

# A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E A NECESSIDADE DE DIÁLOGOS COM OS MOVIMENTOS DA CULTURA POPULAR

Dr. JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO

Doutor em educação

Professor adjunto do Departamento de Educação Física  
da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: falcaox@cds.ufsc.br

## RESUMO

*Este artigo analisa indicadores da produção do conhecimento no campo da educação física brasileira e aponta para a necessidade de diálogos com os movimentos e jogos da cultura popular; em que o acontecimento, o acaso e a instabilidade preponderam. Embora expressiva, a produção do conhecimento no campo da educação física brasileira ainda continua sendo pautada por modelos empírico-analíticos e distanciada dos movimentos e jogos da cultura popular.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação física; produção do conhecimento; cultura popular.*

## INTRODUÇÃO

Em 1983, Medina (1983, p. 35) argumentava, naquela clássica obra, *A educação física cuida do corpo e... mente*, que a educação física precisava “entrar em crise urgentemente”.

Podemos dizer hoje que esse argumento representava, simbolicamente, o questionamento da lógica de produção do conhecimento que imperava na área até aquele momento.

A partir daí, muitas mudanças ocorreram e contribuíram para emplacar maior visibilidade à área, entretanto, essas mudanças não foram necessariamente revolucionárias, transformadoras do seu *status quo*. Podemos até dizer que, no particular, mudaram certas roupagens, mas, no geral, a lógica do movimento continua, em certa medida, a mesma.

Inquestionavelmente, a educação física brasileira amplificou-se. Nesse movimento, materializou mais de 500 cursos de graduação, centenas de cursos de especialização e mais de uma dezena de cursos de pós-graduação estrito senso.

O fato é que a produção científica da área se multiplicou, seus profissionais passaram a dar início a um processo de revisão dos fundamentos que até então legitimavam esse campo do conhecimento, questionando o marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais, dando assim uma resposta mais consistente e abrangente à clássica questão filosófica de fundo: “o que é educação física?”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Sobre esse debate existe farta literatura, como, por exemplo, os artigos produzidos pela *Revista Movimento*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ano I, n. 1, set. 1994, com o tema polêmico “Mas, afinal, o que é educação física”, inicialmente respondido pelo professor doutor Adroaldo Gaya (GAYA, 1994), seguindo-se o artigo da professora Celi Taffarel, intitulado: “Mas, afinal, o que é educação física? Um exemplo do simplismo intelectual” (TAFFAREL, 1994), em que critica a perspectiva idealista com que vinham definindo a educação física. Seguiram-se mais dois números da revista: ano 2, n. 2, jun. 1995, com um texto escrito por Válder Bracht: “Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta ‘o que é educação física?’” (BRACHT, 1995), um escrito por Silvino Santin, “A respeito de comentários” (SANTIN, 1995), outro por Paulo Guiraldelli Júnior, “A volta do que parece simples” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1995) e outro assinado por Hugo Lovisolo, “Mas, afinal, o que é educação física?: a favor da mediação e contra o radicalismo” (LOVISOLO, 1995). Na revista n. 4, ano II, 1996/I a polêmica continuou com os textos de Lamartine Pereira da Costa, “Uma questão ainda sem resposta: o que é educação física?” (COSTA, 1996) e o texto de Gabriel Muñoz Palafox “O que é educação física? Uma abordagem curricular” (MUÑOZ PALAFOX, 1996). Em forma de livro, acompanhando a polêmica, temos a contribuição de Mauri de Carvalho (FREITAS, 1997) *A sagrada família da educação física*. Uma outra obra também publicada a respeito é a do professor Jocimar Daolio: *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980* (DAOLIO, 1998). Essas publicações servem para ilustrar o movimento acerca da complexidade que encerra essa área do conhecimento.

Hoje temos um Conselho Federal que se arvora em conduzir, normatizar, enfim, controlar a área, embora expressiva quantidade de profissionais seja contra suas ingerências, mas essa não é uma discussão a ser aprofundada aqui, destarte ela seja fundamental para entendermos o movimento da educação física, em sua totalidade e em sua complexidade.

## OS CRITÉRIOS DE CIENTIFICIDADE E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Embora tenham acontecido avanços, a educação física brasileira vem exigindo novos paradigmas que ampliem seus horizontes acadêmicos e científicos, que levem em consideração os paradoxos da ordem/desordem, da parte/todo, do singular/plural e, ainda, incorporem o acontecimento e o acaso.

Se nas ciências naturais contemporâneas (as chamadas ciências duras), sobretudo na física, a heterogeneidade, a interdependência, a diversidade e a improbabilidade adquirem importância em suas pesquisas, na medida em que há muito já se demoliu a noção clássica de objetos sólidos, não faz sentido tratar uma área vinculada às ciências humanas (as chamadas ciências moles) com argumentos deterministas e solidificados, uma vez que as ações humanas, em sua essência, são contraditórias, dinâmicas e complexas. A física quântica vem mostrando a falta de fundamento na crença cega em relação à continuidade, à causalidade local e ao determinismo mecanicista para explicar o mundo subatômico. Se nesse contexto, que, à primeira vista, parece imutável, a descontinuidade e a continuidade, a totalidade e a particularidade coexistem, as partículas não são “coisas”, mas interconexões entre “coisas”, não faz sentido pensar ciências humanas a partir de modelos mecânicos, previsíveis, estáveis. A construção de um novo espírito científico para explicar a complexidade do real é uma recorrência para essa área do conhecimento. Capra (1982, p. 46) já advertia no início da década de 1980: “Agora que os físicos ultrapassaram largamente os limites desse modelo, é chegado o momento de as outras ciências ampliarem suas filosofias subjacentes”.

O conhecimento científico difere dos demais pela exigência da objetividade como condição *sine qua non*, mas é inquestionável que se trata de um consenso provisório estabelecido coletivamente pelos pesquisadores e se configura como uma teia de contribuições individuais e coletivas colocadas em tensão. Sabemos que ele é fruto de relações de natureza amigável e hostil, de colaboração, de cooperação, de rivalidade e de competição, enfim, de poder. Nesse sentido, as verdades científicas são provisórias e limitadas. “As teorias científicas não estarão nunca aptas a fornecer uma descrição completa e definitiva da realidade. Serão sempre

aproximações da verdadeira natureza das coisas” (idem, p. 45). Ao promoverem uma permanente eliminação de erros e falsas crenças, elas avançam.

Para Kosik (1976, p. 23), o mundo da realidade é “o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém, que se faz, se desenvolve e se realiza”. Poderia acrescentar, verdade que se cria, se destrói, se reconstrói. Toda verdade precisa conter o germe de sua própria negação. Em outras palavras, não existe verdade absoluta e eterna, mas verdades provisórias que aceitam a sua própria morte (os seus erros) para renascer com outras qualidades.

Uma verdade que não aceita a sua própria morte eventual é uma doutrina, que com seus dogmas se cristaliza e se torna auto-suficiente com tendência a fechar-se e a ritualizar-se. Assim como determinados mitos, ela não aceita as regras do jogo social e petrifica-se. Devemos, pois, desconfiar de todas elas, mas isso não significa negá-las, desconhecê-las, ignorá-las. Numa sociedade em que a ciência alcançou um patamar prestigioso, será muito mais prudente convencer nossas instituições da necessidade de mudanças fundamentais se pudermos apoiar nossos argumentos em verdades científicas. Vejamos, então, o que tem apontado o movimento das produções científicas no campo da educação física.

## O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em um dos estudos pioneiros destinados a investigar a produção acadêmica na área da educação física, Souza e Silva (1990) analisou as implicações epistemológicas das dissertações produzidas até o ano de 1987, pelos três primeiros programas de mestrado criados, nessa área, na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Foram identificados naquela ocasião: a) a utilização de um único tipo de abordagem metodológica, a empírico-analítica; b) os critérios de cientificidade, a concepção de ciência, de homem, de história, de educação, de educação física/esportes e movimento eram semelhantes.

A concepção de ciência dominante nas dissertações investigadas estava atrelada aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos. As análises e descrições eram implementadas segundo parâmetros estatísticos. Os objetos de estudo eram descontextualizados e aistóricos e tentavam acenar uma pretensa im-

parcialidade e neutralidade do pesquisador, apontando para uma concepção de ciência alicerçada em pressupostos positivistas.

Segundo Souza e Silva (1990), o paradigma predominante que orientou a produção das dissertações até o período estudado (1987) foi o empírico-analítico. Nessa perspectiva, o homem é entendido como máquina controlada por cadeias de causa e efeito, como indivíduo isolado, ser biológico que possui caracteres que podem variar de acordo com o sexo, idade ou raça; como portador de habilidades passíveis de serem medidas, quantificadas e classificadas numericamente, tais como força, velocidade, resistência, flexibilidade e outras; como um ser que deve ser classificado segundo suas características morfológicas, funcionais e intelectuais (SOUZA E SILVA, 1990).

A concepção dominante de educação física naquelas dissertações esteve fundada em bases biologicistas e orientada, conseqüentemente, por critérios antropométricos e fisiológicos. Desse modo, esteve reduzida aos efeitos anátomo-fisiológicos que a atividade física provoca no indivíduo, associada ao rendimento de alto nível. A própria concepção de esporte era fortemente associada à melhoria da aptidão física, ao alto rendimento, à primazia da técnica, à análise biomecânica do movimento e à manutenção da saúde (idem).

Até o período de conclusão da pesquisa de Souza e Silva (1990) (final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990), eram bastante escassos os estudos sobre a produção científica na área de educação física e esportes, no Brasil. Praticamente inexistiam estudos que priorizassem a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica acerca da pesquisa nessa área. Mesmo assim, alguns pesquisadores já chamavam a atenção para essa necessidade.

Como exemplos, podem ser citados os estudos de: Canfield (1985), Cantarino Filho (1986), Carmo (1985), Faria Júnior (1980, 1983, 1987) e Gaya (1987).

Carmo (1985) questionou a ênfase dada à quantificação, ao discurso da neutralidade científica e ao rigor metodológico em detrimento do compromisso social do conhecimento produzido.

Faria Júnior (1987) analisou as tendências da pesquisa em educação física no Brasil entre 1975 e 1984 e as comparou às da Inglaterra e do País de Gales. Esse autor constatou que 36% da produção científica em educação física estava ligada ao enfoque biológico, com ênfase em biometria; 27,8% ao enfoque técnico, com ênfase no treinamento desportivo; 23,1% ao enfoque pedagógico, com ênfase em ensino; 5,3% ao enfoque socioantropológico e 1,6% ao enfoque filosófico. Os resultados desse estudo mostraram que as preocupações dos pesquisadores com assuntos de ordem filosófica/socioantropológica apenas se materializaram em 6,46%

dos trabalhos. Entretanto, aquelas relacionadas aos aspectos biológico-técnicos somaram 64,54% da produção<sup>2</sup>.

Na mesma perspectiva, Gaya (1987) desenvolveu estudo com o objetivo de fazer uma avaliação do conhecimento que estava sendo produzido na área, sua aplicabilidade, metodologia e compromisso social, caracterizando a ocorrência relativa dos planejamentos adotados nas pesquisas, as técnicas estatísticas predominantes e as temáticas mais freqüentemente investigadas.

Apesar da contribuição desses autores, foi apenas a partir do início dos anos de 1990 que começaram a aparecer estudos com análises críticas da produção científica na área.

Isso pode ser verificado nos seus eventos científicos como, por exemplo, o VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), em 1991, em Uberlândia (MG), cuja temática era "Produção e veiculação do conhecimento na educação física, esporte e lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas".

O editorial dos anais do VII Conbrace destacava a importância da avaliação crítica e sistemática da produção e veiculação do conhecimento como alternativa para o avanço qualitativo da área e conclamava a comunidade acadêmica em geral para uma avaliação crítica e radical da produção e veiculação do conhecimento na educação física, esporte e lazer no Brasil (RBCE, 1991).

No mesmo ano (1991) foi publicado, pela Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física (SBDEF), o livro *Pesquisa e produção do conhecimento em educação física*.

Em 1993, o VIII Conbrace, realizado em Belém (PA), com a temática "Que ciência é essa? Memória e tendências", também centra suas preocupações na produção do conhecimento na área.

Alguns periódicos da área deram destaque ao tema da produção científica. A revista *Motrivivência* dedicou um dos seus números a essa temática e contou com a colaboração de autores de outras áreas, como sociologia, filosofia, antropologia e pedagogia.

O fato é que no início da década de 1990 os estudos sobre a produção do conhecimento em educação física adquirem maior fôlego, com a participação de novos autores, além dos que já vinham pesquisando essa temática. Por exemplo, Gaya (1994), em sua tese de doutoramento, objetivou traçar um perfil da produção científica nos países de língua portuguesa, buscando analisar as concepções

---

<sup>2</sup> A amostra analisada pelo autor incluiu dissertações, relatos de pesquisa publicados em revistas especializadas e comunicações de resultados de pesquisas em congressos e simpósios.

epistemológicas, metodológicas e a efetividade do conhecimento produzido em função de suas relações com as práticas desportivas.

É na década de 1990 que as pesquisas em educação física incorporam efetivamente uma preocupação de cunho teórico-filosófico, como resultado de um incremento advindo de um questionamento rigoroso da produção até então voltada preponderantemente para lógica do treinamento físico. Tais críticas e denúncias pouco a pouco se consolidaram em novas propostas e apontaram caminhos de superação para os problemas identificados.

Evidentemente que essas mudanças não se restringiram à área da educação física e esportes. Além disso, todas elas estavam relacionadas às alterações sociopolíticas que se manifestaram na sociedade brasileira na década de 1980. É bom lembrar que o golpe de 1964 impôs a todos os setores, por meio dos diversos mecanismos de censura e repressão, a postura do silêncio e da não-contestação, inviabilizando o debate político-ideológico, e, no âmbito da educação, especialmente, fez predominar as políticas conservadoras (Taffarel, 1993). A partir de 1977, e mais marcadamente nos anos de 1980, é possível observar avanços no pensamento pedagógico de esquerda no Brasil. A denominada abertura política possibilitou, entre outras coisas, a tradução e edição de obras até então censuradas.

Outro aspecto a ser destacado foi a participação, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, de um expressivo número de profissionais de educação física em programas de pós-graduação de outras áreas do conhecimento, particularmente na educação. Eles foram responsáveis por colocarem em xeque os pressupostos teórico-filosóficos que orientavam hegemonicamente a produção científica da área até então.

Foi o que fez, por exemplo, Castellani Filho (1988), que questionou a história oficial da educação física brasileira e explicitou o que até então havia sido ocultado sobre essa história, denunciando, assim, suas implicações de caráter socioeconômico e político.

Soares (1999) também levantou alguns questionamentos a respeito das bases políticas, econômicas e sociais da produção do conhecimento em educação física. Essa autora investigou as raízes européias da educação física no Brasil e as concepções de corpo subjacentes às tendências dominantes da educação física ao longo de sua história. Explicitou, desse modo, as implicações históricas da constituição dos conceitos, dos princípios, das práticas e dos valores dominantes que impregnaram o fazer pedagógico e a própria produção do conhecimento na área.

Taffarel (1993), a partir da análise da organização do processo de trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento no curso de educação física, explicitou

a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico na produção e na apropriação do conhecimento, a partir das manifestações das contradições no interior desses cursos. A autora destacou a necessidade de um trabalho cooperativo na produção do conhecimento, que viabilize a indissociabilidade entre teoria e prática.

Outros autores, como Cunha (1991), Lovisolo (1992), Santin (1995) e Tani (1988), também favoreceram o debate epistemológico acerca da produção científica da área, apesar de suas preocupações não terem estado diretamente voltadas para a análise dessa produção. Segundo Souza e Silva (1997), esse grupo de pesquisadores esteve mais diretamente interessado na definição do estatuto epistemológico, ou identidade epistemológica da educação física e esportes. Em relação específica a essas questões, sem dúvida, o autor que obteve maior repercussão no meio acadêmico da área, em nível nacional, foi Cunha, que em sua tese de doutoramento propunha a criação de uma ciência da motricidade humana.

Um ponto comum na discussão que se estabeleceu a respeito das análises realizadas por esses autores citados foi a necessidade de construir uma identidade epistemológica para a área e, ligado a esse tema, a idéia de explicitar qual o seu objeto de estudo. Além disso, o debate apontou para aspectos como: a necessidade de redefinição de conceitos usuais na área, a mudança de denominações que identificassem com mais clareza a especificidade da área.

Souza e Silva (1997), ao realizar análise de questões epistemológicas relacionadas à produção científica dos programas de mestrado em educação física no Brasil que possuem dissertações defendidas até 1994<sup>3</sup>, busca explicitar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das pesquisas desenvolvidas nesses cursos, nas suas inter-relações com os determinantes históricos, econômicos e sociais.

Para a referida autora, o interesse dos pesquisadores da área de educação física e esportes no Brasil por questões de cunho epistemológico vem aumentando e assumindo uma maior importância, quando comparado com décadas anteriores. Contudo, as análises específicas da produção científica dos programas de pós-graduação estrito senso ainda são escassas. Tais pesquisas apresentam um caráter mais administrativo que científico, privilegiam a descrição quantitativa de dados e estão voltadas, em muitos casos, ao atendimento das solicitações feitas pelas agências de fomento (SOUZA E SILVA, 1997).

---

<sup>3</sup> Foram analisadas as dissertações defendidas nos programas de mestrado da USP, UFSM, UFRJ, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), UFRGS e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em relação aos mestrados em educação física da USP, UFSM e UFRJ, foram analisadas as dissertações defendidas no período de 1988 a 1994.

E ainda acrescenta que a carência de estudos que analisam os fundamentos teórico-filosóficos e epistemológicos da pesquisa produzida no interior dos programas de pós-graduação estrito senso da área se constitui em um dos entraves para o desenvolvimento do conhecimento.

Nos últimos dez anos, o quadro referente ao número de programas de pós-graduação estrito senso em educação física e esportes foi ampliado significativamente. Até 1987, existiam no Brasil, em funcionamento, apenas cinco cursos de mestrado<sup>4</sup>. Quase a totalidade das dissertações foi defendida nos três programas mais antigos, USP, UFSM e UFRJ, e não chegava a duzentas. Hoje são 19 programas de pós-graduação estrito senso no Brasil, sendo que oito contemplam, além do mestrado, o curso de doutorado (CAPES, 2006).

Para Souza e Silva (1997), a investigação continuada dos assuntos relacionados à produção científica da pós-graduação estrito senso em educação física permite uma maior aproximação e compreensão de qual tem sido a contribuição da pesquisa científica no processo de análise, crítica e busca de soluções para os problemas enfrentados por essa área e suas articulações com as questões sociais mais abrangentes, ou seja, possibilita explicitar qual o papel, o alcance e o significado da pesquisa desenvolvida no âmbito da educação física no Brasil.

Souza e Silva (1997) considerou necessário sistematizar informações a respeito dos novos programas de pós-graduação estrito senso e suas produções científicas, com o intuito de explicitar tanto as determinações históricas do processo de estruturação dos novos programas, quanto as tendências, na perspectiva epistemológica, das dissertações defendidas<sup>5</sup>.

Num outro trabalho, realizado por Souza (1999), intitulado "O que há de 'novo' nas pesquisas em educação física no Brasil", a autora procurou analisar se as pesquisas em educação física dos anos de 1990 trazem novos elementos. Concluiu que 66,22% do conhecimento produzido é dentro da abordagem empírico-analítica, 21,62% tem como referência a abordagem fenomenológico-hermenêutica, e 12,16% utiliza a crítico-dialética.

---

<sup>4</sup> Os cursos existentes eram: mestrado em educação física da USP, da UFSM, da UFRJ, da Universidade de Gama Filho (UGF) e da Universidade da Associação de Ensino de Ribeirão Preto (Unaerp).

<sup>5</sup> Os cursos analisados na pesquisa de Souza e Silva (1997) foram os da Unicamp, UFRGS e UFMG. O curso de mestrado da UGF não fez parte da investigação, visto que o estudo foi delimitado aos mestrados das instituições públicas. Os mestrados desenvolvidos na Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro) e na UFSC também não fizeram parte da amostra por não possuírem dissertações defendidas até o momento final da coleta de dados da referida pesquisa.

Recentemente, Neto et al. (2006), em artigo publicado na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, trazem para o debate importantes reflexões acerca do inesgotável “campo multidisciplinar e polifônico” da educação física e o desejo de seus pesquisadores em transformá-lo em um “campo acadêmico com problemática própria e com autonomia teórica e metodológica” (p. 160). Das 122 teses de doutorado defendidas nos últimos cinco anos nos programas de pós-graduação em educação física (entre 2000 e 2005), 58, ou seja, 47% delas, versavam sobre aptidão física e saúde ou rendimento de alto nível e tinham como referência a abordagem empírico-analítica (p. 155).

## O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O MOVIMENTO CULTURAL EM JOGO

A despeito de uma significativa produção científica, a educação física brasileira freqüentemente esteve dissociada do movimento cultural das classes populares. Somente nos últimos anos começam a aparecer estudos relacionados a essas temáticas.

Para efeito deste artigo, a despeito da complexidade que envolve o conceito “classes populares”, essa categoria é aqui empregada para designar os grupos sociais que, no processo de distribuição de riquezas (não apenas materiais), se encontram marginalizados e excluídos pela sociedade tecnológica e têm precárias condições de existência. Ainda assim, lutam e negociam estratégias de afirmação de identidades forjadas por intermédio de memórias compartilhadas, oralidades, ancestralidades e ritualidades em suas práticas e movimentos densamente protagonizados.

Convém destacar que estudos nas áreas das ciências humanas há muito tempo vêm apontando para a riqueza cultural gerada no seio das classes populares. Seus agentes freqüentemente metamorfoseiam o cotidiano a partir de ricas estratégias e experiências vivenciadas nas relações de trabalho, lazer ou a partir da simples convivência no dia-a-dia. Esses agentes, ao identificarem as instituições formais como algo abstrato e fora do seu alcance, terminam inventando e reinventando modos e coisas, metamorfoseando relações interpessoais, abrindo, criando e recriando caminhos originais da melhor forma possível e, com isso, escapando silenciosamente das amarras do modelo de institucionalização que, em geral, impera na sociedade. Ao ignorar esse campo fértil, a produção do conhecimento em educação física desvencilha-se do cotidiano das classes populares e perde, indubitavelmente, grande oportunidade para legitimar-se socialmente.

Sendo assim, advogamos que a produção do conhecimento no campo da educação física precisa dialogar, numa perspectiva político-científica, com os gritos e os silêncios das classes populares e, a partir dessa relação, reavaliar seus procedi-

mentos, considerando-se os processos identitários que sedimentam esses grupos. Afinal, como afirmam Certeau (1996), Lefebvre (1991) e Willis (1997), o cotidiano das classes populares apresenta-se como campo fértil para identificarmos as reais necessidades da maioria da população.

A revitalização das denominadas "culturas tradicionais", na contemporaneidade, a despeito do processo de "descentramento das identidades", decorrente da globalização (HALL, 2001), é um fenômeno emergente e vem, em alguns casos, sendo estimulada e apoiada por órgãos governamentais, como, por exemplo, o samba de roda do recôncavo baiano e o frevo, que recentemente foram registrados (tombados) como patrimônios imateriais da cultura brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), órgão vinculado ao Ministério da Cultura do Brasil.

As ricas manifestações populares que compõem o acervo cultural imaterial do Brasil, como a capoeira, o maculelê, o congo, o coco, o boi-de-mamão, o jongo, o frevo, o bumba-meu-boi, entre tantas outras, apesar de, em alguns casos, despertarem significativo interesse por parte da comunidade internacional, pelas singularidades, densidades, plasticidades, alegrias etc. e, também pelo potencial mercadológico, são, ainda hoje, objetos de escassos estudos e pesquisas por parte da educação física brasileira.

#### EM BUSCA DE UMA "EDUCAÇÃO FÍSICA JOGANTE"

Após essa sintética análise da produção do conhecimento no campo da educação física, gostaríamos de suscitar algumas reflexões acerca das possibilidades que se colocam para a área no alvorecer desse novo milênio. Em um diálogo estabelecido com o ex-reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor Felipe Serpa (*in memoriam*) no seminário Desenvolvimento Científico e Tecnológico da área de Educação Física & Esportes, realizado no dia 24 de outubro de 2000 e promovido pela disciplina metodologia do ensino e da pesquisa no campo da cultura corporal, ministrada pela professora Celi Taffarel, no Programa de Pós-Graduação da UFBA, começamos a problematizar o campo da educação física na tentativa de buscarmos subsídios para a construção do que estamos denominando de "educação física jogante".

A primeira questão apontada pelo professor Felipe Serpa é o desafio que temos, ainda hoje, de superar a fragmentação corpo e mente, herança de Descartes, fortemente acolhida pela educação física. Para ele, a educação física tem elementos potenciais para superar essa fragmentação, que podem ser materializados a partir de novas dinâmicas que não considerem mente e corpo separados.

Muitos autores têm implementado esforços para romper com a concepção que defende ser a aptidão física o objeto da educação física. Essa concepção, no nosso entendimento, reduz o papel da disciplina como área de produção do conhecimento. Segundo Serpa (2000b), “da mesma forma que a ciência em geral tem dificuldade de avançar pela sua fragmentação, a educação física, preocupada apenas com algumas questões em separado da cultura humana, também não avança”.

Para o referido professor, a educação física pode até prestar grandes contribuições para a saúde, mas a contribuição que ela pode dar ao entendimento do que significa ser um “humano” é muito maior. É preciso que a educação física se liberte dos parâmetros cartesianos. Ela precisa incluir em seu bojo todas as formas de linguagem e não apenas a corporal, vinculada ao rendimento físico. A cabeça e o corpo devem desenvolver-se juntos, concomitantemente, na medida em que não é possível o corpo movimentar-se e a cabeça ficar parada, e vice-versa. O corpo não pode estar à frente do humano. Uma dinâmica que mexe com o corpo, mexe com o indivíduo, mexe com a sociedade e mexe com toda a espécie.

Ademais, não é de hoje que os pressupostos da antropologia social, da psicologia social e da arqueologia vêm esclarecendo e ampliando o entendimento do movimento humano para além das dimensões anátomo-fisiológicas. O antropólogo francês Marcel Mauss, em conferência realizada em 1935, já questionava os reducionismos nas análises das técnicas corporais. Ele definia as “técnicas corporais” como “[...] as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974, p. 211). Em outras palavras, ele arvorou-se em afirmar que um gesto corporal (humano) intencional é, essencialmente, um gesto cultural. Para ele, o corpo (o ser humano) aprende, e é a sociedade específica, com sua experiência acumulada em seus diferentes momentos históricos, que o ensina (*idem*). Esse pressuposto ratifica a indissociabilidade entre corpo e mente e delega à cultura, como um sistema de significação realizado, a condição de fator estruturante desse aprendizado. Se a eficácia simbólica, ou seja, a maneira como as pessoas lidam, culturalmente, com os movimentos corporais, é fator estruturante das aprendizagens, não podemos desconsiderar o contexto em que esses movimentos são produzidos.

O movimento humano, analisado pelo enfoque cultural, explicita a falsa oposição existente entre a natureza e a cultura humanas, responsável por uma série de abusos e absurdos pedagógicos, como, por exemplo, a biologização da educação física, que trata as diferenças entre seres humanos a partir da natureza anatômica dos seus corpos; “uns são naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes e outros são naturalmente piores, mais fracos, menos capazes” (DAOLIO, 1993). Áreas de conhecimento específicas dão ênfase a diferentes aspectos da realidade social

concretamente vivida pelo ser humano, no entanto, essas especificidades jamais devem negar a complexa e indissociável integração entre aspectos biológicos e culturais em suas experiências concretas. Nesse sentido, Daolio (1998, p. 76) destaca que “a biologia compreende o homem a partir de suas semelhanças e apesar de suas diferenças, enquanto a antropologia compreende o homem a partir de suas diferenças e apesar de suas semelhanças”.

Diante dessas considerações, poderíamos perguntar, então: quais as possibilidades para novas formulações no campo da produção do conhecimento em educação física?

Freqüentemente tratada como periférica, no contexto das disciplinas acadêmicas, a educação física ainda padece com a contribuição de parte dos seus professores que, segundo Serpa (2000b), reforçam esse estigma.

Para superar esse estigma, primeiramente deveríamos, segundo Serpa (2000a), questionar a hegemonia das propostas educacionais fundamentadas nos pressupostos da identidade, que, por sua vez, geram pedagogias de assimilação. A pedagogia, num sentido amplo, precisa inovar e acompanhar o desenvolvimento da sociedade, como os avanços na área da linguagem e da comunicação, por exemplo, instaurados pelas chamadas novas tecnologias. Não se trata de uma vontade de inovar. Trata-se de uma necessidade social de inovação.

Não há mais lugar para as pedagogias de assimilação, nas quais o estudante vai à escola ou universidade aprender representações, conceitos e conteúdos previamente determinados pelo professor. Ao professor cabe fazer uma análise crítica da informação e orientar os alunos a andar num labirinto de infinitas possibilidades geradas pelo avanço da automação e pelas novas redes de comunicação. Por mais que tente, não há professor capaz de repassar ao aluno todo o conteúdo divulgado atualmente, no âmbito de uma determinada disciplina. Introduzindo o aluno no labirinto, o professor ressalta as singularidades e possibilita, num espaço de diferenças, a experiência com as multiplicidades históricas, coletivas e individuais. O labirinto é “um jogo que não foi jogado e suas regras são criadas durante o jogo” (SERPA, 2000a).

Ainda como possibilidades de superação das históricas lacunas da área de educação física, o professor Felipe Serpa aponta as seguintes contribuições:

- tratar interdisciplinarmente a educação física no currículo escolar;
- inserir a historicidade nas dinâmicas pedagógicas, na medida em que um entendimento crítico da cultura corporal só é possível se a localizarmos no seu movimento histórico;

- buscar inovações nos movimentos cotidianos. Se antes, os modelos já estavam bem estabelecidos e bastava apreendê-los, não havia necessidade para a inovação, para a criação, hoje, a realidade exige novas formas de lidar com o conhecimento;
- estabelecer fortes alianças com os movimentos sociais, que vêm acenando, de forma dramática, quais são as reais necessidades de expressivas camadas da população, desprovidas das condições mínimas de sobrevivência;
- promover uma permanente política de capacitação profissional centrada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão – numa interação direta com a sociedade, especialmente, com as comunidades mais necessitadas;
- recuperar o movimento milenar da universidade, cuja característica essencial é a de ser um espaço da divergência, da diferença, do conflito. Ela deve problematizar, autocriticar-se sistematicamente, resgatar e explorar velhos e novos conceitos;
- operar com múltiplas linguagens, desde a oralidade até a gestualidade. A educação precisa resgatar o fazer, e não apenas se centrar na apreensão. A separação do homem do seu fazer é alienação, é idealização. O ser humano faz-se humano nas suas ações.

As contribuições levantadas por Felipe Serpa são extraídas dos pressupostos da denominada “pedagogia da diferença”. Esta tem como pressuposto teórico não a representação, não a contradição, não o conceito, mas o agenciamento, a singularidade e a intensidade de cada acontecimento. Não há lugar para hegemonias universais, para as grandes narrativas. Uma palavra fundamental nessa dinâmica é a instabilidade. As instabilidades são localizadas e diluem-se para dar lugar a outras, infinitamente.

Para atenderem aos desafios colocados pela dinâmica da sociedade atual, as teorias pedagógicas deverão levar em consideração os sujeitos e os contextos. Normalmente se diz que o caminho é feito ao caminhar. Na pedagogia da diferença, essa afirmação não procede. Como num labirinto, não há caminhos, porque a cada decisão, o caminho anterior se dissolve. Por isso não há hegemonias estáveis. Mesmo localizadas em grupos, ela não é estável, é instável, há sempre mudanças de papel.

Para Serpa (2000a), é preciso considerar a necessidade de viver a diferença, e cultivar a diferença é viver num universo virtual de possibilidades. A realidade é um colapso das possibilidades virtuais, reduzida e dada sentido pela linguagem. Nesse sentido, não há representação. Nessa perspectiva, o elemento fundante é o espaço

de infinitas possibilidades. Portanto, a diferença é indizível, porque só é dizível quando se agencia por meio das diversas formas de linguagem que dão sentido aos acontecimentos.

A partir das contribuições de Felipe Serpa, cabe-nos problematizar algumas questões que demarcam o entendimento que temos sobre as possibilidades da produção do conhecimento no campo da educação física. Os desafios não são fáceis. Em 1872, no prefácio da edição francesa de *O capital*, Marx já advertia: “Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas” (MARX, 1999, p. 31). Instaura-se, portanto, um compromisso inefável, não só com a educação física, mas com a sociedade em geral, com a natureza e com a espécie humana, num sentido ontológico.

Na trilha das proposições formuladas por Serpa (2000a, 2000b), propugnamos a construção de uma educação física jogante que, ao abdicar de relações causais e de regularidades, passa a adotar o acontecimento, o improvável, o acaso, enfim, as infinitas possibilidades de jogo que se acometem no cotidiano, articuladas com o movimento mais geral da sociedade.

O acontecimento, pela sua identificação com a singularidade, a contingência e o acidente, foi por muito tempo expulso, não apenas das ciências naturais, mas também das ciências humanas, que tendem a arrumarem-se em torno de leis, modelos, estruturas e sistemas. Até a história tende a expulsar o acontecimento. Trata-se de incorporá-lo e considerá-lo parte do próprio sistema. O acontecimento historiciza a natureza.

Incorporar o acontecimento, investigá-lo e tratá-lo academicamente é uma necessidade da educação física. Ele é eivado de contradições e intensidades incapazes de serem elucidadas em uma conversa de bar. Ele é complexo e precisa ser desvelado, afinal, como já defendia Bachelard (1996): “no universo não existe o simples, só o simplificado”.

## PARA CONTINUAR JOGANDO

Um necessário diálogo com os movimentos das culturas populares

No limiar deste novo milênio, o esforço e o risco em prol da construção de uma educação física que seja capaz de apropriar-se da complexidade do real é um desafio sem precedentes. As exigências do real complexo requerem métodos que não ignorem as incertezas e os vazios provocados pela própria dinâmica da produção do conhecimento.

Ao eliminar a crítica em torno da ciência e da razão, a educação física pode

tornar-se irracional, embora com implacável força de ordem e homogeneização. Ao ser manipulada pelos dominantes, como instrumento de poder, corre o risco de instaurar uma ordem burocrática, que condena e criminaliza tudo o que a perturba.

Que a educação física tenha como elemento fundante não a identidade, numa perspectiva essencialista, mas a diferença, que por sua vez leve em consideração a singularidade e a intensidade do processo de produção do conhecimento, no sentido de constituir propostas não-hegemônicas nesse grande jogo que não ainda não foi jogado.

Nesse sentido, em sintonia com os pressupostos formulados por Serpa (2000a, 2000b), postulo que uma educação física jogante precisa subverter as regras do jogo já jogado e construir, a partir do diálogo com os movimentos das culturas populares, um universo de possibilidades capaz de implantar e implementar uma outra educação física.

### The knowledge production in the Brazilian Physical Education and the need of dialogs with the popular culture movements

*ABSTRACT: This paper analyses indicatives of the knowledge production in the Brazilian Physical Education. It points out to the necessity of dialogs with the movements and games of the popular culture, where the occurrence, the unexpected and instability are predominant. Although expressive, the knowledge production in the Brazilian Physical Education is still formed of empirical-analytical models and drawn away from the movements and games of the popular culture.*

*KEY WORDS: Physical Education; knowledge production; popular culture.*

### La producción del conocimiento en la educación física brasileña y la necesidad de diálogos con los movimientos de la cultura popular

*RESUMEN: Este artículo analiza indicadores de la producción del conocimiento en el campo de la educación física brasileña y apunta para la necesidad de diálogos con los movimientos y juegos de la cultura popular, donde el acontecimiento, el imprevisto y la inestabilidad preponderan. Aunque expresiva, la producción del conocimiento en el campo de la educación física brasileña todavía continúa pautada por modelos empírico-analíticos y distanciada de los movimientos y juegos de la cultura popular.*

*PALABRAS CLAVES: Educación física; producción del conocimiento; cultura popular.*

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "O que é Educação Física?". *Revista Movimento*, ano 2, n. 2, jun. 1995.
- CANFIELD, J. T. Tendências das pesquisas nos mestrados em educação física no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., Santa Maria, 1985. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Catarina, 1985.
- CANTARINO FILHO, M. R. A. *Teses brasileiras em educação física*. Brasília: UNB/Biblioteca Central, 1986. Mimeografado.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARMO, A. A. *Educação física, competência técnica e consciência política: em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: Ed. da UFU, 1985.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: a arte de fazer*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Disponível em: <[www.capes.gov.br/scripts/avaliacao](http://www.capes.gov.br/scripts/avaliacao)>. Acesso em: 8 set. 2006.
- COSTA, L. P. Uma questão ainda sem resposta: o que é educação física? *Revista Movimento*, ano 2, n. 4, 1996.
- CUNHA, M. S. V. *Educação física ou ciência da motricidade humana*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.
- DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). *Educação física escolar: ser... ou não ter?* Campinas: Unicamp, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.
- FARIA JÚNIOR, A. G. Pesquisa em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília: Secretaria de Planejamento. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, v. 3, n. 9, p. 27-34, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Quem é quem na pesquisa em educação física e desportos*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1983.

\_\_\_\_\_. Professor de educação física: licenciando generalista. In: OLIVEIRA, V. M. *Fundamentos pedagógicos da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.

FREITAS, F. M. C. *A sagrada família da educação física*. Vitória: UFES, CEFD, 1997.

GAYA, A. *Pesquisas biológicas aplicadas à educação física: que ciência estamos fazendo?* Porto Alegre, 1987 (no prelo).

\_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que é educação física? *Revista Movimento*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, 1994.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. A volta do que parece simples. *Revista Movimento*, Porto Alegre, ano 2, n. 2, jun. 1995.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Trad. de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LOVISOLO, H. Educação física como arte da mediação. *Contexto e Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 7, n. 29, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que é educação física?: a favor da mediação e contra o radicalismo. *Revista Movimento*, ano 2, n. 2, jun. 1995.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 17. ed., v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1, v. 1.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papyrus, 1983.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. O que é educação física? Uma abordagem curricular. *Revista Movimento*, Porto Alegre, ano 2, n. 4, 1996.

NETO, V. M.; GÜNTHER, M. C. C.; BOSSLE, F. et al. Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: Autores Associados, v. 28, n. 1, p. 145-165, set. 2006.

*REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*. Editorial. Uberlândia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 13, 1991.

SANTIN, S. A respeito de comentários. *Revista Movimento*, Porto Alegre, ano 2, n. 2, jun. 1995.

SERPA, L. F. P. *Pedagogia da diferença: desafios para o ensino superior*. S.l.: s. ed., 2000a [Palestra proferida no seminário "Educa UFBA", Faculdade de Educação, UFBA, 18 ago. 2000].

\_\_\_\_\_. *A pedagogia da diferença e a educação física*. S.l.: s. ed., 2000b [Palestra proferida no seminário "Metodologia do Ensino e da Pesquisa da Cultura Corporal", Faculdade de Educação, UFBA, 24 out. 2000].

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Cortez, 1999.

SOUZA, E. R. *O que há de "novo" nas pesquisas em Educação Física no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

SOUZA E SILVA, R. V. *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que é educação física?: um exemplo do simplismo intelectual. *Revista Movimento*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, 1994.

TANI, G. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

WILLIS, S. *Cotidiano: para começo de conversa*. Trad. de Elena Elizabeth Rieders e Guiomar Giménez Boscov. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Recebido: 31 jan. 2007

Aprovado: 15 maio 2007

Endereço para correspondência

José Luiz Cirqueira Falcão

Servidão das Vassouras, n. 65 – Canto da Lagoa

Florianópolis-SC

CEP 88062-272