagem crítico-humanista, buscando a recuperação de valores humanos.

2.3. Vitor Marinho de Oliveira

Nascido em 1943, Vitor Marinho destaca na sua infância o fato de ter sido aluno de colégio militar, que lhe deu uma formação acima da média dos jovens de sua idade. Por sempre ter gostado de esportes, ingressou no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1967. Devido sua exigência intelectual, inicialmente sentiu-se frustrado com a faculdade, uma vez que queria ser professor e havia docentes que não sabiam dar aulas. Sentia-se desvalorizado intelectualmente, achando que merecia mais do que o curso oferecia. Durante a faculdade, em 1968, deparou-se com dois livros

que foram importantes na sua formação: um deles, organizado por Lamartine Pereira da Costa, discutia o treinamento e a fisiologia do exercício, assuntos que, na época, lhe interessavam. O outro livro, escrito por Alfredo Gomes de Faria Júnior, versava sobre didática da Educação Física e dava suporte para pensar a área como parte da educação. Sob a influência desse segundo livro, Vitor Marinho passou a ser um aluno interessado na faculdade, vindo a se formar em 1969 e se decidindo pela atuação profissional na área escolar.

Em 1976, ingressou no mestrado na área de educação, vindo a defender sua dissertação em 1981. Em 1977, tornou-se docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Gama Filho, onde encontra-se até hoje. Iniciou o doutorado em 1984, também em educação, defendendo sua tese em 1993. Vitor Marinho destaca seu trabalho em várias escolas de 2º grau até 1987. Somente quando foi aprovado em concurso na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na área de História da Educação, passou a ter mais tempo para estudar.

Sua produção acadêmica iniciou-se em 1983 com o livro “O que é Educação Física” (Ed. Brasiliense), livro que teve grande aceitação na área, tendo vendido, segundo o autor, cerca de 50 a 60 mil exemplares. Em 1985, publicou sua dissertação de mestrado, “Educação Física humanista” (Ed. Ao Livro Técnico). Em 1987, organizou o livro “Fundamentos pedagógicos: Educação Física” (Ed. Ao Livro Técnico). Finalmente, em 1994, publicou sua tese de doutorado, “Consenso e conflito da Educação Física brasileira” (Ed. Papyrus).

Em relação à construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, Vitor Marinho afirma que a novidade da década de 80 foi a entrada em cena da questão ideológica. Antes disso, havia aceitação tácita de que a Educação Física era uma questão apenas de aplicação técnica. E quando se discutia sobre didática, era a partir de um componente tecnicista.

O que aconteceu é que apareceram sete ou oito ‘malucos’ que começaram a entender educação e divulgá-la de uma forma politizada e colocar em jogo o debate ideológico.

Vitor Marinho destaca nesse processo o papel fundamental dos alunos dos cursos de Educação Física que foram importantes para estimular e repercutir esse movimento. Cita os ENEEFs como um fórum importante de discussão no período. Lembra ainda que muitos participantes da luta da década de 80 na Educação Física tornaram-se dirigentes de sindicatos e associações de professores.

Entretanto, segundo Vitor Marinho, o grupo alinhado às idéias políticas de esquerda nunca conseguiu a hegemonia, embora a direita afirmasse isso. O que houve, segundo ele, foi uma luta contra-hegemônica, fato que não havia antes desse período. Nesse processo, reconhece que o grupo teve que “forçar a barra” para chamar a atenção para o fundamento político da educação, refutando o tecnicismo e a falta de politização.

Afirma que o movimento da década de 80 foi forte, mas ressalva que:

(...) muitas vezes nós ficávamos falando para nós mesmos, para pessoas que já sabiam daquilo, porque sempre se arranjava uma fórmula para que as pessoas que tivessem que nos ouvir, estivessem em outro lugar.

Acredita que no debate acadêmico sempre houve espaço para os intelectuais que se dedicam aos aspectos técnicos da Educação Física e ressalta que também nessa área houve grandes avanços nos últimos anos. Mas entende que a competência técnica não pode ser vista como desvinculada da competência política, como acontece com alguns pesquisadores. Para ele, a Educação Física faz parte das ciências sociais e a discussão não pode ser somente técnica. Mais uma vez, Vitor Marinho delega aos alunos dos cursos de Educação Física a responsabilidade de fazerem a síntese dialética entre as competências política e técnica, já que eles lêem autores dos dois lados, enquanto os intelectuais, muitas vezes, ficam num “cabo de guerra”, cada um defendendo sua posição.

Em termos de perspectivas para o debate acadêmico na Educação Física, Vitor Marinho percebe um refluxo, que expressa o próprio quadro atual do movimento revolucionário brasileiro e internacional. Segundo ele, alguns grandes intelectuais da área estão indo para a direita, fazendo uma discussão epistemológica e tornando-se relativistas e céticos.

O que eu estou observando é que as pessoas estão indo para a direita. Não deixam de ser grandes intelectuais, não deixam de ser pessoas importantes, estudiosas, que têm tempo para estudar, mas estão abandonando o movimento revolucionário. Não estão mais acreditando ser possível uma outra sociedade que não a capitalista.

Afirmando que “restamos poucos”, Vitor Marinho afirma que a discussão epistemológica, do jeito que está acontecendo, rejeita o debate ideológico, levando à neutralidade e a uma outra forma de positivismo. Aliado a esse fato, Vitor Marinho critica o chamado por ele de “doutorismo” na Educação Física. Os intelectuais da área, na busca pela titulação exigida pelas universidades da qual fazem parte, tornaram-se grandes doutores, com discursos mirabolantes que muitas vezes não são entendidos pelo público que os assiste. Esclarecendo que isso não é exclusividade da Educação Física, Vitor Marinho vê nesse processo de titulação uma certa acomodação, pelo fato dos doutores, em muitos casos, passarem a dar menos aulas e terem apenas que orientar teses. Segundo ele, os doutores teriam que ser mais humildes, uma vez que não sabem tudo.

Vitor Marinho afirma que falta aos intelectuais da Educação Física, principalmente àqueles que abandonaram a luta contra-hegemônica da década de 80, a percepção de que a história não acabou e que é necessário continuar lutando para a transformação da sociedade, visando à substituição do capitalismo.

2.4. Lino Castellani Filho

Lino Castellani Filho nasceu em 1951. Graduiu-se em Educação Física pela USP, em 1974, além de possuir um curso não concluído em Direito. Fez mestrado na PUC/SP, na área de Filosofia da Educação, defendendo sua dissertação em 1988. Atualmente, cursa o doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. É docente da Faculdade de Educação Física da UNICAMP desde 1986. Antes disso, foi docente da Universidade Federal do Maranhão.

Lino Castellani destaca na sua história a constante vinculação com movimentos sindicais, partidos políticos, associações docentes, movimentos populares e o fato dessa inserção sempre ter lhe colocado questões que ele não compreendia. Daí sua busca pelo mestrado em meados dos anos 80, na tentativa de compreensão da realidade e busca de qualificação para sua transformação. Destaca também na sua história o convite para ingressar na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, em 1986, que lhe possibilitou o desenvolvimento de seus estudos, docência e pesquisas. Segundo ele, a coincidência entre a criação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e a necessidade da área de se estruturar academicamente foi positiva tanto para a Educação Física como para as pessoas que dela faziam parte.

Sua linha teórica foi delineada no mestrado na PUC, quando teve acesso à abordagem marxista, mais especificamente as contribuições desenvolvidas pelo grupo de Dermeval Saviani a respeito das concepções filosóficas de educação. A partir disso, Lino Castellani tentava perspectivar a Educação Física, vislumbrando-a dentro da concepção histórico-crítica, como Saviani propunha. Em sua dissertação de mestrado, Lino Castellani ainda não estruturou uma proposta de Educação Física, fazendo uma releitura da história da Educação Física no Brasil. Sua dissertação foi publicada em livro pela Editora Papirus, em 1988, com o título “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, estando hoje na quarta edição.

Foi em 1992, já com um grupo denominado de Coletivo de Autores, que Lino Castellani definiu com contornos mais nítidos sua concepção de Educação Física. No livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, este grupo desenvolve a abordagem crítico-superadora de Educação Física, que parte da concepção histórico-crítica, mas vai além dela, na medida em que não privilegia somente o conhecimento mas também a dinâmica curricular que permeia este conhecimento. Assim, entende a Educação Física como a disciplina pedagógica que tem como objeto de estudo os temas inerentes à cultura corporal - o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e a luta -, que é uma dimensão da cultura do homem e da mulher brasileiros.

Considera que a abordagem crítico-superadora, com todos os limites que possa ter, é aquela que mais desenvolveu a perspectiva de metodologia de ensino para a Educação

Física. Deixa claro que esta abordagem não é melhor nem pior que qualquer outra, mas diferente, na medida em que explicita um projeto educacional para a Educação Física que não se contenta com a explicação da realidade, mas se propõe a formar homens que desenvolvam a capacidade de intervir na realidade social de forma autônoma, crítica e criativa, visando a sua transformação.

Lino Castellani enfatiza:

Em nenhum momento a gente faz juízo de valores. A proposta crítico-superadora não é melhor nem pior do que a construtivista, a desenvolvimentista. Ela é diferente. Ela defende projetos educacionais diferenciados, ela lida com o conhecimento de forma diferenciada, ela tem objetivos diferenciados. Mas são diferenças, nunca apontadas como melhores ou piores.

Lino Castellani vê semelhanças entre a abordagem crítico-superadora e outras abordagens em Educação Física, como a construtivista, a cultural, a sociológica e outras que utilizam ferramentas teóricas das ciências humanas para suas análises e proposições, apesar delas se diferenciarem em termos de finalidades. Não consegue, entretanto, ver isso nas abordagens da aptidão física e na desenvolvimentista que, segundo ele, centram a discussão da Educação Física no âmbito das ciências biológicas, prescindindo de referencial das ciências humanas.

Afirma também a intenção deliberada dele e de seu grupo em difundir a abordagem crítico-superadora pelo país, por meio de trabalhos e assessorias a Secretarias de Estado e Prefeituras, elaborando propostas curriculares e treinando equipes de professores. Atua também em partido político, já que os partidos devem ter propostas definidas de Educação Física, Esporte e Lazer para quando se tornarem governo. Nessa difusão da proposta pelo país, Lino Castellani não tem encontrado resistências e explica essa facilidade pelo fato de sua proposta responder à demanda dos professores de Educação Física por metodologia de ensino.

Em relação ao debate travado no início dos anos 80 na Educação Física brasileira, Lino Castellani Filho afirma:

O debate que se travou na primeira metade dos anos 80, no meu entender, não teve uma sustentação acadêmica. Foi muito mais um debate político do que acadêmico, por dois motivos: primeiro, porque o momento nos exigia fazer a denúncia de toda uma configuração, de uma estrutura de poder da área, dentro de uma estrutura de poder de uma sociedade que nós estávamos questionando, querendo modificar naquela ocasião. E segundo, porque naquela primeira metade dos anos 80, nós não tínhamos sistematizadas nenhuma das propostas de Educação Física.

Lino Castellani reconhece que a primeira fase do debate, na década de 80, do qual ele participou ativamente, foi de luta por poder político, numa perspectiva muito vulgar de fazer debate. Afirma que seu diálogo com Go Tani atualmente ocorre num nível acadêmico, mas reconhece que na década de 80 o debate era político.

O embate com o Go Tani nos anos 80 foi travado a partir de um componente eminentemente político. O Go Tani, com o trabalho dele, com a postura dele, reforçava uma estrutura de poder que nós combatíamos.

A partir da metade dos anos 80, com a reestruturação dos movimentos sociais, houve necessidade de, após a denúncia, construir o novo e o debate começou a ganhar um sentido mais acadêmico e propositivo.

Num segundo momento, continuou-se o debate político, junto com uma necessidade acadêmica de construção do novo. E aí começaram a surgir as propostas, os escritos que começaram a discutir uma Educação Física, buscando sistematizar algumas idéias (...)

Em relação às perspectivas para o debate acadêmico, Lino Castellani vê uma certa maturidade das pessoas envolvidas, motivada pelo fato de todas possuírem uma situação profissional estável. Estariam colocadas as condições para que o debate realmente existisse. Mas considera que isso é mais um desejo seu do que uma constatação. Essa mesma estabilidade profissional parece estar levando a um pacto de não agressão, onde se defendem opiniões, onde se perspectivam novas propostas, mas não se confrontam idéias. Esse pacto, segundo ele, foi firmado pelas pessoas que, em meados da década de 80,

quando da consolidação da Educação Física como área acadêmica, se acomodaram, abandonando a postura de oposição ao sistema político. Esse fato configuraria o debate como uma farsa. Segundo Castellani Filho, grande parte dos debates não passaram de painéis, onde os participantes olhavam para a frente e não para os lados, expondo suas idéias, mas não as debatendo.

Eu não vejo na produção atual, no momento atual, nas universidades, nos congressos, não vejo o debate se dando. Pelo contrário, cada vez mais o pacto da não agressão acadêmica está presente.

Lino Castellani alerta ainda que a busca pela titulação por parte dos profissionais vinculados às universidades pode proporcionar uma maturidade que venha a gerar debates profícuos, mas considera que essa busca infelizmente não é acompanhada necessariamente por trabalhos de qualidade.

2.5. Celi Taffarel

Nascida em 1951, Celi Taffarel licenciou-se em Educação Física em 1976, em Recife, PE, tendo iniciado seu curso em Porto Alegre, RS. Concluiu o mestrado em Santa Maria, RS, em Ciências do Movimento Humano, em 1982, e o doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1993. Atualmente, é docente da Universidade Federal de Pernambuco.

Na sua infância, Celi Taffarel destaca a influência da família e das escolas em que estudou no sentido de estimulá-la a perguntar. Seu interesse pela pesquisa, que ela expressaria posteriormente, é fruto dessa curiosidade infantil e de seu interesse pelo estudo desde a escola primária.

Ainda no final da década de 70, já formada, percebeu que tinha que continuar estudando, já que sua formação não dava conta de suas inquietações. Ingressou na carreira docente na Universidade Federal de Pernambuco, passando a se preocupar com a

sistematização de um conhecimento elaborado para a Educação Física. Nessa época, já tinha inserção em alguns movimentos sociais, que lutavam pela redemocratização do país. Lembra da criação do PT, da CUT, do movimento no interior da Igreja Católica ligado à Teologia da Libertação. Na Educação Física, participou de um congresso regional no Maranhão, oportunidade em que conheceu companheiros com os quais viria a ampliar a discussão no sentido de construir teoricamente a Educação Física como área de conhecimento. Esse movimento no interior da Educação Física estava, segundo Celi Taffarel, para além da Educação Física, uma vez que expressava o próprio momento vivido pela sociedade brasileira.

Celi Taffarel destaca também como fundamental na sua história o encontro com as obras de Marx, no seu mestrado, no início dos anos 80. Nesse momento, constituiu com vários companheiros um grupo chamado de progressista, composto por pessoas que estavam engajadas na luta pela redemocratização do país e que tentavam construir uma Educação Física que expressasse algo além do positivismo, que já era conhecido. Fala dessa época como um período de ebulição, onde surgiam cursos de mestrado, organizavam-se entidades científicas, apresentavam-se políticas públicas para o setor.

Afirma que hoje, década de 90, não basta mais dizer-se progressista. Como consequência da ebulição dos anos 80, já se pode visualizar a sistematização e delimitação de linhas teóricas defendidas por pessoas que estavam unidas na década anterior.

Hoje, década de 90, há toda uma produção que já pode ser perfeitamente sistematizada, que nos permite visualizar o que foi o esforço feito na década de 80 na perspectiva de mobilizar forças, de estabelecer referências críticas, de consolidar essa referência do grupo progressista.

Segundo Celi Taffarel, vive-se hoje um momento de aprofundamento daquilo que era apenas anunciado poucos anos atrás, aprofundamento este que vai distinguindo as linhas de sustentação teórica, aproximando ou afastando pessoas. Nesse sentido, fala das pessoas que continuaram nos anos 90 abraçando a bandeira do socialismo e dos trãnsfugas da história, que, segundo ela, são aqueles que largaram essa bandeira. Cita ainda outros que não têm referência teórica nenhuma e acham que não devem ter.

(...) muitos que tinham disponibilidade para radicalizar a luta, hoje não têm mais. Tiraram seu time de campo, ficaram na retaguarda, ficaram esperando.

Tentando explicar os motivos que fizeram com que vários intelectuais abandonassem as posições defendidas no início da década de 80, Celi Taffarel cita duas questões. A primeira é a conjuntura internacional, com a crise nos países socialistas, que teria assustado muitos companheiros, levando-os a um refluxo nos seus ideais de luta. A segunda questão é o preconceito sofrido pelo materialismo histórico dialético, fruto de leituras equivocadas, que levaram à difusão da idéia de que ele teria se exaurido enquanto possibilidade de produção de conhecimento. Celi refuta essas duas questões, afirmando que o capitalismo senil continua presente com todas as consequências maléficas para o homem, devendo, portanto, ser confrontado. Nesse sentido, afirma que o materialismo histórico dialético apresenta-se ainda extremamente atual, ao fazer uma crítica ao capitalismo.

Celi Taffarel insiste no critério da relevância social em relação à produção de conhecimento em Educação Física. Diz ela:

Eu entendo que a produção do conhecimento tem uma razão de ser e é o critério fundamental da relevância social da nossa Educação Física e Esporte, porque ela é uma vivência social, ela é um campo de relações humanas e, em sendo isto, fundamentalmente a razão de ser dela tem a ver com a qualidade de vida de todos nessa perspectiva da superação do que torna a vida indigna, que é o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, ela assume as críticas que recebe de que seu discurso é ideologizado e toma isso como um elogio, uma vez que defende explicitamente um processo histórico que é a construção do socialismo. Segundo ela, qualquer discurso adquire força política e ideológica, uma vez que entende ideologia como a manifestação dos interesses de classe. Compreende também as críticas de que por vezes perde a especificidade na discussão da Educação Física, já que sempre que fala da Educação Física ou das atividades corporais ou do esporte, menciona os dados de conjuntura nacional e internacional, do **locus** onde as coisas efetivamente acontecem.

Eu não nego o caráter ideológico da minha fala. Não nego, porque eu defendo um projeto histórico e ele se chama a superação do capitalismo, das relações indignas de vida. Porque de nada me vale saber como funciona o corpo humano, se isto não tiver uma razão de ser.

Reconhece a tensão no debate acadêmico na Educação Física da década de 80 e acha que essa tensão continua existindo hoje e vai se acirrar, porque ela expressa em si a luta ideológica, interesses diferentes defendidos pelas pessoas, que traduzem a própria luta de classes. Cita como exemplo o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dentro do qual seu grupo teve, em dado momento, que radicalizar, visando a garantir a democratização das relações, que, segundo ela, eram autoritárias e impunham um único entendimento de Educação Física e de atividade física.

Celi Taffarel defende a possibilidade de existência de várias tendências na Educação Física e acha que isso já está se delineando atualmente como fruto dos debates travados na década de 80. Mas acha fundamental que as diferenças entre perspectivas não sejam tomadas como desigualdades. Nessa linha de raciocínio, vê uma falta de maturidade científica em alguns colegas que, por não conseguirem trabalhar com as diferenças de enfoque, atacam no plano pessoal. Condena, assim, a forma de distribuição de bolsas, a sonegação de informações, o julgamento preconceituoso de projetos em órgãos de fomento etc. Acha que a área precisa superar esses problemas.

Evoluir e dar um salto qualitativo para a gente ser capaz de admitir o divergente, o diferente, o antagônico, isso vai exigir um processo realmente de salto qualitativo, não só do indivíduo, mas dos sujeitos políticos.

Segundo Celi Taffarel, a melhor comunicação na área vai se dar pela superação de representações sociais equivocadas que se tem dos fatos, das necessidades e das referências históricas. Estas representações devem ser superadas mediante um exercício rigoroso do pensamento, evitando pseudo-conceitos e alcançando uma concepção científica do mundo. Nesse momento, será possível estabelecer um nível de comunicação a

partir do qual aqueles que ainda estejam dispostos a defender o socialismo enquanto projeto histórico não sejam violentados.

2.6. Go Tani

Nascido em 1951, Go Tani graduou-se em Educação Física pela USP em 1973. Durante o curso de graduação já manifestava insatisfação com sua formação, chegando a ter complexo de inferioridade perante outras áreas que possuíam base teórica mais sólida. Foi ao Japão em 1975, onde fez especialização, mestrado e doutorado, e regressou ao Brasil em 1982, ingressando na USP, onde trabalha até hoje. Sua curiosidade principal quando saiu do país era saber como a pessoa melhora de habilidade e o paradigma vigente na época, da aptidão física, não dava conta de responder a essa questão. Foi para a área de Aprendizagem Motora, que possuía uma visão centrada na informação e controle e não em energia, na qualidade ao invés da quantidade de movimento.

Com esse referencial teórico, regressou ao Brasil e passou a trabalhar na formação de professores de Educação Física e de pesquisadores na abordagem chamada de desenvolvimentista. No Brasil, tornou-se o principal nome nesta tendência, sobretudo após publicar o livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, lançado em 1988, juntamente com outros autores.

Em relação ao livro, Go Tani faz questão de lembrar dois aspectos. O primeiro é que esse livro é apenas o início de uma trilogia, versando sobre os fundamentos da abordagem proposta. Deverá ser complementado por dois outros livros, um sobre o processo ensino-aprendizagem na perspectiva desenvolvimentista e outro que apresentará uma proposta curricular sobre Educação Física.

O segundo aspecto que Go Tani frisa é que os chamados intelectuais da Educação Física fizeram uma leitura errada e preconceituosa de seu livro e influenciaram os professores contra a abordagem desenvolvimentista, no sentido de que ela teria uma perspectiva biológica e reducionista.

Go Tani afirma que a abordagem desenvolvimentista tem por suporte o paradigma sistêmico, cujo pressuposto é a idéia de que a única forma do indivíduo evoluir, dar um salto qualitativo, é quebrar a estabilidade e se desenvolver. Nesse sentido questiona o rótulo de reducionista que a abordagem desenvolvimentista tem recebido. Cada abordagem dá conta de um nível de análise e esses níveis, embora complementares, são irredutíveis um ao outro, já que não é possível dar conta do todo. Nesse sentido, qualquer abordagem é reducionista porque vai olhar para o mesmo fenômeno de uma ótica particular, com epistemologias e metodologias próprias, ainda que provisoriamente.

Em relação ao debate travado na década de 80, Go Tani afirma que quando retornou ao Brasil, em 1982, percebeu um certo movimento no sentido de questionar o que havia na área de Educação Física. Compreendia que a própria sociedade brasileira passava por uma série de questionamentos e que não poderia ser diferente com a Educação Física. Mas via o que era sinalizado em termos de perspectivas não como coisas específicas da Educação Física, uma vez que outras instâncias, tais como sindicatos e diferentes organizações sociais, sinalizavam a mesma coisa.

Eu entendia que muitas propostas de Educação Física estavam sendo feitas no sentido de denunciar a estrutura social, econômica, cultural, educacional existente. No fundo estava sendo um meio de denúncia, e não uma nova proposta para a Educação Física daí para a frente. Depois da denúncia, houve um vazio. A denúncia, logicamente, confronta posições, propostas. Eu acho que a Educação Física demorou muito para preencher esse vazio.

Reconhece que houve excessos nesse debate, causados muitas vezes por leituras erradas ou incompletas feitas pelas lideranças do movimento. Fala da limitação de algumas pessoas que nos anos 80 insistiam em olhar para a Educação Física só por uma ótica, sem abrir mão de suas posições e considerando que tudo o mais que poderia haver não era importante. Esse processo fez com que as desejadas transformações da Educação Física demorassem mais do que seria conveniente.

Go Tani lembra do congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte realizado em Guarulhos, SP, em 1983, oportunidade em que percebeu um certo

movimento que intencionava a transformação da Educação Física. Lembra também do congresso do CBCE em Brasília, em 1989, como um momento de exacerbação ideológica na área.

A eleição da chapa do CBCE em Brasília foi o cúmulo. Foi tenebroso. Transformou-se simplesmente numa batalha política, ideológica, logicamente questões partidárias incluídas. A Educação Física foi esquecida naquele momento.

Go Tani percebe que a Educação Física brasileira atual retomou seu caminho. As pessoas estão começando a ver que a pluralidade de opiniões e propostas é fundamental para a estruturação da área. Afirma que após muito tempo em que as pessoas ficaram vendo pelas diferenças, começa a haver um processo de busca pelas semelhanças entre as propostas de Educação Física. Afirma que o centro da questão está na definição de uma estrutura comum para a Educação Física, que garanta sua especificidade, a partir da qual haja possibilidade de manifestar a diversidade na superfície.

Deve ter uma estrutura profunda comum, porque a Educação Física deve ter uma identidade enquanto área de conhecimento, enquanto uma proposta curricular, enquanto Educação Física escolar, enquanto atuação profissional.

Tani defende a existência de várias abordagens de Educação Física, mas ressalta que quando elas chegarem ao nível de uma proposta concreta de Educação Física escolar, todas elas terão que considerar a abordagem desenvolvimentista, já que o conteúdo tem que estar relacionado com a capacidade do aluno aprender. Segundo Tani, é a abordagem desenvolvimentista que pode garantir a especificidade da Educação Física. Nesse sentido, ela estaria mais próxima do cotidiano do professor de Educação Física na escola, fato que explicaria também o sucesso dessa tendência junto a eles.

Vê semelhanças entre a perspectiva que defende com a abordagem construtivista, cujo representante principal é o professor João Freire. Para Tani, é uma questão apenas do que se prioriza na questão da especificidade da Educação Física. Enquanto a abordagem desenvolvimentista enfatiza a aprendizagem do movimento, sobretudo nas primeiras

quatro séries do primeiro grau, a construtivista destaca a aprendizagem através do movimento.

Tani também considera sua abordagem como complementar à perspectiva sociológica, representada pelo professor Mauro Betti. A única restrição é que o conceito de cultura física utilizado pelo autor está na cabeça do professor, não levando em conta a capacidade do aluno.

Em relação à abordagem crítico-superadora, defendida, entre outros, por Lino Castellani Filho e Celi Taffarel, Go Tani alerta para a dificuldade de operacionalização dessa proposta. Segundo ele, quando esta abordagem discute a questão da aprendizagem da técnica de movimento, está se considerando ainda o paradigma mecanicista e não a técnica enquanto um conhecimento que dá uma idéia da forma mais eficiente para alcançar um objetivo. E exemplifica dizendo que nas aulas de Educação Física na abordagem desenvolvimentista não se aprende o Voleibol, mas conhecimentos e princípios que levem o aluno a compreender como é que se adquire habilidades, e esse conhecimento poderá ser utilizado por ele nas suas horas de lazer para aprender Voleibol.

Em síntese, apesar de Go Tani não avaliar o debate da década de 80 como positivo, considera válido que as pessoas atualmente tenham voltado a ver a Educação Física de forma específica.

2.7. João Freire

Nascido em 1948, João Freire graduou-se pela Faculdade de Educação Física de Santo André, SP, em 1973, concluiu seu mestrado na Escola de Educação Física da USP em 1982 e o doutorado no Instituto de Psicologia da USP, em 1991. Em termos de trabalho em 3º grau, foi docente da Universidade Federal da Paraíba e em 1986 transferiu-se para a Faculdade de Educação Física da UNICAMP, onde se encontra até hoje.

João Freire dá muita ênfase ao seu trabalho na década de 70 como técnico de atletismo de milhares de crianças e jovens na prefeitura de São Bernardo do Campo, SP,

trabalho este que lhe deu grande experiência, por não se restringir ao treinamento em si, mas ao atendimento, no sentido amplo, de jovens, numa época em que essa atuação era tida pelo governo como indesejada. Tudo o que Freire fala sobre seu trabalho hoje parece permeado pela sua experiência de São Bernardo do Campo.

Recusa o rótulo de construtivista que lhe é imputado, afirmando possuir uma visão de mundo coincidente com as teorias construtivistas, mas insiste ser muito mais que isso. Afirma que seu referencial teórico o distanciaria completamente de qualquer tendência comportamentalista, mas não divergiria radicalmente das tendências desenvolvimentista ou crítico-superadora. O ponto de convergência com a abordagem desenvolvimentista seria a consideração pelo desenvolvimento da criança, com a diferença de que o construtivismo propõe-se a trabalhar em níveis adiante do desenvolvimento atual da criança. Em relação às abordagens com fundamentação marxista, Freire vê semelhanças na idéia da contradição como estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, condena veementemente qualquer doutrinação política nas aulas de Educação Física, uma vez que as crianças não têm ainda julgamento moral para interagir com isso.

Com relação ao debate da Educação Física na década de 80, Freire lembra do período com mágoa. Afirma que até 1986 todos os autores, inclusive de linhas teóricas diferentes, conviviam muito bem, sem animosidades, compondo um mesmo grupo. A partir daí, coincidindo com o fim da ditadura militar, o ambiente de debate passou a ser hostil, separando pessoas que antes estavam juntas. A causa para essa animosidade foi, segundo Freire, o empenho ideológico de algumas pessoas, que, na ânsia de verem sua ideologia prevalecer e na busca de uma sociedade do jeito que sonhavam, passaram a maltratar quem não comungasse das mesmas idéias. Nesse momento, Freire, ressaltando que na Educação Física há marxistas sérios e estudiosos, afirma que alguns seguidores das idéias de Marx, chamados por ele de maus marxistas, foram os responsáveis por essa distorção.

As pessoas achavam que a Educação Física poderia ser um bastião do socialismo, que ela teria mais poder de fogo.

João Freire afirma que, como consequência dessa distorção, recebeu muitos rótulos, tais como neo-liberal, liberal, acrítico, ingênuo. Sentindo-se hostilizado, preferiu abandonar alguns fóruns de discussão, como o CBCE, por exemplo, para desenvolver seus estudos em grupos onde o debate acadêmico pudesse ocorrer sem animosidades. Nesse sentido Freire considera o debate atual na Educação Física muito pobre, afirmando que a Educação Física encontra-se atrasada perante outras áreas do conhecimento.

Eu acho o debate acadêmico na Educação Física muito pobre. Alguns espaços que poderiam ser privilegiados para o debate são muito hostis, tornam-se muito inadequados, criam um clima de animosidade, com referencial muito mais emocional do que acadêmico.

Entretanto, apesar de ainda reconhecer que existem pessoas querendo exacerbar o discurso ideológico, considera ter havido progressos e que hoje grupos de pesquisadores começam a discutir num nível mais maduro. Entende também que, de maneira geral, a prática escolar de Educação Física no país está muito deficiente, com aulas muito mal dadas e professores que não seguem qualquer abordagem. A saída, não só para a Educação Física, mas para a educação, seria no sentido das pessoas aprenderem a dar aulas bem, tendo por trás dessas aulas compromissos morais, sociais, ideológicos.

Nessa linha, afirma não ser, e nem querer ser, um acadêmico típico, um intelectual. Enfatiza que seu compromisso com a prática durante toda sua vida o obriga a ficar muito próximo do cotidiano dos professores de Educação Física, trabalhando com metodologia de ensino. Diferentemente de outras pessoas comprometidas com formulações teóricas, João Freire procura fazer uma mediação entre o conhecimento acadêmico e a prática dos professores, contribuindo para a melhoria das aulas de Educação Física.

O meu compromisso com a prática me obriga a ficar muito próximo dos professores de Educação Física e, portanto, a me distanciar um pouco desse discurso acadêmico.

3. OS PAPÉIS REPRESENTADOS

Após entrevistar os principais autores/atores responsáveis pela construção do pensamento científico da Educação Física no Brasil, irei agora tentar compreender o papel representado por estas pessoas na elaboração deste universo simbólico.

Tenho utilizado propositadamente ao longo deste trabalho alguns termos e expressões próprios da linguagem dramaturgica, tais como: atores, papéis representados, personagens etc. Isto porque pretendo analisar a atuação de nossos entrevistados na construção do pensamento científico da Educação Física brasileira nos anos 80 não apenas como expressão intencional de pessoas capazes que perceberam o momento propício e anteciparam a demanda da própria área. Mais que isso, essas pessoas constituíram-se em personagens de uma trama, ao mesmo tempo, autores dela e atores nela.

Quem pode auxiliar no aprofundamento do uso da linguagem teatral nesta análise é Erving Goffman (1989), que afirma que em qualquer situação social um indivíduo assume a máscara de um personagem para interagir com outros indivíduos, estes também, personagens projetados por outros atores. Essa encenação extremamente dinâmica é inerente às relações humanas, uma vez que o indivíduo está sempre tentando transmitir algumas mensagens, e, às vezes, ao mesmo tempo, evitando outras. Para isso ele precisa considerar as mensagens, deliberadas ou não, provindas de seu interlocutor, para continuar a interação.

Goffman (1989) considera o indivíduo dividido em dois papéis fundamentais, o de ator e o de personagem. Como ator, o indivíduo é um “(...) fabricante de impressões envolvido na tarefa demasiado humana de encenar uma representação” (p.230-231). E como personagem, o indivíduo é uma “(...) figura admirável, cujo espírito, força e outras excelentes qualidades a representação tinha por finalidade evocar” (p.231). Ao mesmo tempo em que o ator trabalha com os elementos disponíveis visando a expressão de mensagens, o personagem adquire vida própria, influenciando a própria dimensão de ator do indivíduo. Essa representação, segundo Goffman (1989), interfere na própria estruturação do “eu” do indivíduo, ao mesmo tempo ator e personagem. Se em todas as

situações de vida, a pessoa faz uma representação de si mesma para os outros, sua própria imagem do que é será permeada pelas representações que manifesta e por aquelas que recebe de seus interlocutores.

Nesse processo de contínua representação de papéis sociais, a expressividade do indivíduo parece envolver duas atividades diferentes: a expressão que ele transmite e a expressão que ele emite. Segundo Goffman (1989), a primeira abrange os símbolos verbais, ou seus substitutos, que o indivíduo usa propositadamente para veicular a informação que ele e os outros sabem estar ligada a estes símbolos. Esta seria a comunicação no sentido tradicional e estrito. A segunda atividade, a expressão que o indivíduo emite, é mais teatral e contextual, de natureza não-verbal e, sobretudo, não intencional. Ou seja, na representação de um determinado papel, o ator poderá estar emitindo mensagens que, conscientemente, ele não deseja transmitir.

Goffman (1989) alerta para esse efeito que o indivíduo pode sofrer:

Outras vezes as tradições de um papel pessoal levá-lo-ão a dar uma impressão deliberada de determinada espécie, e contudo é possível que não tenha, nem consciente nem inconscientemente, a intenção de criar tal impressão (p.15).

Essas metáforas dramáticas que empresto de Goffman (1989) parecem úteis para a análise da construção do pensamento científico da Educação Física brasileira pelo grupo entrevistado, já que, ao invés de julgá-los, pretendo compreender os papéis que criaram e interpretaram e as impressões que fabricaram na comunidade da Educação Física. Isso porque, além dos personagens presentes no palco, existe a platéia, terceiro elemento dessa relação e que dá sentido e, ao mesmo tempo, interfere nessa dramatização (Goffman, 1989).

As comunidades científicas formam redes, ou, no dizer de Geertz, “*aldeias intelectuais*” (1983, p.157), e isso faz com que os pensadores de uma mesma área possuam elementos comuns em suas histórias de vida, que podem ser elucidativos da forma como pensam. No caso do grupo entrevistado, todos fazem parte de uma mesma geração. Nasceram entre 1943 (Vitor Marinho) e 1951 (Go Tani, Lino Castellani e Celi

Taffarel). Foram adolescentes na década de 60 e, a partir de fins da década de 70, já formados, passaram a ter uma atuação de contestação, tanto em relação à Educação Física, como em termos políticos mais amplos.

Mesmo Victor Matsudo e Go Tani, vistos no auge do debate como pessoas reacionárias e com uma proposta de Educação Física que reforçava a manutenção da estrutura política vigente, manifestavam na época uma postura de inquietação. Obviamente que essa atitude expressou-se de formas e com determinantes diferenciados, tanto em Victor Matsudo como em Go Tani. O primeiro, por ser médico e por ter acesso à pesquisa sobre atividade física de origem médica nos Estados Unidos já na década de 70, acabou por trazer ao Brasil essas contribuições, criando em 1974, em São Caetano do Sul, o CELAFISCS. Mas é importante lembrar de sua inserção social em São Caetano do Sul ainda na década de 60, quando fazia um amplo trabalho com jovens, visando a sua conscientização, numa época em que o governo militar reprimia com violência esse tipo de manifestação. A fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte pode ser vista também como expressão dessa postura de inquietação, já que, como vimos, caracterizou-se como uma ruptura dentro da Federação Brasileira de Medicina Desportiva.

Go Tani, em 1975, formado em Educação Física, foi para o Japão fazer pós-graduação, retornando somente em 1982 com o título de Doutor. Essa saída colocou-o próximo às discussões a respeito da especificidade da Educação Física enquanto área científica, discussão essa que no Brasil viria a ocorrer a partir da segunda metade dos anos 80. Compreende-se, portanto, quando Go Tani afirma que, em 1982, regressando ao Brasil, percebeu um movimento na Educação Física diferente de quando tinha saído. Por ter estado fora do Brasil, Go Tani não estava diretamente envolvido nas discussões políticas que ocorriam naquela época. Mas é importante destacar que sua curiosidade principal ao buscar a pós-graduação no Japão era justamente confrontar o paradigma da aptidão física vigente na época, responsável pelo tecnicismo da Educação Física na década de 70.

Além da luta contra o paradigma da aptidão física na Educação Física, todos os nossos entrevistados manifestavam uma percepção do quadro político nacional na década de 70 e a necessidade de se opor à ditadura militar. Foi essa visualização da Educação

Física dentro de um quadro político maior que fez com que grande parte dos estudiosos - ou ainda interessados em se aprofundar no estudo da Educação Física na época - buscassem suporte na ciências humanas. No grupo estudado, foi o caso de Vitor Marinho de Oliveira, João Paulo Medina, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel e João Freire. Os três primeiros fizeram pós-graduação na área de Educação e os dois últimos, embora tenham feito mestrado em Educação Física, buscaram suporte teórico para seus estudos nas ciências humanas. Victor Matsudo e Go Tani seriam as exceções nessa busca pelas ciências humanas, mais pela formação médica de Matsudo e pela saída do Brasil de ambos, e não tanto, como se afirma constantemente, pela sua opção reacionária de apoio ao regime político. Até porque, quando optam pela saída do Brasil, nos anos 70, não poderiam ter a percepção das características do debate científico que iria ser travado na Educação Física na década seguinte.

Nesse momento ficou configurado um primeiro embate na Educação Física brasileira. De um lado, Go Tani, recém-chegado do Japão, buscando definir a especificidade da Educação Física, e Victor Matsudo, médico, trabalhando no CELAFISCS, numa linha contrária aos laboratórios de aptidão física tidos como oficiais do governo. De outro lado, o grupo de estudiosos que ficou no Brasil, buscando referências nas ciências humanas e, especificamente, no marxismo, com exceção de João Freire.

Não se trata de julgar o grupo vencedor ou com propósitos mais nobres nessa disputa. Parece que eles olhavam para a Educação Física de lugares diferentes, vislumbrando, portanto, horizontes diferentes. Diante desse quadro, é possível compreender a afirmação de Lino Castellani de que o debate na Educação Física, numa primeira fase, foi mais político que acadêmico e que Go Tani tinha que ser confrontado porque suas propostas não contribuíam para a transformação do quadro político que se ansiava. Ou, pelo menos, não direta e imediatamente.

Quando Clifford Geertz (1983) propõe a consideração do vocabulário próprio utilizado por uma área acadêmica, tem por pressuposto que as palavras, termos característicos e expressões verbais são dotados de significados públicos, expressando

determinadas visões de mundo e da própria área, devendo, portanto, serem considerados numa etnografia do pensamento acadêmico.

Um termo que se destaca nas entrevistas, além de artigos e livros da área, é “progressista”, auto-designação dada ao grupo que queria a transformação da sociedade brasileira, embora pensasse a Educação Física de formas diferentes, fato que foi ficando mais explícito nos anos seguintes. Parece não ter havido um acordo para utilização desse termo para nomear um grupo ou uma nova abordagem da Educação Física no início dos anos 80. E, no entanto, foi uma expressão muito utilizada na época, sendo lembrada pelos nossos entrevistados e servindo para caracterizar, num certo momento, mais uma intenção genérica do que uma atuação específica diferenciada.

O termo progressista vinha acompanhado de um posicionamento político perante à estrutura social vigente no Brasil a partir da década de 70 e, principalmente, o início de um movimento na tentativa de superação daquele quadro. Celi Taffarel expressa muito bem isso quando lembra o período de ebulição da sociedade brasileira no início dos anos 80, citando a criação do Partido dos Trabalhadores, o movimento de renovação da igreja católica com a Teologia da Libertação, o fortalecimento dos sindicatos, a volta dos exilados políticos. Portanto, fazer parte de um grupo progressista na Educação Física era desejar alguma mudança também na área.

Victor Matsudo e Go Tani não eram considerados participantes do grupo progressista e, num segundo momento, também João Freire, talvez porque estes não incorporassem em seus discursos um posicionamento explícito em relação ao quadro político nacional. Entretanto, as entrevistas com cada um deles mostram o caráter de avanço de seu trabalho. Victor Matsudo afirma ter se oposto a uma postura governista quando preferiu criar o CELAFISCS a fazer pesquisa de aptidão física visando à descoberta de talentos esportivos como nos laboratórios de Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo. Go Tani foi para o Japão buscar subsídios para compreender como o indivíduo processa informações visando ao desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras, enfatizando a qualidade de movimento e contrapondo-se à ênfase vigente do estudo da quantidade de movimento. João Freire foi o responsável pelo desenvolvimento das idéias de Jean Piaget na Educação Física, contribuindo para a consideração das fases

de desenvolvimento cognitivo da criança, evitando, assim, a repetição pura e simples de movimentos para todas as idades e ampliando o próprio conceito de infância para a Educação Física.

Parece que ser progressista naquela época na Educação Física significava, além de se opor claramente ao regime militar, negar a ênfase biológica na consideração do ser humano, legado histórico da Educação Física brasileira. De fato, vários entrevistados explicitaram a necessidade de “desbiologizar” a Educação Física, ampliando seus referenciais teóricos e aproximando-a das ciências humanas. Muitos estudiosos da Educação Física passaram a procurar programas de pós-graduação nas ciências humanas, sobretudo em educação. Vitor Marinho de Oliveira afirma que a Educação Física faz parte das ciências sociais e, portanto, a discussão não pode se dar somente em nível técnico. Lino Castellani, quando explicita sua classificação das abordagens de Educação Física, separa aquelas que se utilizam de referenciais teóricos das ciências humanas daquelas que usam instrumentos das ciências biológicas. Celi Taffarel insiste no critério da relevância social da Educação Física.

As várias abordagens de Educação Física elaboradas ao longo da década de 80 e primeiros anos desta década parecem ter se colocado em determinados pontos de uma escala, tendo em um extremo a concepção biológica de natureza humana, e no outro pólo, uma concepção cultural. O problema dessa disposição parece ter sido a negação por parte de todos os representantes das abordagens, de que a natureza humana é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, biológica e cultural. Essa ruptura natureza/cultura na Educação Física, se foi causada por uma limitação das duas partes em perceber a natureza humana com uma amplitude maior, teve repercussão multiplicada devido ao caráter mais político e menos acadêmico do debate na Educação Física na década de 80, como confirmam os entrevistados. Quem se colocasse em torno do pólo da natureza, era tachado de reacionário e seria combatido pelo grupo próximo ao pólo cultural, este chamado pejorativamente pelo outro grupo de “turma do social”. Essa polarização parece ter atrasado o debate efetivamente acadêmico necessário para o desenvolvimento da área (Daolio, 1995b).

Compreende-se, portanto, porque Victor Matsudo e Go Tani não eram considerados progressistas e João Freire deixou de ser. O primeiro, por utilizar um referencial teórico-metodológico próprio da Medicina no estudo da atividade física. O segundo, por considerar as fases do desenvolvimento motor, características biológicas da espécie humana. O terceiro, por utilizar um referencial piagetiano, que também considera fases de desenvolvimento cognitivo no ser humano.

O debate travado na década de 80 não priorizou a discussão sobre a interação entre os aspectos biológico e cultural do ser humano, preferindo utilizar essas palavras como bandeiras de luta contra o outro grupo. Fazendo isso, esses termos - biológico e cultural - viraram rótulos para definir ou estigmatizar pessoas, pesquisas ou publicações. Compreende-se, assim, porque as expressões “turma do social” e “turma do biológico” foram tão utilizadas na década de 80. João Paulo Medina explicita ter percebido na época essa polarização entre os dois grupos, com tendência de rotular pessoas. Go Tani também entende que houve excessos no debate da década de 80, com leituras erradas ou incompletas de sua obra. João Freire lembra que até 1986 todos os autores conviviam bem, mas após esse período passou a ser rotulado e maltratado por várias pessoas.

A melhor ilustração desse confronto parece ter sido a eleição para a direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em 1989, ocasião em que duas chapas se apresentaram para a disputa. Uma, em torno de Celi Taffarel e outra composta ou apoiada por Go Tani, Victor Matsudo e João Freire, que já havia rompido com o grupo chamado de progressista. Vários entrevistados lembram desse momento como o clímax do debate na Educação Física, clímax esse que levou a um cisma na área. Victor Matsudo afirma que essa cisão fez com que muitos pesquisadores se afastassem do CBCE, preferindo trabalhar sozinhos ou em pequenos grupos. Medina fala da criação de barreiras intransponíveis entre certas pessoas. Celi Taffarel reconhece que em dado momento, dentro do CBCE, seu grupo teve que radicalizar, visando à democratização das relações no interior da instituição.

O enredo da trama que estava sendo encenada no Brasil dos anos 80 era de conteúdo eminentemente político, visando ao resgate da democracia, que havia sido vilipendiada pela ditadura militar. A Educação Física, como a sociedade brasileira de

maneira geral, passaram por essa politização e ideologização do discurso. Para além das questões específicas da Educação Física que estavam sendo discutidas e aprofundadas, havia a necessidade de se posicionar perante o quadro político nacional. Daí a polarização entre progressistas ou reacionários, esquerda ou direita, biológico ou social, mais como consequência da própria trama, do que pelo conteúdo das proposições. Porque só é possível haver disputa se houver com quem confrontar.

Parece que a polarização do discurso nos anos 80 foi o móvel do pensamento científico da Educação Física brasileira. Todos os entrevistados reportam-se, claramente ou sutilmente, a esse fenômeno. Alguns, como Celi Taffarel e Vitor Marinho, explicitamente falam dos colegas que continuaram abraçando a bandeira do socialismo e de outros que a abandonaram. Victor Matsudo lamenta a tomada do CBCE pelo grupo marxista. João Freire afirma que não participa mais de certos fóruns de discussão onde existe animosidade por parte de colegas. Go Tani não acusa diretamente colegas com pensamentos diferentes, mas insiste que a abordagem de Educação Física que defende é a que garante a especificidade da área. Lino Castellani afirma que o debate dos anos 80 não teve sustentação acadêmica, constituindo-se em luta por poder político.

Mais uma vez recorro a uma citação de Goffman (1989) para compreender a necessidade de um grupo, quando se propõe a transmitir determinadas mensagens, buscar uma coerência e um controle da sua expressão. Diz ele:

Quando duas equipes se encontram uma com a outra com objetivo de interação, os membros de cada uma tendem a sustentar como linha de ação que eles são o que afirmam ser (...) (p.156).

No caso do debate da Educação Física, depois que a polarização foi consumada, parece que importava menos o conteúdo das discussões e das proposições de cada grupo, e mais a manutenção da coerência da mensagem que estava sendo transmitida. Nesse sentido, é ilustrativa a lembrança de Medina que, embora percebendo no auge do debate que a exacerbação de opiniões poderia ser prejudicial à área, tinha dificuldade em apontar isso, sob risco de ser rotulado e estigmatizado como pertencente ao grupo oposto.

Além disso, com a polarização, havia um público ávido pelas intervenções de seus líderes diante dos oponentes. O debate entre as chapas para a direção do CBCE, realizado em Brasília, em 1989, foi dos episódios mais exemplares nesse sentido, com barulhentas torcidas incentivando seus candidatos. Compreende-se que nesse clima, o próprio representante de um grupo tinha que cumprir a expectativa de seus liderados, mantendo a coerência de seu personagem, fazendo com que o rigor acadêmico muitas vezes ficasse secundarizado perante o entusiasmo momentâneo da disputa.

É nesse sentido que Goffman (1989) utiliza as expressões “*lealdade dramaturgica*” (p.195) e “*disciplina dramaturgica*” (p.198). Um membro de um grupo procura seguir não só o enredo que seus pares a todo momento atualizam, mas também a própria coerência do papel que ele vem exercendo. Assim, compreende-se a dificuldade de um ator modificar seu personagem ou alterar seu papel durante o desenvolvimento de uma trama, já que causaria uma turbulência nos outros personagens, desestruturando o próprio enredo encenado, além de gerar profunda frustração na platéia. A tendência parece ser continuar representando os mesmos papéis.

Entretanto, o fazer parte de um dos dois grupos, de um lado o chamado de progressista, e de outro, o chamado de reacionário, parece que serviu para dar sentido a cada um dos integrantes de ambos os grupos, na medida em que na época a produção acadêmica e o aprofundamento teórico eram insuficientes. Parece ter havido um saldo positivo após a cisão da comunidade científica da Educação Física na década de 80. Houve necessidade de todos aprofundarem seus estudos a fim de continuar defendendo determinados pressupostos e isso parece ter levado, já no início da década de 90, a uma delimitação mais rigorosa de linhas teóricas e abordagens. De fato, todos os entrevistados, com exceção de João Freire, falam do salto qualitativo dos anos 90, período em que passou a ser possível um aprofundamento teórico e um início de debate menos denunciador e mais propositivo. Segundo as opiniões dos entrevistados, parece começar a haver hoje a consideração de que existem abordagens diferentes. Victor Matsudo afirma já ser possível observar sinais de adulez na área. Lino Castellani Filho vê também um processo de amadurecimento nas pessoas que pode permitir o início de debates efetivamente acadêmicos. Go Tani afirma que após muitos anos em que as pessoas ficaram

vendo as linhas teóricas pelas diferenças, hoje começa-se a tentar vê-las pelas semelhanças. Celi Taffarel defende a possibilidade de existência de várias abordagens na Educação Física brasileira, mas considera que as diferenças entre elas não devem ser tomadas como desigualdades.

Talvez se compreenda melhor quando Geertz afirma que nas “aldeias intelectuais” uns são personagens nas biografias dos outros. Se se fosse fazer a biografia de qualquer um dos autores/atores da Educação Física brasileira, não seria possível não citar os outros, quer pela sua aproximação, quer pelo seu distanciamento enquanto ideais. Confirmando ou contestando, uns contribuiriam para os outros existirem enquanto pensadores da Educação Física brasileira, dando sentido à atuação e à forma de pensar de cada um.

Geertz propõe também para a realização da etnografia do pensamento o exame do ciclo de vida característico de uma área acadêmica. Isso porque cada carreira impõe a seus membros determinados ritos de passagem ou determinados papéis que podem influenciar a forma como pensam a própria área.

Quando se considera intelectuais de uma área acadêmica, não se pode deixar de considerar a vida universitária, já que no Brasil, as universidades são os locais quase que exclusivos onde se faz pesquisa científica. No caso da Educação Física e, particularmente, considerando o nosso grupo de entrevistados, todos passaram pela universidade, seguindo o mesmo ritual de titulação: graduação, mestrado e doutorado.

Do grupo entrevistado, só João Paulo Medina e Victor Matsudo não trabalham em universidades atualmente, embora já tenham atuado. O primeiro, por sempre ter estado ligado ao futebol profissional, atividade que o desviou do trabalho acadêmico. O segundo, embora já tenha atuado em universidades privadas, afirma nunca ter tido interesse na carreira acadêmica, pela burocratização reinante nas universidades, fato que faz com que sobre pouco tempo para se fazer pesquisa. Preferiu atuar no CELAFISCS, além de, como médico, manter consultório particular. Além desses dois, todos os outros atuam em universidades, buscando titulação acadêmica, sendo que o único do nosso grupo que ainda não se titulou é Lino Castellani Filho, estando em vias de concluir seu doutorado.

Essa busca pelo doutoramento, se por um lado, parece ter levado os estudiosos da Educação Física à maior excelência nos estudos, pesquisas e reflexões, parece também ter

levado a uma certa acomodação. Essa percepção é citada nas entrevistas por Lino Castellani e Vitor Marinho de Oliveira, de forma mais categórica, e sugerida também por Celi Taffarel. Afirmam eles que o doutorado traz uma exigência maior por orientações, cargos de chefia, publicações e isso poderia fazer com que houvesse uma estabilização em termos de posturas e pensamentos. O doutor dos anos 90 teria mais a perder do que o mestre ou o não mestre dos anos 80 em termos de **status**. Utilizando uma vez mais a metáfora dramática sugerida por Goffman (1989), pode-se afirmar que o doutor de hoje incorpora um personagem mais estruturado, mais tradicional, com um papel mais definido a ser representado, ao invés do profissional de quinze anos atrás. Não se trata de afirmar que o personagem representado pelo doutor é melhor que o representado pelo não doutor, mas a própria tradição da universidade impõe maior coerência àquele, tornando-o menos suscetível à transformações.

De fato, pelos rituais presentes na academia, é no doutorado que ocorre uma profundidade de análise e a definição de um determinado referencial teórico que pode acompanhar o intelectual por toda a vida. É óbvio que isso não é uma imposição acadêmica, nem defeito do intelectual, mas o fato é que o doutor fica conhecido por representar um tipo de abordagem, passando a orientar dissertações e teses numa mesma linha, o que faz por reforçar seu posicionamento teórico.

Celi Taffarel e Vitor Marinho de Oliveira entendem que o que alimentou os debates na década de 80 - não só na Educação Física mas em todas as outras áreas - foi a crítica marxista em relação às consequências maléficas causadas pelo capitalismo. E apontam como uma possível causa para o enfraquecimento dos debates na Educação Física o próprio refluxo do movimento revolucionário internacional, causado pela crise nos países socialistas. Segundo eles, companheiros que estavam juntos na luta por uma Educação Física que contribuísse para a transformação da sociedade brasileira abandonaram esses ideais de luta.

Os entrevistados unanimemente apontam a maior maturidade das pessoas, o que poderia contribuir para o debate acadêmico atual na Educação Física ocorrer de forma menos preconceituosa do que na década passada. Apontam também o fato de que o debate poderia acontecer sem receios de perda de cargos ou de oportunidades

profissionais, uma vez que todos estão estabilizados em suas funções. Entretanto, Lino Castellani alerta para o risco dessa estabilidade profissional levar a um pacto da não agressão e o debate verdadeiramente acadêmico continuar não existindo. Ele percebe que a titulação dos docentes está levando a um processo de isolamento das pessoas que antes participaram ativamente da construção do pensamento científico da Educação Física.

Mas é Vitor Marinho de Oliveira quem afirma de forma mais contundente esse aspecto da acomodação dos doutores da área. Segundo ele, a Educação Física - e outras áreas acadêmicas também - sofre de um mal denominado por ele de “doutorismo”. Os professores universitários, após se titularem, acabam por se distanciar dos profissionais da área, aprofundando seus temas de pesquisa e elaborando discursos mirabolantes que muitas vezes não são compreendidos pelo público maior. Esse fato, aliado a uma falta de humildade das pessoas, estaria contribuindo para a inexistência de um debate mais consequente na Educação Física brasileira atual.

Após analisar os papéis representados pelos autores/atores na construção do pensamento científico da Educação Física brasileira, irei agora apontar algumas perspectivas para a área, utilizando, para isso, o referencial teórico antropológico.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS PARA O DEBATE ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Este trabalho procurou analisar a construção do debate acadêmico da Educação Física no Brasil, fenômeno ocorrido a partir do final da década de 70, mas principalmente nos anos 80. Se é fato que o pensamento científico na Educação Física surgiu anteriormente, esse período foi destacado neste trabalho devido à possibilidade de difusão desse debate. Pelo próprio contexto da sociedade brasileira no período, as contribuições dos vários autores e atores envolvidos tiveram grande repercussão e influenciaram muitos profissionais por todo o país. Devido a esse fato, recentemente vários pesquisadores têm se debruçado sobre este objeto de estudo.

O que procurei fazer foi analisar a construção do pensamento da Educação Física sob uma perspectiva original para a área. Parti de estudos da Antropologia Social e, dentro dela, da chamada Antropologia Interpretativa, contribuição de Clifford Geertz. Considerei especificamente sua proposta de etnografia do pensamento acadêmico moderno e tentei endereçá-la ao meu objeto de estudo, uma vez que para o autor esse empreendimento, se surgiu na Antropologia, não é exclusividade dela, dependendo da confluência de várias áreas.

A partir de minha participação no processo de construção do pensamento científico da Educação Física como professor recém-formado no final da década de 70 e que buscava atualização profissional, pude identificar os principais nomes no período. Após essa identificação, entrevistei esses personagens, a fim de tentar compreender, pelo seu relato, o processo desencadeado na Educação Física brasileira nessa época. Procurei considerar não só a produção acadêmica dessas pessoas, mas também e principalmente sua lembrança e interpretação desse fenômeno. Lançei mão da contribuição de Erving Goffman (1989) no que se refere à discussão das relações humanas em termos da incorporação de personagens e da representação de determinados papéis. Daí os autores serem considerados também atores nesse processo.

Minha intenção neste trabalho foi desfocar a discussão de uma perspectiva de disputa entre as várias abordagens da área para a consideração de que todos os discursos sobre Educação Física, sobretudo na década de 80, foram importantes para compor o cenário, dentro do qual os atores envolvidos puderam desenvolver a trama da construção do pensamento científico da Educação Física brasileira.

Para isso, a abordagem antropológica mostrou-se fundamental. Ao olhar para o fenômeno que estou chamando de construção do pensamento científico da Educação Física brasileira sob uma perspectiva antropológica, procurei, inicialmente, considerar que qualquer ação humana é uma expressão cultural e que, portanto, deve ser compreendida de forma contextualizada e dotada de significações sociais. Só isso já é importante para despersonalizar o debate acadêmico ocorrido na área. Não se trata de considerar um discurso sobre Educação Física como obra de um intelectual com mente iluminada; nem de considerá-lo como mais ou menos iluminado que qualquer outro. A construção do pensamento acadêmico da Educação Física, com todos os seus méritos e com todos os seus problemas, deve ser vista como um processo realizado por um grupo de profissionais de uma área acadêmica, numa sociedade e numa época determinadas. Nesse contexto é que tentei encontrar os significados do fenômeno por mim estudado.

Em segundo lugar, seguindo a sugestão de Roberto DaMatta (1978), procurei olhar para o fenômeno estranhando o que é familiar e, ao mesmo tempo, me familiarizando com o que é estranho. Em relação ao meu objeto de estudo, procurei olhar para os vários discursos da Educação Física brasileira tentando compreender a lógica intrínseca a cada um. Ao invés de comparar para classificar, tentei entender todos os discursos e todos os autores/atores como partícipes de uma mesma dinâmica, onde cada um, negando ou afirmando, contribuiu para o outro existir. De fato, saí convencido do que me afirmaram todos os entrevistados e isso, que, inicialmente, me pareceu uma falha metodológica de minha parte, é característica do empreendimento antropológico. Porque não estava ouvindo os entrevistados com predisposição nem para concordar, nem para discordar, mas para compreender o universo simbólico que permeou e deu sentido à construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira num dado momento.

É justamente essa abordagem que caracteriza a Antropologia e a torna, como afirmou DaMatta (1978), uma disciplina de mediação entre dois universos de significação. Não se trata de buscar a objetividade nem a neutralidade na análise dos dados, pois se reconhece o caráter intersubjetivo da relação pesquisador-pesquisado (Oliveira, 1988). Laplantine (1988), também se reportando à especificidade da prática antropológica, afirma que o conhecimento na área surge do encontro, não apenas de dois discursos explícitos, mas de dois inconscientes em espelho. Parece ter sido o que DaMatta (1978) chamou de deslocamento da própria subjetividade.

Assim, o outro é sempre tomado como diferente e não como desigual. No primeiro caso, as duas subjetividades em jogo encontram-se no mesmo nível e podem se intercambiar; no segundo caso, considera-se preconceituosamente o outro como inferior, na medida em que ele vai ser definido pelo que falta em relação à minha subjetividade. Considerando o outro como diferente, a Antropologia recusa qualquer tipo de etnocentrismo, que se traduziria na absolutização de uma determinada perspectiva, seja de raça, religião, credo político, classe social ou abordagem científica.

A Antropologia pode contribuir para uma melhor análise do fenômeno da criação do pensamento científico da Educação Física brasileira na medida em que conseguir relativizar os rígidos papéis assumidos por seus personagens. Conforme já visto, a cientificidade da área foi engendrada a partir de polarizações do tipo progressista X reacionário, esquerda X direita, social X biológico, levando ao extremo da delimitação de fronteiras muitas vezes intransponíveis do tipo eu X outro, ou nós X eles, impedindo o próprio diálogo entre as pessoas. Foi visto também que a polarização não foi exclusividade da Educação Física, mas um reflexo da própria politização das discussões na sociedade brasileira a partir dos anos 70.

Entretanto, o que parece diferenciar a Educação Física das outras áreas acadêmicas é que a politização das discussões coincidiu com a criação do debate acadêmico, enquanto que nas outras áreas ela teria servido como um contraponto ou um ingrediente ao debate já existente. Ora, se não havia na Educação Física no final dos anos 70 mais do que uma demanda por parte dos profissionais para a discussão científica, qualquer discurso mais elaborado acabaria servindo, precipitadamente, para preencher a lacuna da cientificidade

que a área ansiava. Compreende-se, portanto, o caráter do discurso mais denunciador do que propositivo no período.

De fato foi o que ocorreu na Educação Física brasileira. Os vários discursos científicos, com seus nomes criados ou emprestados de outras áreas, tornaram-se absolutos, não nacionalmente, mas em alguns locais, eventos, publicações e fóruns de discussão. Como toda absolutização, cada discurso definiu-se, em parte, pelo que os outros não davam conta ou não se propunham a dar conta de realizar. Os representantes de cada pensamento tornaram-se personagens que assumiram determinados papéis e passaram a agir como defensores e transmissores da cientificidade da Educação Física. Esses papéis representados foram reforçados, por oposição, pelos representantes de outros pensamentos e, por confirmação, pela platéia composta pelos profissionais da área, espalhados pelo país, platéia esta que esperava de seus atores um determinado discurso.

Parece estar aí o grande risco da separação de uma área do conhecimento em tendências ou abordagens. Os indivíduos passam a pensar como grupo e tendem a defender a coerência do discurso coletivo em detrimento de opiniões porventura diferentes. Fazendo parte de um grupo, o indivíduo estaria mais protegido e menos permeável à pluralidade de pensamentos, que sempre coloca em xeque as suas próprias idéias.

Não estou negando o mérito dos entrevistados e de muitos outros profissionais em contribuir para a criação do pensamento científico da Educação Física brasileira. Pelo contrário, qualquer análise que se faça hoje na Educação Física sobre este fenômeno e sobre esta época, necessariamente terá que considerar o caráter desbravador, original e relevante da atuação dessas pessoas. Em função da abordagem que estou utilizando, devo compreender a expressão dessas pessoas como papéis que representaram num contexto culturalmente determinado, e não como desejo ou capacidade individuais.

Como foi visto, Geertz teria incorporado à Antropologia o paradigma hermenêutico, constituindo, ao contrário das formas de pensamento antropológico tradicionais, uma Antropologia da desordem¹⁰. Enquanto os chamados paradigmas da

¹⁰ Vide neste trabalho especificamente a seção 3 do capítulo II, intitulada A Antropologia Interpretativa no Quadro das Antropologias.

ordem possuem um caráter cientificista, domesticando ou não levando em conta a subjetividade, o indivíduo e a história, a Antropologia Interpretativa de Geertz transforma esses três elementos em intersubjetividade, individualidade e historicidade. E faz isso considerando o pesquisador e o pesquisado enquanto individualidades reconhecidas, apreendendo o outro em termos de historicidade, num tempo histórico no qual o próprio pesquisador se inclui. Daí a afirmação de Oliveira (1988) de que a Antropologia de Geertz interioriza a dimensão do tempo histórico, à medida que é no ato da interpretação que o pesquisador hermenêuta coloca-se perante seu objeto de estudo de forma intersubjetiva.

Fazendo um paralelo entre a análise de Oliveira (1988) em relação à contribuição de Clifford Geertz para a Antropologia com o pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, poderia se perguntar se a cientificidade construída pela área, principalmente na década de 80, não estaria referendada por paradigmas da ordem, para utilizarmos a mesma expressão do autor. De fato, buscando superar a ênfase biológica que influenciou historicamente a Educação Física, que considerava o homem um ser dotado de um corpo apenas físico sobre o qual seriam aplicadas determinadas regras e padrões visando a sua saúde fisiológica, todos os pensadores da área procuraram ampliar o conceito de homem, ampliando também a própria dimensão de Educação Física. Mas talvez nessa empreitada não tenham conseguido - fato que não lhes tira o mérito - considerar na sua totalidade os três elementos que Oliveira (1988) destaca no trabalho de Geertz: a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade.

Esse fato é mais evidente quando se aborda a Educação Física numa perspectiva apenas biológica. Tomada como ciência natural, os parâmetros científicos adotados negam os três aspectos mencionados, uma vez que se pretende a objetividade de análise e para isso as características individuais e os aspectos históricos envolvidos são negados ou secundarizados.

No que se refere às abordagens de Educação Física que incorporaram a dimensão das ciências humanas - e essa foi uma característica dos anos 80 -, a análise é um pouco mais sutil. Algumas formas de pensar a Educação Física utilizaram como referencial a ciência psicológica de uma forma em que o comportamento individual era tomado preferencialmente como fruto de uma dimensão psíquica essencial. Dessa forma, essa

abordagem não deu conta da individualidade, ou seja, do indivíduo socializado, restringindo-se ao indivíduo psicologizado. Parece ter sido o caso dos estudos que utilizaram na Educação Física as contribuições de Rogers, Piaget e de outros autores da Psicologia e da Psicanálise.

Outras formas de pensar a Educação Física utilizaram abordagens mais sociológicas, enfatizando a dimensão de homem como fruto da estrutura política, econômica e social. Talvez tenham contemplado a historicidade e isso constituiu-se em significativo avanço para a Educação Física, mas perdeu-se nessa abordagem a dimensão da individualidade. O indivíduo foi resumido a simples membro de classe social, ou do proletariado, ou da sociedade. Parece ter sido o caso das análises que utilizaram - pelo menos inicialmente - a abordagem marxista.

Estou levantando aqui a hipótese de que as formas de pensar a Educação Física no Brasil, construídas na década de 80, seriam ainda reféns dos chamados paradigmas da ordem, conforme definido por Oliveira (1988) em relação à Antropologia. Constituiriam-se - umas mais que outras - em concepções científicas que procuram controlar, ou não consideram, a subjetividade, o indivíduo e a história. Estariam, assim, presas a um estilo de fazer ciência ainda não totalmente desvinculado do positivismo. A alternativa seria, então, considerar a Educação Física como fazendo parte dos paradigmas da desordem, transformando os três elementos em intersubjetividade, individualidade e historicidade. Para isso, seria necessário um aprofundamento no estudo do paradigma hermenêutico, tarefa que foi apenas esboçada neste trabalho.

Estou considerando que os pensamentos construídos na década de 80, com as características já expostas, desembocaram em abordagens que, em muitos casos, serviram e ainda servem para exacerbar determinadas rivalidades, fato que impede o pensamento para além dessas tendências. Por isso, não pretendo aqui eleger a melhor abordagem ou anunciar uma nova corrente de pensamento para a Educação Física. Além de ser contraditório com os pressupostos utilizados nesta análise, estaria apenas substituindo uma abordagem por outra. Minha intenção foi a de, ao realizar uma etnografia do pensamento científico da Educação Física, proporcionar um estranhamento em relação a ela, que possa

levar a um repensar da área, considerando as abordagens existentes, mas sem se limitar a elas.

Não estou propondo o fim do debate acadêmico na Educação Física brasileira, nem defendendo a igualdade de opiniões ou a camuflagem dos antagonismos. Considero relevante a continuidade do pensamento científico e do debate acadêmico na Educação Física. Ainda mais importante é a existência de tensões entre os vários pensamentos, uma vez que todos têm o direito de preferir uma posição em relação à outra, e essa escolha depende de valores e ideais. Entretanto, essas tensões não devem inibir a pluralidade de pensamentos. A enriquecedora tensão deve respeitar as diferenças de opiniões e estimular novas proposições, que, por sua vez, irão gerar novas tensões. O pluralismo, segundo Pedro Demo (1989) implica o direito de divergir, de produzir com originalidade, de ser diferente, e esses são requisitos para a criação científica.

Conforme analisado neste trabalho, Geertz propõe a etnografia do pensamento acadêmico, não para exaltar a diversidade, mas para tomá-la como um objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa. Segundo o autor, o primeiro passo é aceitar a profundidade das diferenças; o segundo, entender quais são as diferenças; e o terceiro, construir um vocabulário a partir do qual elas possam ser publicamente formuladas. Esse empreendimento não é responsabilidade apenas de uma etnografia do pensamento da área, mas de todas as pessoas envolvidas no debate acadêmico da Educação Física brasileira. A consequência desejada é a melhor comunicação no interior da área.

Pedro Demo (1989) ensina também que em ciências sociais, o consenso possível não se define pela inexistência de pontos de vista diferentes, mas pela renúncia da absolutização de seu próprio ponto de vista. Assim, segundo o autor, não existe consciência irrefutavelmente verdadeira. Diz ele: “*Onde há muita verdade, há mais autoridade que ciência*” (p.47).

Para encerrar, mais uma vez vou emprestar de Pedro Demo (1989) uma frase que traduz meu entendimento sobre o pensamento científico e a minha expectativa em relação a esta pesquisa:

*(...) este trabalho deve ser entendido como convite à discussão, dentro do reconhecimento de que **só pode ser respeitado como científico aquilo que se mantiver discutível**. Nada de dogmas. Nada de posições rígidas. Nada de proselitismo (p.13-14, grifos do autor).*

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, P., e HAMMERSLEY, M. Ethnography and participant observation. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Orgs.) Handbook of qualitative research. California: Sage, 1994.
- AZZAN JÚNIOR, C. Antropologia e interpretação: explicação e compreensão nas antropologias de Lévi-Strauss e Geertz. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. A construção do campo acadêmico 'Educação Física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física? In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4. 1996, Belo Horizonte. Coletânea. Belo Horizonte: UFMG/EEF/Centro de Estudos do Lazer e da Recreação, 1996, p.140-148.
- BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) Repensando a pesquisa participante. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. A Antropologia social. In: MARCELLINO, N. C. (Org.) Introdução às ciências sociais. Campinas: Papyrus, 1987.
- BRUHNS, H. T. (Org.) Conversando sobre o corpo. Campinas: Papyrus, 1985.
- CAPARROZ, F. E. A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- CARMO, A. A. Olo. Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.
- CELAFISCS. Dez anos de contribuição às ciências do esporte. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1986.

- CORRÊA, M. História da antropologia no Brasil: (1930-1960), testemunhos. São Paulo: Vértice, 1987.
- DAMATTA, R. O ofício de etnógrafo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, E. de O. (Org.) A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DAOLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, 1992.
- _____. Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus, 1995a.
- _____. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. In: DE MARCO, A. (Org.) Pensando a educação motora. Campinas: Papyrus, 1995b.
- DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 2ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- DURHAM, E. R. A dinâmica cultural na sociedade moderna. Ensaio de Opinião, Rio de Janeiro, v.6, p.32-35, 1977.
- FREIRE, J. B. Rumo ao universo...do corpo. In: OLIVEIRA, V. M. de. (Org.) Fundamentos pedagógicos: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- _____. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, W. W. (Org.) Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992a.
- _____. Da criança, do brinquedo e do esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.13, n.2, p.299-307, 1992b.
- _____. Antes de falar de educação motora. In: DE MARCO, A. (Org.) Pensando a educação motora. Campinas: Papyrus, 1995.
- GEERTZ, C. Local knowledge: further essays in interpretive anthropology. New York: Basic Books, 1983.
- _____. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GUEDES, C. M. O corpo desvelado. In: MOREIRA, W. W. (Org.) O corpo presente. Campinas: Papyrus, 1995.

- HENRY, F. M. Physical Education: an academic discipline. Journal of Health, Physical Education an Recreation, n.35, p.33-34, 1964.
- KUPER, A. Antropólogos e antropologia. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- LAPLANTINE, F. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LOVISOLO, H. Educação Física: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MACEDO, C. C. de. A reprodução da desigualdade. 2ed. São Paulo: Vértice, 1985.
- MANOEL, E. de J. O que é Educação Física?. 1986. (mimeo).
- _____. Aprendizagem motora: o processo de aquisição de ações habilidosas. In: FERREIRA NETO, A., GOELLNER, S. V., BRACHT, V. (Orgs.) As ciências do esporte no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1995.
- MARINHO, I. P. Nova denominação para o professor de Educação Física: Educação Física, uma expressão inadequada. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DESPORTO E RECREAÇÃO, 1., ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 10. Tramandaí, 1984 (mimeo).
- MATSUDO, V. K. R. (Org.) Testes em ciências do esporte. 4ed. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1987.
- MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e...”mente”. Campinas: Papirus, 1983.
- MELO, V. A. de. História da história da Educação Física no Brasil: perspectivas e propostas para a década de 90. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v.16, n.2, p.134-138, 1995.
- MERCIER, P. História da antropologia. Lisboa: Teorema, 1986.
- MILHOLLAN, F., FORISHA, B. E. Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. 4ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MOREIRA, W. W. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Ed. da Unicamp, 1991.
- _____. (Org.) O corpo presente. Campinas: Papirus, 1995.
- MORGAN, L. H. La sociedad primitiva. La Plata: Lautaro, 1946.
- OLIVEIRA, R. C. de. Sobre o pensamento antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

- OLIVEIRA, V. M. de. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. Educação Física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- _____. Consenso e conflito da Educação Física brasileira. Campinas: Papyrus, 1994.
- PAIVA, F. Ciência e poder simbólico no colégio brasileiro de ciências do esporte. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.
- PEIRCE, C. S. Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix, 1975.
- RESENDE, H. G. de. A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica. Tese (Livre-Docência em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.
- _____. Necessidades da educação motora na escola. In: DE MARCO, A. (Org.) Pensando a educação motora. Campinas: Papyrus, 1995.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular de Educação Física: 1º grau. 4ed. São Paulo, SE/CENP, 1991.
- SÉRGIO, M. Educação Física ou ciência da motricidade humana?. Campinas: Papyrus, 1989.
- _____. Para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Compendium, s.d.
- SILVA, M. O. da S. e. Refletindo a pesquisa participante. 2ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 1997 (no prelo).
- SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- TAFFAREL, C. N. Z. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- TANI, G. et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.
- TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.5, n.1/2, p.61-69, 1991.

_____. Estudo do comportamento motor, Educação Física escolar e a preparação profissional em Educação Física. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.6, n.1, p.62-66, 1992a.

_____. Contribuições da aprendizagem motora à Educação Física: uma análise crítica. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.6, n.2, p.65-72, 1992b.