

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FAHUD – FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TIAGO ALVES DO NASCIMENTO

AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2012

TIAGO ALVES DO NASCIMENTO

AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientação: Prof. Dr. Décio de Azevedo Marques Saes

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2012

A dissertação de mestrado sob o título “**Autonomia Epistemológica da Educação Física**”, elaborada por **Tiago Alves do Nascimento** foi apresentada e aprovada em 28 de junho de 2012, perante banca examinadora composta por **Prof. Dr. Décio de Azevedo Marques de Saes** (Presidente/UMESP), **Prof. Dr. Wilson Alviano Junior** (Titular/UMESP) e **Prof. Dr. Pedro Paulo Araújo Maneschy** (Titular/UFPA).

Prof. Dr. Décio de Azevedo Marques de Saes
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Roseli Fischmann
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: **Pós-Graduação – Mestrado em Educação**

Área de Concentração: **Educação**

Linha de Pesquisa: **Políticas e Gestão Educacionais**

Este trabalho recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES -. Apoio este no nível de modalidade II (parcial) no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.

N17a Nascimento, Tiago Alves do
Autonomia epistemológica da educação física / Tiago
Alves do Nascimento. 2012.
123 f.

Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de
Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São
Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

Orientação: Décio Azevedo Marques de Saes

1. Educação física 2. Educação física - Epistemologia
I. Título.

CDD 374.012

RESUMO

A Educação Física historicamente é constituída como um campo desprovido de um saber autônomo. Tal engendramento de seu campo constituiu uma Educação Física colonizada epistemologicamente por outras áreas do saber. Algumas proposições da Educação Física buscaram legitimar a Educação Física como uma área autônoma. Este é o objetivo do presente trabalho: analisar nestas teses se a Educação Física se constitui com uma autonomia epistemológica. O método adotado foi o de revisão de literatura e uma pesquisa de campo hermenêutica. Foram selecionados autores que se propõem a avaliar a autonomia epistemológica para a Educação Física. Ao se analisar os dados observou-se que os discursos da educação se abrem a uma interpretação de autonomia epistemológica enquanto campo de intervenção, produzindo conhecimentos específicos com interesse em solucionar problemas imediatos da realidade diferentemente das áreas científicas que estudam o mesmo objeto da Educação Física cada uma com seus estatutos teóricos próprios, tentando descrever e explicar, mecanismos e padrões sem o objetivo de intervir, melhorar, aperfeiçoar e qualificar o que é específico da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; autonomia epistemológica; Intervenção social.

ABSTRACT

Physical Education is historically constituted as a field devoid of an autonomous knowledge. This engendering of his field was a Physical Education colonized epistemologically other areas of knowledge. Some propositions of Physical Education sought to legitimize the Physical Education as an autonomous area.. This is the goal of this work: analyze these thesis whether the Physical Education have a epistemological autonomy. The method used was the literature review and field research hermeneutics. Was selected authors who propose to analyze the epistemological autonomy for Physical Education. When analyzing the data we found that the discourses of education open to an interpretation of epistemological autonomy as a field of intervention, producing expertise with an interest in solving immediate problems of reality unlike science studying the same object of Physical Education each one with its own statutes theorists, trying to describe, explain, mechanisms and patterns with no intention to intervene, improve, enhance, qualify that is specific to Physical Education.

Keywords: Physical Education; epistemological autonomy; social intervention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Grupo de Esgrimistas da Escola de Educação Física da Força Pública	32
Figura 2: Foto do primeiro prédio da escola de Educação Física da força pública de São Paulo.....	35
Figura 3: Foto da Missão Militar Francesa no Brasil.	39
Figura 4: Foto da ordem do dia de oficialização da EEFPM.	40
Figura 5: Primeiros ensinamentos da missão militar francesa a força pública de São Paulo.	42
Figura 6: formados no curso provisório de Educação Física do exercito.	45
Figura 7: Aula de educação física na escola de Educação Física do exército.	46
Figura 8: Aparelhos de Ginástica Sueca.	47
Figura 9: Ginásio Leite Castro da Escola de Educação Física do Exército	54
Figura 11: Alunos da escola superior de Educação Física de São Paulo em estágio na escola de Educação Física do exército.	56
Figura 12: Diploma do curso de formação de professor de Educação Física da escola superior de Educação Física de São Paulo.	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA	15
1.1 EPISTEMOLOGIA	18
1.2 HISTÓRIA	27
2 AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FALSA AUTONOMIA CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	31
2.1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FORÇA PÚBLICA DE SÃO PAULO	31
2.2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO	43
2.3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SÃO PAULO	54
3 MÉTODO HERMENÊUTICO	68
3.1 INTERPRETAR PARA COMPREENDER: DA PSICOLOGIZAÇÃO À ONTOLOGIA	68
3.2 OBJETIVAÇÃO DO DISCURSO NA DISTANCIAMENTO	71
3.3 CONJECTURA: INTENÇÃO DO AUTOR OU SENTIDO DO TEXTO	74
3.4 VALIDAÇÃO DA CONJECTURA	75
3.5 EXPLICAR PARA COMPREENDER	77
3.6 TIPO DE PESQUISA	80
3.6.1 Sujeitos da Pesquisa	80
3.6.2 Análise dos Dados	80
4 AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	81
4.1 AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA NA ORIGEM DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	82
4.1.2 A Crítica da Cientificidade da Educação Física	83
4.1.3 Em Busca da Especificidade	84
4.2 AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	86
4.2.1 Entre a Autonomia e não Autonomia Epistemológica da Educação Física	86
4.3 EXPLICAÇÃO: AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO DE INTERVENÇÃO?	90
4.4 VALIDAÇÃO	101
4.4.1 A Relação do Todo e das Partes do Discurso da Educação Física	101
4.4.2 Singularidade do Discurso da Educação Física	102
4.4.3 Critério de Invalidação e Convergência	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
BIBLIOGRAFIA	115

INTRODUÇÃO

Foi na graduação que iniciei minhas primeiras indagações e problemáticas. Via na Educação Física uma área com uma pluralidade de perspectivas, logo um grande campo de divergência no qual percebi as primeiras contradições e limitações. As abordagens apontavam a importância de se ampliar a Educação Física, mas sempre a reduziam a um aspecto de uma outra área do conhecimento. Nesse momento surgiu o interesse por estudar as tendências pedagógicas dos professores. Observei que cada tendência respondia ao conhecimento de outra área do saber, então ficava a pergunta de qual seria o conhecimento ou perspectiva da Educação Física.

Esta pesquisa buscou por conseguinte superar a falta de conhecimento específico da Educação Física, que Gamboa (1994) demonstra como: “ flutuações denominado do colonialismo epistemológico das ciências mães. A Educação Física tornou-se um campo colonizado onde são aplicados os métodos e as teorias dessas ciências” (p. 36).

Neste processo observei uma problemática que poderia dar um avanço para área de educação física e responder as minhas inquietações. Neste momento passei por uma reflexão radical e profunda sobre a problemática da Educação Física. Tal reflexão sempre esteve presente comigo a pergunta do por que pesquisar a educação física e resultou na questão de qual sua especificidade de conhecimento se é que a área possui? Por conseguinte, quais suas características e valor? Depois de ter elaborado esta problemática da Educação Física encontrei nos autores que discorrem sobre essa área a mesma necessidade que procurarei demonstrar.

Bracht (1989) exprimiu com propriedade esta necessidade e problemática:

Por algum tempo pensei, em uma epistemologia do movimento. Ao contrário das conhecidas taxionomias do domínio psicomotor, trata-se, pensava, eu, de identificar o tipo de conhecimento da realidade que o movimentar-se humano pode propiciar, que tipo de leitura da realidade essa forma de comunicação com o mundo pode propiciar e quais conhecimentos e leitura da realidade determinadas formas culturais do movimentar-se propiciariam (p. 53).

Quando refletia sobre isto não me dava por satisfeito em relação à definição epistemológica da Educação Física, pois queria saber qual sua contribuição específica de conhecimento. Esta indeterminação do campo me fez refletir sobre dois motivos principais: o primeiro, por haver diversas explicações que muitas vezes são opostas; o segundo, e o que mais me preocupava, é que destas muitas respostas nenhuma revelou para mim o que significa Educação Física em sua epistemologia própria e sim a importação de outras teorias para a Educação Física.

Pode parecer estranho a um espectador desavisado que nós, profissionais da área, ainda não tenhamos claro do que trata a nossa profissão. Embora a atuação dos chamados professores de educação física seja conhecida de longa data, foi só nos últimos 30 anos que o debate sobre a natureza dessa profissão foi intensificado. (Manoel, 1996, p. 43).

Iniciei esta pesquisa, portanto, com o pressuposto de que a Educação Física não tem um conhecimento próprio, pois este é determinado por outras áreas, ela não tem conhecimentos específicos determinada por si mesma.

Cabe mencionar que a Educação Física continua sem uma teoria específica que a sustente, ou seja, sem a definição de um objeto teórico próprio que ampare a sua cientificidade, uma vez que não apresenta e mesmo não consegue justificar qualquer composição de conhecimentos, conteúdos, conceitos e práticas que lhe atribuam singularidade, condição e comportamento comuns de serem encontrados nas diferentes ações desenvolvidas pelos profissionais em suas atuações e observáveis. O que se percebe é que essa área viveu e ainda vive do que toma emprestado de outras áreas (TOJAL, 2006).

Contextualizando a Educação Física dentro do universo do campo científico, é possível afirmar que a ciência buscou se legitimar como conhecimento privilegiado da realidade, desqualificando outros tipos de conhecimentos. A Educação Física tentou se legitimar pelo caminho da ciência, mas será a Educação Física mesmo uma ciência? A ciência é o que a caracteriza melhor? Será que ela não ultrapassa os limites da ciência?

Sendo assim, teve início a problemática que a meu ver é importante para a área, a qual denominei de problema da autonomia epistemológica da Educação Física, ou seja, faz-se necessário investigar se ela possui um conhecimento

específico e próprio. Dessa forma, a Educação Física se constituiu por um tipo de racionalidade nova e específica ou então, não tem este conhecimento próprio, ainda é determinada pelas ciências ou áreas mães, não tendo assim as propriedades que ditam os rumos e características do campo, e continua sendo determinada por outros campos epistemológicos. Bracht (2000) nesse sentido, refletiu sobre a “conquista da autonomia do campo da educação física” (p. 55).

Observei este problema epistemológico de autonomia da Educação Física observei nas diferentes concepções de Educação Física, como campo profissional, área acadêmica, ciência, prática pedagógica, campo de intervenção, os quais este estudo pretende demonstrar.

Para o campo profissional é possível notar este problema na definição do “*expertise*” da Educação Física, sobre o qual Verenguer (2004) afirma que é impossível escapar de uma discussão epistemológica, isto é, de uma discussão acerca da origem e características do conhecimento produzido na área. Pois todo profissional necessita de um conhecimento especializado que a diferencie de outras profissões e ocupações.

Os defensores da Educação Física como área acadêmica, argumentam que toda profissão de nível superior necessita de uma área de conhecimento que dê suporte a esta intervenção. Tani (1988) apresenta este problema epistemológico da falta de um conhecimento próprio da área. O autor explica que o problema maior, subjacente a todas essas limitações, é a ausência de um corpo de conhecimentos acadêmico-científicos próprios da Educação Física.

Na proposição mais radical científica para a Educação Física que a observa como uma ciência nova e autônoma em relação às demais, observa a busca da autonomia epistemológica da Educação Física como ciência em Sérgio (2006) como um radical fundante de um paradigma para uma nova ciência.

Bracht (1989) na vertente da prática pedagógica da educação Física como um campo imediato de intervenção, também busca autonomia, esta que para ele é pedagógica e se consagraria na filtragem “por um código próprio da Educação Física, caso isso não ocorra, demonstra a falta de autonomia da educação física na determinação do sentido das ações do seu interior” (p.14-15).

Lovisoló (2000) também levanta esta questão, porém não considerando a

autonomia epistemológica da educação Física possível por ser uma área de intervenção, ele reflete sobre a possibilidade da Educação Física poder ser estudada por várias disciplinas científicas reconhecidas, mas qual seria o ponto de vista da educação física? Para as outras áreas que estudam o movimento é mais fácil de se demarcar e distinguir, para ele a educação física aparece quando se formula programas de intervenções sociais na mediação de diversos conhecimentos disciplinares das outras ciências e não da Educação Física.

Betti (1996) levanta este problema também, como a aplicação direta de conhecimento na intervenção, não possuindo autonomia, ele observa que, nestas concepções científicas, o conhecimento flui numa só direção: da disciplina acadêmica ou ciência para a profissão ou Educação Física. Aquela produz conhecimento científico, esta o aplica, e a busca da Educação Física seria de ela mesma produzir conhecimentos próprio para a intervenção.

Aqui o problema de busca de autonomia epistemológica da Educação Física é demonstrado e com o qual este trabalho procura contribuir. Este objetivo encontra consonância em Bracht (2000): “da definição dos contornos (da denominação) do campo, é fruto de uma disputa (acadêmica e política). Não há uma área, cujos limites sejam aprioristicamente definidos. Ela se define na luta, e a própria definição de seu objeto é também desta luta” (p. 63).

Estabelecida esta questão, a opção como método de trabalho foi percorrer esta problemática por meio de uma pesquisa teórica através da História e da Epistemologia e uma pesquisa de campo do tipo hermenêutica.

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a epistemologia e a História, tentando buscar caminhos mais adequados para fundamentar uma pesquisa para investigar a autonomia epistemológica da Educação Física.

O segundo capítulo busca através de uma articulação histórico-epistemológica as origens dos cursos de Educação Física na constituição de um curso separado, específico, próprio, e/ou autônomo, averiguando também a base epistemológica deste período na constituição de um curso, como um campo à parte e/ou autônomo.

O terceiro capítulo fundamenta a pesquisa de campo e a análise na hermenêutica de Paul Ricoeur. Para esta hermenêutica os discursos vão além da

intenção do autor investigando o mundo que se manifesta através dos textos da Educação Física.

O quarto capítulo procura estabelecer a constituição, fundamentos e desenvolvimento epistemológicos da Educação Física rumo a uma autonomia para área. Apresenta a pesquisa de campo com os seres do mundo da Educação Física o sentido e a referência do discurso de autonomia epistemológica da Educação Física.

1 AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA

Assumindo como objeto de estudo a autonomia epistemológica da Educação Física, cabe delimitar o que é uma autonomia epistemológica para uma área do conhecimento.

São utilizados alguns conceitos de autores que se dedicaram a estudar a autonomia da própria epistemologia, estudos que buscaram investigar a autonomia científica de uma determinada área da ciência, a própria autonomia do conhecimento científico em relação a outros conhecimentos, e por fim recorre-se a um autor específico da educação Física que analisou a autonomia dessa área.

Primeiramente é importante mencionar que não existe conhecimento autônomo no absoluto e imutável, seu desenvolvimento é histórico e se modificam no tempo. A própria racionalidade científica está sujeito aos condicionamentos históricos.

Como Japiassu (1988) esclarece “não há ‘ciência’ autônoma, pura, absoluta. Há uma racionalidade científica. Mas a “razão” científica não é imutável. Suas normas são históricas e condicionadas e, por isso mesmo, evoluem” (p. 60).

Após o esclarecimento de que não existe conhecimento autônomo absoluto que este está sujeito a condicionantes, vale questionar: o que seria uma autonomia epistemológica para uma área? É interessante que a própria epistemologia necessitou buscar um estatuto de autonomia, que nesse caso, foi da filosofia para a ciência. E quais são estes requisitos de autonomia da epistemologia científica? É preciso ter uma problemática, métodos de verificação internas e recursos a outras ciências próprios.

Para Piaget (1983) de fato, a epistemologia apresentou todos os indícios habituais de uma tendência à autonomia: delimitação dos problemas, constituição de métodos internos de verificação e recursos a outras ciências já constituídas (p. 117).

Além destes critérios estabelecidos por Piaget, é possível aprofundar ainda mais esta conceituação. Detalhando a autonomia observa-se que é necessário um novo domínio do saber, um novo objeto próprio, que acolha uma nova racionalidade, com princípios de organização específicos.

Bachelard (1977) ilustra essa concepção através da Física Quântica e deixa

claro que se trata de um novo campo do saber:

A doutrina da matéria acolheram tipos de explicação inteiramente novos, fundados sobre um verdadeiro domínio de racionalidade promovidos de princípios autônomos, Mecânica quântica. Um novo objecto, o electrão, reclama princípios de organização específico. (p. 89).

Pode-se analisar como uma área do conhecimento conseguiu se estruturar enquanto uma nova racionalidade examinando seus fundamentos, percorrendo o caminho histórico que os precursores deste campo do saber trilharam, afirmando-se no conjunto de saberes como autônomo, não sendo possível separá-la completamente de outros tipos de conhecimentos. As relações e demarcações podem ser analisadas também por meio de outros campos científicos e filosóficos, como por exemplo, Mariguelo (1994) ressalta:

analisar os fundamentos da psicologia é percorrer o caminho que levou os psicólogos a afirmarem sua autonomia científica no conjunto de saberes sobre o homem. Não é possível para Canguilhem, separar a historia da psicologia, da historia da filosofia e da ciência de modo geral. (p.35).

Conceituando a autonomia epistemológica de maneira geral e tomando alguns exemplos, primeiramente a própria epistemologia, e depois, outros campos dos saberes. Falta, então, a tarefa de definir o que seria uma autonomia epistemológica para a Educação Física.

A autonomia, pressupõe uma diferenciação de um determinado campo em relação a outros, o que o caracterize como próprio.

Bracht (1989) nos ajuda a compreender que “os sistemas sociais, em função de sua especialização funcional, desenvolvem uma lógica própria, que se objetiva na forma de valores, normas, códigos e semânticas”.(p.13)

Reafirmando mesmo com a diferenciação, é preciso ter cuidado, para não cair na absolutização da autonomia, da qual este campo não mantenha relação com os outros e seja autossuficiente.

O autor alerta para este risco que autonomia “não significa que um sistema social que se diferenciou de um meio ambiente, que desenvolveu uma lógica própria, não mantenha mais relações com este meio ambiente. Pelo contrário,

autonomia não significa neste caso, isolamento ou autarquia”.(p.13)

Com esta diferenciação e inter-relação com os outros sistemas pode haver perda de suas características de autonomia, e serem determinados por outros sistemas mais fortes, o que ocorreu historicamente na Educação Física, e que a área tenta superar.

“A identidade de um sistema desenvolve-se em íntima relação com o seu meio ambiente em que medida um sistema não tem sua identidade ou o sentido norteador das ações, determinada por outros sistemas (que constituem seu meio ambiente mais ‘poderosos’ ” (*ibid.*, p.13)

Assim, esta é a busca da Educação Física, assumir-se parte de relações com outros campos, mas esta relação deve ser de autonomia, ou seja, construir um conjunto de conhecimentos da educação física que intermedie esta relação com os outros campos e não seja simplesmente determinada por sistemas mais fortes.

Primeiro demonstra-se a partir de Bracht (1989) a falta de autonomia da Educação Física para o autor, o campo assume os códigos-símbolos-linguagem-sentido da instituição militar, médica e esportiva, estes se transferiram mecanicamente para a Educação Física. Historicamente a área não desenvolveu autonomia epistemológica, considerada aqui como um corpo de conhecimento que a diferencia dessas instituições e direciona os rumos do campo. Segundo, a Educação Física não é ela mesma, sua identidade e o seu desenvolvimento são determinados a partir de fora e não da filtragem de um conjunto de conhecimentos próprios e específicos dela. O autor finaliza dizendo que o “desenvolvimento de um corpo teórico da Educação Física que intermedie a sua relação com o "meio ambiente" é tarefa nossa, ou seja, dos sujeitos que constituem a Educação Física (p.17).

Importante esclarecer sobre a busca de autonomia da Educação Física, que no início não foi este o seu projeto. O modelo da Educação Física foi o de dependência de outras concepções, padrões e valores, como já mencionado.

Segundo Bracht (1989) “poder-se-ia dizer que a influência do meio-ambiente (desporto) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra a falta de autonomia da Educação Física na determinação do sentido das ações em seu interior” (p.15)

Objetiva-se que sejam reconhecidas as características próprias de autonomia da Educação Física, que seja determinado por um conjunto de características, definições específicas e próprias da área, e não o que historicamente ocorreu e se desenvolveu, do qual procuramos superar.

Nascimento (2010) relata que no processo de constituição da Educação Física foram importados conceitos de outros campos e/ou instituições e não o desenvolvimento de um campo específico da Educação Física.

1.1 EPISTEMOLOGIA

Esta pesquisa procurou investigar a autonomia epistemológica de uma área do conhecimento, ou melhor, o conhecimento da Educação Física, e se este pressupõem um domínio de uma racionalidade própria e específica.

Para isso, procurou-se fundamentar a pesquisa epistemológica investigando o campo de pesquisa da epistemológica. Este não é de fácil demarcação, da qual já é um dado significativo de análise para este estudo, pois a autonomia relaciona-se com a demarcação do campo de Educação Física.

Ao iniciar os estudos de epistemologia buscou-se averiguar a dificuldade de se definir o campo de epistemologia, seus problemas etc., e este, por tratar-se da inter-relação entre filosofia e ciência, torna difícil sua distinção.

A epistemologia se situa na intersecção de preocupações e de disciplinas bastante diversas, tanto por seus objetivos quanto por seus métodos (...) Definir o estatuto da epistemologia atual é tarefa delicada, pois os limites do domínio de investigação dessa disciplina são muitos flutuantes. Tanto no que tange aos seus problemas e relações com as disciplinas científicas e a filosofia. (JAPIASSU, 1988, p. 29).

Observa-se que sua origem no campo da filosofia e que o seu interesse constituía-se em se estudar a ciência. Nesta inter-relação, a filosofia procurava definir o que era o conhecimento científico e dessa necessidade e inter-relação surgiu a epistemologia.

Para Japiassu (1988) a epistemologia etimologicamente, significa discurso (logos) sobre a ciência (episteme). Apesar de parecer um termo antigo, sua criação é

recente, pois surgiu a partir do século XIX no vocabulário filosófico. Todas as formas clássicas de epistemologia estiveram sempre, de um modo ou de outro, vinculadas ao progresso da ciência. E foi a sim que se constituiu a filosofia da ciência, um dos ramos da epistemologia.

Considerando que em sua origem a epistemologia surgiu tentando estabelecer a demarcação, validade e especificidade do conhecimento científico. Identificamos que se pode estudar a epistemologia de forma ampla também, considerando o conhecimento de maneira geral e não apenas o conhecimento científico.

Como demonstra Fonseca Jr. (2007) a epistemologia pode ser considerada de forma ampla como estudo do saber, sua organização, formação e desenvolvimento, tradicionalmente, encontra-se tanto no ramo da filosofia, como em outros campos da área, como ética e estética.

Vale citar exemplos de alguns estudos importantes que são referências para outros estudos em epistemologia e analisar como eles conceituam a epistemologia. Estes estudaram a epistemologia de forma restrita ao estudo do conhecimento científico.

Essas pesquisas investigaram a passagem de um conhecimento não científico para um conhecimento científico utilizando o aporte, principalmente, da análise de disciplinas científicas clássicas, tais como as da física e da Química, para propor um modelo de análise de delimitação do conhecimento científico.

Portanto, utilizar este tipo de epistemologia é analisar o percurso histórico do conhecimento, que passa por uma retificação de um julgamento de um estado pré-científico (incorreto), para um estágio científico (correto). Bachelard (1977) é um exemplo deste tipo de epistemologia:

O espírito tem uma estrutura variável, a partir do momento em que o conhecimento tem uma história. O papel de uma filosofia da ciência, é o problema da estrutura e da evolução do pensamento, o espírito científico só se pode constituir-se destruindo o espírito não científico. O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros de conhecimento. Julga o seu passado histórico, condenando-o, Há pensamentos que não recomeçam, são os pensamentos retificados, alargados e completados. Considera o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, considera-se a experiência como retificação de uma ilusão comum e inicial.

filosofia do conhecimento científico como uma filosofia aberta, como a consciência de um espírito, que se constrói no trabalho sobre o desconhecido, buscando no real aquilo que contradiz conhecimentos anteriores (p. 127) .

Outra maneira de se estudar epistemologia é identificar conceitos, aspectos e características, que delimite o conhecimento científico, ou seja, diferencie o conhecimento científico dos outros. Popper (1985) procurou realizar isto:

a primeira tarefa da lógica do conhecimento é a de elaborar um conceito de ciência empírica, de maneira a tornar tão definida quanto possível uma terminologia até agora incerta, a de modo traçar uma linha clara entre ciência e idéias metafísicas ainda que essas idéias possam ter favorecido o avanço da ciência através da história. (p. 40).

Refletindo sobre estes autores referências para a epistemologia passemos alguns estudos mais recente que estudaram a autonomia de algum campo do conhecimento.

Mariguelo (1994) filósofo de formação em sua dissertação de mestrado que objetivou analisar o estatuto epistemológico da psicologia. O autor analisa o início da epistemologia como um discurso filosófico de reflexão da ciência.

a atividade filosófica tomou como objeto a análise do conhecimento científico elaborado, o dialogo entre ciência se estrutura na busca de fundamentos, pressupostos, sobre quais os conhecimento é produzido, quais seus limites e validades, seus critérios de dimensões éticas, neste discurso foi se constituindo um campo específico da filosofia a **epistemologia** (p. 19, grifo nosso).

Descrevemos a epistemologia de forma clássica ao especificar o campo de análise do conhecimento epistemológico, como investigação do conhecimento científico.

Mariguelo (1994) entende a epistemologia como ramo da filosofia não podendo ser estudada fora dela. A historicidade da ciência é tarefa da epistemologia, uma atividade historicamente filosófica. Fazer epistemologia é fazer história da ciência. A ciência esgota a possibilidade de conhecimento, restando a filosofia uma análise da ciência pela linguagem lógica. É a ciência dotada de um

sistema lógico que o qualifica como critério de verdade.

A ciência por ser um saber dominante ganhou cada vez mais *status* e importância restringindo a filosofia à análise do discurso científico.

Mariguelo (1994) demonstra esta fase do conhecimento no qual a ciência tornou-se progressivamente em critério de verdade. O conhecimento definido pelo estatuto metodológico científico fixa as barreiras na produção moderna da verdade.

A filosofia ficou relegada a uma síntese da ciência, fazer filosofia é fazer um discurso sobre a ciência, demarcando seus pressupostos lógicos e metodológicos. “O campo epistemológico é compreendido como uma atividade filosófica que assume a tarefa de analisar o estatuto e o discurso científico, explicitando seus fundamentos” (p. 27).

Japiassu (1998) evidencia o interesse filosófico epistemológico pela ciência. Para ele podemos confinar a epistemologia, desde o início, nos limites do discurso filosófico, fazendo dela uma parte deste discurso. Tradicionalmente eram os filósofos que faziam as pesquisas em epistemologia. Esta é para ciência e não da ciência, não dos próprios cientistas.

As filosofias desenvolveram espontaneamente uma teoria do conhecimento ou filosofia do conhecimento, tendo por objetivo evidenciar os meios do conhecimento científico, elucidar os objetos destas ciências, fundar a validade deste conhecimento. A filosofia usaria a ciência como simples pretexto para filosofar, teria uma relação interesseira explorando-a para seus próprios fins. Foi assim que fizeram todas as epistemologias tradicionais, chamadas de filosofia das ciências ou teorias do conhecimento.

A epistemologia, em sua origem filosófica, herdou a características de pensamento global, mesmo considerada de maneira disciplinar, sua investigação está interligada a um conjunto mais amplo de conhecimento sendo difícil isolar as discussões de epistemologia.

Segundo Fonseca Jr. (2007) ela é concebida de forma bastante ampla, mas sua delimitação e seu *status* disciplinar dependem da fonte de referência. Uma das principais razões para o reconhecimento ou a desconsideração da epistemologia enquanto disciplina é a impossibilidade de se separar rigidamente o problema do conhecimento dos demais problemas filosóficos. Por exemplo, dentro do ramo

filosófico a epistemologia encontra-se estreitamente associada aos demais ramos filosóficos.

Para este estudo a investigação epistemológica já é relevante em si, pois esta também busca uma autonomia, seja científica ou filosófica, mais ao mesmo tempo, constata-se a impossibilidade de debater isoladamente suas problemáticas. A epistemologia pode ser tratada em duas vertentes: há uma tendência de se estudá-la filosoficamente, e uma outra pela ciência, pelos próprios cientistas e não filósofos.

Fonseca Jr. (2007) identifica estas possibilidades da epistemologia ao afirmar que ela pode ser estudada em sua perspectiva científica ou filosófica, ou articulada entre estes dois campos. O autor explica cada ramo e sua especificidade:

as disciplinas circunscritas na perspectiva filosófica são a gnosiologia (ou teoria do conhecimento) e a filosofia das ciências. Sob a perspectiva científica encontram-se principalmente a história da ciência, a psicologia da ciência e a sociologia da ciência. A diferença fundamental entre esses dois grupos é que as disciplinas filosóficas se situam num plano interno ao do conhecimento, ou seja, restringem sua discussão aos aspectos que lhes são inerentes, enquanto as demais se preocupam com os aspectos exteriores que determinam o desenvolvimento do trabalho dos cientistas. Embora as disciplinas científicas possuam certa autonomia em relação às questões epistemológicas propriamente ditas, às vezes elas se confundem com alguns caminhos e métodos do pensamento epistemológico. (p. 4).

Além da epistemologia ser tratada de forma separada da filosofia, ela pode ser articulada e considerada como uma disciplina híbrida. Fonseca Jr. (2007) procurou articular uma epistemologia filosófica e científica:

No entanto, para além de qualquer posição assumida a esse respeito (filosófica ou científica), é possível encontrar uma tendência comum nos estudos epistemológicos atuais: eles reconhecem a intrínseca relação entre filosofia e ciência – ainda que não seja mais possível falar da ciência em geral, mas de disciplinas científicas particulares. Qualquer que seja a metodologia adotada, ela pressupõe a existência de um processo epistemológico, em que filosofia e ciência beneficiam-se (ou poderiam se beneficiar) mutuamente. Nos estudos sobre determinado campo do conhecimento a filosofia depende dos elementos factuais e empíricos fornecidos pela ciência. Da mesma forma, a ciência não pode mais ignorar a origem filosófica das teorias que orientam seus estudos empíricos. Diante dos argumentos e

evidências expostos até o momento, é possível então considerar a epistemologia uma disciplina híbrida, resultante do processo de interação entre filosofia e ciência (p. 107).

Japiassu (1988) também observa esta inter-relação de ciência e filosofia mesmo a pesquisa científica ser hegemônica hoje em dia. Para o autor, há uma tendência à reflexão sobre a ciência curvar-se a disciplina científica. Isto não quer dizer que tenha cortado os laços com a filosofia, pois grandes epistemologias estão associadas a sistemas filosóficos, e até porque, acima das epistemologias regionais dos especialistas existe epistemologia geral.

A posição nesta pesquisa sobre essa ambiguidade e amplitude da epistemologia, é ao mesmo tempo, uma questão de rigor metodológico e problema investigativo ao ponto que se procura deixar mais específico e claro o estudo epistemológico. Compartimentalizando cada ramo epistemológico, este perde o seu sentido geral e sua contextualização. Nesse sentido, é difícil separar os estudos específicos da epistemologia de sua concepção global (e isso serve particularmente para Educação Física que esteve sob a capa da ciência e hoje procura se autonomizar dentro ou fora dela).

Utilizou-se como recurso de análise a simplificação do estudo epistemológico para posteriormente analisá-lo em conjunto como recurso didático analítico de investigação. Cabe citar como exemplo a relação entre a teoria do conhecimento e a filosofia do conhecimento. A teoria do conhecimento tenta abordar o conhecimento em seu sentido amplo, origem, formação e desenvolvimento e a filosofia da ciência aborda a origem, o processo e definição do conhecimento científico. Ao analisar que estas duas áreas se entrecruzam, abordando o problema do conhecimento científico, que busca um conhecimento verdadeiro, sendo este científico em sua concepção hegemônica, indagam-se suas possibilidades e limites, passa-se por um problema de teoria do conhecimento também, que investiga a validade e verdade do conhecimento.

Isto não quer dizer que este estudo se propõe a responder todas as perguntas epistemológicas dos seus vários ramos, uma vez que há um objetivo específico e esta não seria tarefa fácil, e de um estudo apenas, mas ao responder uma pergunta específica sobre a autonomia epistemológica da educação física, é necessário

estabelecer um diálogo sobre o conhecimento científico e suas características, pois é uma pretensão também da educação física ser uma ciência ou autonomizar-se dela.

A exemplo da epistemologia estudando o conhecimento científico, esta pesquisa estabelece alguns pontos fundamentais ao optar por um estudo epistemológico. Japiassu (1988) apresenta três funções clássicas da epistemologia ao estudar a ciência:

Situar o lugar do conhecimento científico dentro do domínio do saber, estabelecer os limites do conhecimento científico, buscar a natureza da ciência. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e analisar todas as etapas de estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo. (p. 27).

Um ponto central e geral na epistemologia também é a relação do sujeito e objeto. Procura-se analisar se o conhecimento se dá pela determinação de um polo (sujeito) sobre o outro (objeto), ou a inter-relação destes fatores. Neste sentido, para a epistemologia:

Seu problema central, e que define seu estatuto geral, consiste estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independente dele num mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos (*ibid.*, p. 28).

Esta relação do sujeito e objeto na construção do conhecimento, não é isolado, se constituiu de uma rede de fatores da qual se articula a uma teia de relações maiores, que se constitui assim em uma teoria geral do conhecimento.

Japiassu (1988), dentro da filosofia da ciência procurava as condições ou os princípios logicamente exigidos para que a ciência se tornasse possível. Estas teorias partiam de uma reflexão sobre a ciência e as prolongava em uma epistemologia meta-ciência, teoria geral do conhecimento com vistas a determinar o valor e os limites do próprio conhecimento a fim de extrair sua natureza, seu mecanismo geral e seu alcance.

Esta pesquisa busca a articulação entre o histórico e o epistemológico, buscando, para tanto, as concepções de Japiassu (1988) que identifica as relações e diferenças entre história da ciência e uma epistemologia histórica. Para o autor não poderíamos negar a importância de uma teoria da história das ciências, que muito solidária à epistemologia, não perde seu caráter filosófico. Uma teoria da história da ciência só é epistemológica, por que é histórica.

Assim, a historicidade é essencial ao objeto da ciência, à história das ciências, não sendo ela própria uma ciência, e não tendo por isso um objeto científico, é uma das funções principais da epistemologia. O grande problema da história das ciências é o conhecimento do passado, isto é, em que medida eles podem ser interpretados. Fazer história das ciências consiste em fazer a história dos conceitos e das teorias científicas, bem como a hesitações do próprio teórico.

Já na epistemologia histórica para Japiassu (1988) é possível discernir a história dos conhecimentos científicos que já estão superados e a dos que permanecem atuais (ou sancionados), porque são atuantes e colocam em marcha o processo científico.

A diferença entre o historiador da ciência e a epistemologia, consiste que o primeiro toma as ideias como fatos, ao passo que o segundo toma os fatos como ideias, inserindo-se assim, em um contexto de pensamentos. A tomada de consciência que a ciência possui deve se dar por meio de discursos críticos e progressivos, para que na experiência seja tido como real. O objeto da história da ciência é objeto não dado, é objeto construído, um objeto cujo inacabamento é essencial.

Para melhor ilustrar os diversos campos da epistemologia, suas diferenças e possibilidades de articulação, é apresentado a seguir um quadro que evidencia detalhadamente cada ramo epistemológico baseado no trabalho de Fonseca Jr. (2007).

Quadro 1 – Áreas da epistemologia

<p>1. Epistemologia – disciplina filosófica que se ocupa do conhecimento humano em geral e do conhecimento científico em particular. Em sentido amplo o termo é adotado como sinônimo de teoria do conhecimento (ou gnosiologia), a partir do qual assume significações cada vez mais restritas.</p>
<p>1.1 Teoria do conhecimento (ou gnosiologia) – Disciplina ou ramo da filosofia que se ocupa da investigação sobre a definição, origem, possibilidade e valor do conhecimento humano.</p>
<p>1.1.1 Filosofia das ciências – Prolongamento da reflexão gnosiológica que designa todas as possibilidades e modos efetivos pelos quais a filosofia toma as ciências como objeto (metafísica, epistemologia, lógica, ética e estética).</p>
<p>1.1.1.1 Epistemologia (sentido estrito) – Disciplina híbrida, de origem filosófica, mas direcionada à solução de problemas científicos, tais como seu objeto, métodos e fundamentação. Divide-se em: a) epistemologia geral, quando trata do conhecimento científico em geral e b) epistemologia local, quando é relativa a uma disciplina particular.</p>
<p>1.1.1.1.1 Epistemologia aplicada – Atividade epistemológica de caráter científico, seja enquanto metodologia ou instância metodológica da pesquisa científica.</p>

Fonte: Fonseca Jr. (2007).

Nesta pesquisa a abordagem em epistemologia não se refere a um estudo clássico de filosofia da ciência, o qual investiga apenas a delimitação científica do conhecimento científico no geral ou de uma área científica específica. O que se pretende analisar é se esse conhecimento e se essa área se enquadram ou não na categoria de conhecimento científico. Seguir este caminho levaria à resposta se a Educação Física é ou não é uma ciência. A preocupação parte de uma epistemologia específica mais não pelo recorte do conhecimento científico. Procura-se fazer uma epistemologia específica da Educação Física, de suas origens, definições, possibilidades e valores de campo, ou seja, do conhecimento da Educação Física que busca se autonomizar.

Tendo consciência de que não existe autonomia em absoluto, é necessário dialogar com os outros campos dos saberes, analisando como uma forma específica de conhecimento se relaciona a um quadro geral, para saber se a Educação Física dialoga autonomamente com estes campos do saberes.

1.2 HISTÓRIA

Delimitando a base epistemológica para a pesquisa em Educação Física, busca-se analisar um pouco dos estudos históricos na e da Educação Física,

Melo (2004) considera o estudo da história da Educação Física Brasileira dividindo-o em três fases marcadas, além de suas diferentes características, por autores que se destacam e de alguma forma sintetizam em suas obras as características da referida fase.

É oportuno acrescentar a esta classificação de Melo (2004) a sua própria contribuição constituindo-se em uma quarta fase de pesquisa histórica da Educação Física. Esta fase buscou uma síntese articuladora das fases anteriores com uma redimensão metodológica e epistemológica da pesquisa histórica. Desse modo, tem-se quatro fase dos estudos históricos da Educação Física.

A seguir, cada fase é identificada e demonstrada. A primeira Melo (2004) descreve como:

o estudo embrionário de desenvolvimento da pesquisa. Nesta fase, onde a produção nacional era pequena, a utilização de livros importados era notável. Destacam-se os livros de Laurentino Lopes Bonorino e colaboradores e as contribuições de Fernando de Azevedo. Ambos tinham suas preocupações mais voltadas para os aspectos históricos da ginástica enquanto forma de educação do físico, com ênfase na compreensão e abordagens de caráter mundial. Fernando de Azevedo lança mão da abordagem historiográfica que, com idas e voltas, impregnará, nossos estudos, a utilização bem restrita de fontes: um caráter militante, a história servindo para provar e legitimar algo já previamente estabelecido irreversivelmente, a preocupação central exacerbada com levantamento de dados, de fatos e nomes. (p. 34).

Marinho (1980) é o principal representante da próxima fase histórica da Educação Física e sua compreensão dos estudos históricos, para o autor, história “é a investigação e exposição dos fatos históricos em sua evolução no tempo e no

espaço” (p. 12)

Esta segunda fase investiga a história pela sucessão dos fatos em continuidade, sem uma certa perspectiva marcadamente crítica, que procura apresentar determinada incoerência, abordando o assunto sobre uma nova visão, interpretando sobre um novo aspecto, mostrando possibilidades de contradição e mudança desta versão histórica oficial.

Melo (2004) realiza uma análise da segunda fase. Segundo o autor, esta é a fase mais preocupada pelo início de uma produção e preocupação maior com os estudos históricos, tanto nos aspectos quantitativos quanto qualitativos. Neste período cabe destacar a obra de Inezil Penna Marinho. Um de seus maiores livros foi a História da Educação Física e do Desporto no Brasil, publicada em quatro volumes. Com estudos desenvolvidos nos padrões da história documental-factual, o autor baseia-se em Burke, considerando como história documental-factual, aquela que tem como objetivo central, e exclusivamente, o levantamento de fatos, datas e nomes, e sem preocupação de uma análise crítica do material, continua a apresentar uma história oficial. Este período transcende a preparação teórica, que leva, por exemplo, a utilização de fontes mais diversificadas: leis, teses, livros pioneiros, súmulas, resultados de competições, jornais e outros periódicos.

Na próxima fase da pesquisa histórica da Educação Física é possível observar uma mudança significativa nos estudos históricos. A preocupação não se centra mais em descrever a história como ela tem sido descrita em sua oficialidade, ao contrário pressupõe-se descaracterizar ou reescrever esta leitura oficial da história como propôs Castellani (1988), o principal e mais utilizado autor na pesquisa histórica da Educação Física, em uma perspectiva crítica no seu livro a história da Educação Física no Brasil: a história que não se conta.

Segundo Castellani (1988), sua busca histórica foi a da Reescrita histórica, constatação motivada a contrapor à visão oficial, uma imperiosidade. Com a necessidade de assumir o compromisso de reescrever a história da Educação Física, deparou-se com uma outra leitura desta história, alcançada através das relações entre os seus papéis históricos e suas relações com o presente, atrelada as necessidades estruturais e conjunturas a qual a Educação Física respondeu na história do Brasil.

Melo (2004) analisa esta terceira fase, ela é marcada pela busca de redimensionamento das características dos estudos até então desenvolvidos. A partir fundamentalmente de uma crítica da obra de Marinho e de uma inspiração teórico Marxista. Os autores que representam esta fase dos estudos históricos da Educação Física são Castellani Filho, que procurou desvelar os aspectos ideológicos que estiveram por detrás do desenvolvimento histórico da Educação Física, e Cantarino Filho, por um aprofundamento crítico. Alguns problemas das fases anteriores continuam emergindo, referendam-se a uma impressão de uma continuidade e linearidade sempre presente nas fases anteriores. A história é entendida como responsável por explicar linearmente o presente, fato agravado por partirem do presente com hipóteses traçadas já basicamente confirmadas, o que faz através da história apenas comprovar o presente.

Portanto, as três fases de pesquisa Histórica em Educação Física passaram por um processo de aprimoramento. Na primeira fase destaca-se seu caráter militante preocupado com os modelos ginásticos internacionais em que estas pesquisas priorizavam fatos e datas. Em sua segunda fase há um salto quantitativo e qualitativo no aperfeiçoamento da fase anterior no que se refere ao levantamento de fontes em uma perspectiva descritivo-factual. A terceira fase é uma alteração das fases anteriores que se caracteriza por uma análise crítica dos aspectos ideológicos da história da Educação Física. Há ainda uma quarta etapa (MELLO, 1996) que não pretendeu abandonar a utilização de documentos e as preocupações com datas e fatos, mas sim redimensionar tais possibilidades, buscando um diálogo entre o documento tradicional e fontes de outra natureza. Com isso, pretendeu-se identificar no seu desenvolvimento histórico, evidências que permitissem discutir alguns momentos da trajetória da Educação Física brasileira.

Melo (1996) prossegue mostrando as razões desta perspectiva sintética das fases anteriores. Essa opção se deu por dois fatores: quase por unanimidade, por uso de fontes tradicionais nos estudos históricos de Educação Física, e o relativo abandono de fatos e datas na escrita de nossa história, uma forte tendência para isso. Por parecer importante o fluxo de busca de alternativas de ampliação dos estudos e multiplicidade de compreensões da história da Educação Física brasileira, para este alcance, utiliza-se de diversificação de fontes documentais e ou

incremento de novas fontes para análise.

Esta quarta fase procura manter as características da segunda, as de descrever fatos e datas importantes com a assunção crítica da terceira fase, de reinterpretação ou acréscimo de novos fatos e ideias à história da Educação Física. Para isso o autor utilizou metodologias tradicionais de pesquisa histórica, como documentos históricos e autores fundamentais da historicidade da Educação Física acrescentando a história oral, e abordando parte do fenômeno que esta metodologia permite evidenciar melhor, fatos e experiências com as quais os sujeitos participantes da história da Educação Física pudessem contribuir para esta leitura histórica do campo.

A pesquisa histórica deste estudo identificou-se mais com a perspectiva de Melo (1996) utilizando-se de fontes primárias sempre que possível e fontes secundárias. As fontes primárias constituem-se de documentos, estatutos, diretrizes etc., que as escolas disponibilizaram para esta pesquisa. As fontes secundárias constituem-se de publicações em periódicos das escolas em primeira instância. A pesquisa também foi baseada em outras fontes além das disponibilizadas pelas escolas, como a bibliografia geral da história da Educação Física que trata da origem das escolas. Ao mesmo tempo em que se buscou apresentar uma descrição da história da fundação das escolas de Educação Física, objetivou-se também ampliar este estudo histórico procurando realizar uma interpretação epistemológica desta primeira fase de institucionalização do campo epistemológico da educação Física recorrendo a algumas reflexões epistemológicas ligadas a fatos e ideias deste período histórico.

Quadro 2 – Fontes de pesquisa histórica.

Fontes utilizadas na pesquisa da História dos cursos de Educação Física
Documentos oficiais das escolas de Educação Física.
Produção bibliográfica das escolas de Educação Física, principalmente revistas especializadas.
Produções bibliográficas de outras instituições e ou autores que trazem fatos não aludidos ou diferentes pelas fontes anteriores.
Produções bibliográficas relacionadas à interpretação epistemológica do período histórico.

2 AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FALSA AUTONOMIA CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FORÇA PÚBLICA DE SÃO PAULO

Analisando a história da Educação Física brasileira, existem muitas referências sobre o pioneirismo e participação dos militares no investimento e organização da Educação Física. Esta participação dos militares é interpretada primeiramente de forma descritiva por Marinho, (1943; 1952; 1980) e posteriormente de forma crítica por Castellani (1988) e Cantarino (1982) e um terceiro momento de maneira articulada por Melo (1996).

De modo descritivo e crítico, esta pesquisa procura analisar as relações históricas e epistemológicas desta história, e evidência o trabalho de institucionalização e sistematização do campo epistemológico da Educação Física no Brasil fruto, principalmente, de ação dos militares neste momento e suas consequências do ponto de vista epistemológico, fundando a primeira instituição de Educação Física no Brasil e com ela uma proposta epistemológica para a Educação Física.

A história da Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo (EEFPM), origina-se em 1898 com uma iniciativa de italianos em lecionar a Arte de Esgrima. Em seguida em 1902 Pedro Dias Campo um dos alunos funda uma escola de Esgrima e de Ginástica. Data-se em 1906 a vinda da missão militar francesa da qual é delegada por organizar estas seções de Esgrima e Ginástica. Então, 1910 se evidencia como a data de fundação oficial da antiga Escola de Educação Física da Força Pública que tinha como principal função formar profissionais para prestarem serviços preponderantemente às instituições militares, escolares, e esportivas.

Deste momento ao final do capítulo, o estudo descreve a história em seus detalhes e frente a um dado significativo do ponto de vista epistemológico realiza uma análise de forma mais crítica.

Em um documento institucional da Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo – EEFPM – evidencia-se o início do pioneirismo da sua história que se origina com a iniciativa de italianos de lecionar a arte de esgrima:

EEFPM é a mais antiga escola de Educação Física do Brasil. Suas origens remontam ao ano de 1898, quando vieram a São Paulo três esgrimistas italianos: Giuseppe Salerno, Giasintho Sange e Massanielo Parisi, que aqui se dedicaram e passaram a lecionar a arte de esgrimar (EEFPM, 2000, p.10).

Figura 1: Grupo de Esgrimistas da Escola de Educação Física da Força Pública



Fonte: Espaço Memória da Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo

Neste ponto inicial da primeira iniciativa de ensino de esgrima que iria culminar na escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo. Pode-se neste estudo analisar esta concepção de “arte de lecionar”, para inferir qual concepção epistemológica é atribuída à Educação Física, e se esta pressupõe um avanço ou retrocesso no critério de autonomia epistemológica para a área.

Ao que parece, a arte de lecionar representa uma das primeiras manifestações de Educação Física aqui no Brasil que de alguma forma se relacionava com o conhecimento científico. Confere-se esta arte aos praticantes de modalidades esportivas e de ginásticas, que na sua grande maioria eram estrangeiros que trouxeram esta cultura de prática corporal para o Brasil. É importante esclarecer que estes métodos manifestaram-se mais como práticos do que como teóricos aqui no Brasil, mas mesmo voltados mais para a prática, ela fora aprendida em seu país de origem, possivelmente baseada no conhecimento científico da época.

Pode-se observar isso em Soares (2004) ao analisar a chegada do método alemão no Brasil, que foi um dos primeiros a se instalar no país ela. A autora relata

que a historiografia da Educação Física brasileira registra que a implantação da ginástica alemã, deve-se à grande parte de imigrantes alemães que aqui se instalaram, e que tinham naquela ginástica um hábito de vida. Esse contingente populacional de origem alemã criou inúmeras sociedades de ginástica com as características básicas traçadas por Jahn, Guts Muths e Spiess com forte teor científico desenvolvidos por esses teóricos.

Procurando aprofundar esta investigação das primeiras manifestações de pessoas envolvidas na arte de lecionar a Educação Física anterior a criação das escolas de Educação Física, vale citar Mello (1996), que relata, que os primeiros indivíduos a ministrarem sessões de educação física talvez eram praticantes ou ex-praticantes de modalidades desportivas ou imigrantes que traziam os conhecimentos de seu país, possivelmente os militares ligados a prática. Os instrutores que ministravam as sessões ainda não contavam com um processo de formação sistematizados, sendo assim, possivelmente preparados a partir de suas experiências práticas.

Faz-se necessário destacar que esta manifestação de Educação Física é provavelmente, em sua maioria, fruto de sistematização prática e não teórica, o que não significa, porém, que não tenha base no conhecimento científico. Pressupõe-se que estes utilizavam também diversos manuais de instrução da época.

Mello (1996) aponta que, mesmo a respeito de ser prático, a formação e o ensino não garantem que os professores (aqueles da prática) de forma alguma consultavam qualquer material teórico, mas possivelmente privilegiavam a experiência prática, ampliada pelo conhecimento e pelas experiências práticas de outros profissionais expressos nos diversos manuais de autores estrangeiros e nacionais da época.

Observa-se que os professores de Educação Física da época, em sua maioria, militares ou estrangeiros, eram reconhecidos como práticos. Para analisar ainda mais esta falta de uma teorização própria da Educação Física, esta pesquisa compara a relação dos médicos e dos militares. Isso é utilizado como mais um elemento para demonstrar que a área é considerada como uma prática dos militares sem produção científica, e a teoria é identificada como um saber médico e não da Educação Física.

Mello (1996) destaca tal aspecto afirmando que os médicos estavam na academia de medicina teorizando, imprimindo um caráter científico a educação física e os militares diretamente ligados a valorização e disseminação da prática da Educação Física.

Soares (2004) também considera que o conteúdo científico dos métodos ginásticos implantados no país provinham do pensamento médico higienista. Investiga que a Educação Física no século XIX chega aos foros científicos com seu conteúdo médico higienista, ou seja, a presença deste pensamento como base para este método.

Portanto, é possível afirmar que, primeiramente, o que caracteriza a Educação Física é uma prática, sem distinção de um conhecimento próprio e a base para esta prática provém de uma outra área de conhecimento. Eram os médicos que dominavam o conhecimento base para a Educação Física pelos motivos que Soares (2004) aponta: médicos higienistas investidos de uma autoridade que lhes outorgou o Estado, pelo conhecimento que detinham sobre o corpo biológico dos indivíduos.

O fator de característica política e social é um aspecto epistemológico importante da Educação Física que lhe foi negligenciada. Pelo motivo da Educação Física não possuir uma definição epistemológica, ficou ao encargo dos médicos atribuírem-lhe sua função social, que obviamente, estava sujeita ao projeto histórico social de uma classe dominante. O que se investiga aqui é a possibilidade da Educação Física possuir autonomia epistemológica, que se identifica como a capacidade da área poder traçar seus rumos, e isso pressupõe uma definição epistemológica diferente da época.

Essa definição necessita considerar a área em seu atributo social, político etc, como um conhecimento técnico também e não só teórico. Granger (1994) enfatiza que por esse desígnio as evoluções técnicas (práticas baseadas em conhecimento científico) dependem de contextos globais que os condicionam e não se desenvolvem unicamente pelo aperfeiçoamento de um objeto técnico isolado. O desenvolvimento técnico não depende somente do progresso do conhecimento, mas também de circunstâncias econômicas e de sociais de outra ordem.

Neste aspecto, primeiro prático e depois técnico, é significativo salientar que a utilização da Educação Física como intervenção social, de maneira não autônoma, é

determinada por fatores sociais e econômicos principalmente, sendo característico de um campo de intervenção e não uma ciência teórica.

A partir deste aprofundamento da concepção de arte de lecionar da esgrima e da ginástica a pesquisa chega ao segundo momento da vanguarda de criação de uma escola em continuação da iniciativa anterior de ensino da esgrima, Atribui-se a Pedro Dias de Campo a criação de uma escola de esgrima ainda não como oficial da Força Pública do Estado de São Paulo¹. Neste mesmo documento Histórico da EEFPM observa-se este fato:

Dentre seus alunos, destacou-se o então Alferes da Força Pública, Pedro Dias de Campos, que em homenagem a seus mestres criou em 14 de julho de 1902, no então Quartel da Luz, atual 1o. Batalhão de Polícia de Choque Tobias de Aguiar - “Rota”, a Escola de Sabre, Florete e Espada (EEFPM, 2000, p. 11).

Figura 2: Foto do primeiro prédio da escola de Educação Física da força pública de São Paulo.



Fonte: Espaço Memória da Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo.

Os autores interpretam esta iniciativa de Pedro Dias de Campo como um marco de criação institucional. Apesar de haver iniciativas anteriores de ensino de esgrima estas atividades não se corporificam com uma escola. Trata-se de um

¹ A Polícia Militar do Estado de São Paulo em sua origem teve diversas denominações, inicialmente conhecida como Corpo de Guardas Municipais em outubro de 1831, passará a ser nomeado de Corpo Policial Provisório, e finalmente no império de Corpo Policial Permanente, que passará pelas suas ulteriores denominações na República de Brigada Policial, Força Pública e atual Polícia Militar de São Paulo. (FERNANDES, 1997).

marco, mas convêm registrar que ainda não se oficializa esta escola para a Força Pública do Estado de São Paulo.

“Os primeiros esforços de criação de uma instituição específica para a formação de professores instrutores de Educação Física verificam-se com a fundação de uma escola de esgrima” (SOEIRO, 2003, p. 71).

Marinho (1952) corrobora também relatando que em 1902 é fundada, na brigada Policial de São Paulo, uma escola de esgrima, com sede no quartel da luz, situada na Avenida Tiradentes em São Paulo.

A Escola de Esgrima passou por uma reestruturação sistemática e profunda, uma verdadeira reorganização com a vinda da Missão Militar Francesa² para o Brasil. Esta vinda contribuiu em vários fatores para a Força Pública e São Paulo. Cabe destacar o aspecto de profissionalização, como um fator primordial para identificar as características epistemológicas da Educação Física e sua autonomia.

O estudo passa agora a investigar com quais características da época se constituiu esta profissionalização, quais os fatores sociais que influenciaram para a construção de uma profissionalização de um especialista em atividades corporais e qual a sua repercussão do ponto de vista epistemológico para o campo da Educação Física. Seria ele na época um curso profissionalizante de nível técnico e não superior?

A partir desses pressupostos, a pesquisa volta-se à história do ensino técnico no Brasil, objetivando investigar as consequências desta formulação para o campo da Educação Física.

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos (BRASIL, 1999, p. 568).

² A missão militar Francesa chega em São Paulo em 1906 sendo a percussora das missões militares estrangeiras no Brasil, o exercito só receberia esta missão em 1918. A contratação da Missão Militar Francesa deve ser referida ao contexto político de um federalismo que se tornara regionalista. A Contribuição da Missão Militar Francesa para Força Pública se dá em termos de profissionalização desta instituição. Durante o período Republicano a Força Pública sofreu uma série de mudanças institucionais. Gradualmente vão se estabelecendo certos critérios que preenchem os requisitos necessários à profissionalização. (FERNANDES, 1997).

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). (BRASIL, 1999).

Neste aspecto o ensino profissionalizante estava diretamente ligado ao trabalho e não a produção do saber, uma área técnico-profissionalizante tinha função principal de formação de mão de obra.

Continuando na trilha da história, agora mais próxima deste período de estudo, cabe destacar que este momento histórico foi marcado por um forte investimento no ensino profissionalizante de nível técnico.

No início do século XX o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A novidade foi o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional. A expansão deste ensino se consolidou fortemente no período entre 1907 a 1910, com a criação de várias escolas de caráter técnico profissionalizante (BRASIL, 2007). Interessante comparar que esta expansão do ensino técnico corresponde ao mesmo período da criação da primeira escola de Educação Física do Brasil.

Seguindo o curso da história do ensino técnico profissionalizante, um momento importante da Educação no período estudado nesta pesquisa é o manifesto dos Pioneiros da Educação. Este fato histórico é relevante para análise da função social do ensino técnico e um pouco das suas características do ponto de vista epistemológico.

Mesmo com alguns avanços na concepção de ensino profissionalizante, ainda em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é possível notar uma educação ainda que realiza uma distinção em termos de conhecimento, mesmo objetivando em um plano ofertar oportunidades para todos, sobre a base de uma cultura geral comum, também diferenciava com uma forma flexível possibilitando especializações para

as atividades de preferência intelectuais (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico). Observar-se que esta distinção tinha uma finalidade de divisão social de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer "formação adequada aos filhos dos operários" (BRASIL, 2007).

Identificam-se dois fatores importantes para a construção de um campo epistemológico a partir de uma concepção técnica. Primeiro, há uma oposição entre o saber intelectual, destacado neste caso, no aspecto científico em oposição ao saber manual, prático e ou corporal, que não requer a utilização de saberes mais elaborados (intelectuais). Portanto esta concepção de área pressupõe um campo dependente dos saberes intelectuais, determinando o rumo e as finalidades deste outro campo, sem nenhuma autonomia de conhecimento, uma vez que as áreas práticas cuidam da execução e não do pensamento. E segundo que esta divisão de conhecimento está realizada com um fim de divisão social, a classe que detêm o saber intelectual é classe dirigente, cabendo à outra ser mão de obra a serviço da determinação da classe intelectualizada. Nesse sentido aponta-se a relevância novamente do fator social como uma característica do campo epistemológico da Educação Física.

É importante esclarecer a oposição que havia na época entre ensino técnico e superior. Considera-se o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional. A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior. (BRASIL, 1999).

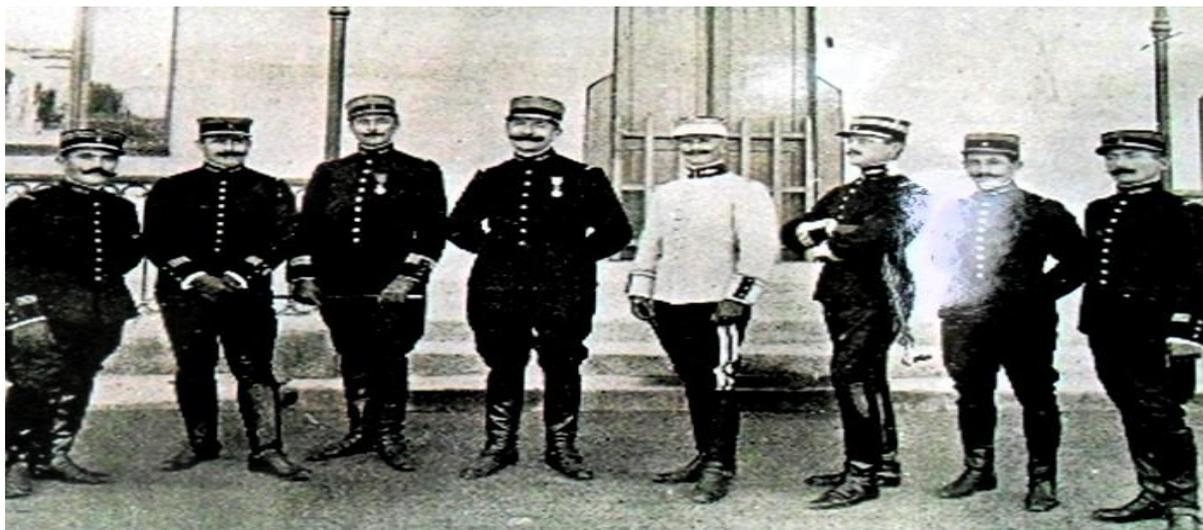
Por fim, vale salientar que esta concepção de área profissional técnica também é um obstáculo para a construção de uma área de nível superior, o que para construção de uma área com autonomia do ponto de vista epistemológico é necessário. Isto é mais um argumento que demonstra a falta de autonomia do campo de Educação Física no período histórico, uma vez que relegada à concepção de uma área profissional técnica, manual, não haveria nem a necessidade e nem a possibilidade de construção de conhecimentos específicos e próprios para a área.

Nesse contexto, a Missão Militar Francesa prosseguiu com a profissionalização da força pública de São Paulo, criando os mecanismos de

organização institucional, e da qual a Educação Física seria um dos elementos de profissionalização dela e também como consequência contribuiria para o desenvolvimento dela própria.

Em 1906 uma Missão Militar Francesa foi delegada por estas seções de Esgrima e Ginástica. Os capitães dessa missão, Delphin Balancier (responsável pela Ginástica) e Louis Lemaître (responsável pela esgrima), criaram a Escola de Educação Física da Força Pública (EEFPM, 2000). Nesta segunda fase de sua existência, constituídas de duas partes distintas, uma sessão de ginástica e outra de esgrima dirigida por Lemaître com o comando de toda escola e Balancier ambos capitães da Missão Militar Francesa, adotou-se na escola inicialmente o método sueco com alterações francesas³ (MARINHO, 1952).

Figura 3: Foto da Missão Militar Francesa no Brasil.



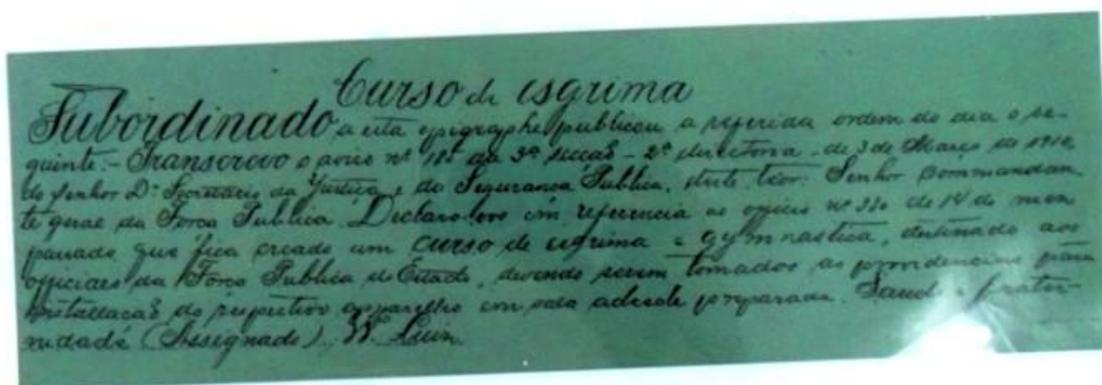
Fonte: Espaço Memória da Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo

A história da escola de Educação Física da Força Pública do estado de São Paulo, chega a outro momento importante da escola e da Educação Física, que foi o

³Os métodos ginásticos, expandiram-se para outras terras chegando inclusive em nosso país, geralmente pelas missões militares, cujos pressupostos acabaram inserindo-se nos currículos escolares. O método sueco apareceu no Brasil com os mesmos propósitos do método alemão, ligados ao fortalecimento da raça, e conseqüentemente à preparação do indivíduo necessário à produção. O espaço do método sueco foi ocupado pelo método francês que não só se popularizou como foi adotado oficialmente, e que se tornou obrigatório nos estabelecimentos escolares. O método francês chegou ao Brasil através da missão militar francesa em 1907 que veio ministrar instrução a força pública de São Paulo. (GOELLNER, 1992).

processo para sua oficialização. Em 1910, na *Ordem do Dia*, veículo de comunicação oficial da instituição, promulgou-se a criação da escola. “Em março de 1910, através do aviso nº 185 da Secretaria da Justiça e de Segurança Pública, a escola de Educação Física foi finalmente oficializada” (EEFPM, 2000, p.12).

Figura 4: Foto da ordem do dia de oficialização da EEFPM.



Fonte: Espaço Memória da Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo.

Com esta nova direção oficial a escola de Educação Física se solidificou dentro da Força Pública, ganhando espaço, com uma estruturação mais adequada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da escola. Ela se expandiu dentro da instituição tornando-se obrigatória na corporação.

Em 1912 o Capitão Louis Lamaitre, diplomado pela escola de Joinville Le Pont, que assumiu a direção do curso de Ginástica, ficando o capitão Delphin balancier com a direção da esgrima. Em 1912, a escola passou a fazer parte do corpo-escola, deixando a antiga sede no batalhão da Luz. A regulamentação trouxe novos horizontes, estabeleceu a ginástica e a esgrima como disciplinas obrigatórias dos cursos da corporação, tais como o curso de instrução geral, curso literário, escola de cabos e escola de recrutas. (EEFPM, 2000).

A titulação oficial diferentemente da nomenclatura de professor dividia-se em duas, o Monitor de Educação Física e Instrutor de Educação Física. O aspecto que distinguia estes dois profissionais era, principalmente, porque o primeiro era

destinado a cargos superiores e os segundo às classes de menor hierarquia da polícia. Este fato é um forte argumento de diferenciação da Educação Física dos outros cursos educacionais:

Desde 1929, a EEFPM forma professores de Educação Física para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares do País, bem como para as Forças armadas e até para organização correlatas de outros países da América Latina. Por uma questão histórico-legal, apesar de possuir o mesmo currículo e conteúdo, temos duas denominações para o nosso curso, o CIEF (curso de Instrutor de Educação Física) é destinado a tenentes, e o CMEF (curso de Monitor de Educação Física) é destinado a Sargentos (EEFPM, 2000, p.15).

Esta nomenclatura nos direciona a uma reflexão epistemológica sobre a autonomia da educação física. Ao ser considerado como monitor e instrutor o profissional de educação física poderia monitorar e instruir a partir de princípios, contornos do próprio campo da Educação Física ou dependente de outros saberes e princípios.

O que se constata na época é como Goellner (1992) analisa o Método Francês: aos professores cabia a função de monitorar as atividades, cuja a orientação continuava a cargo da classe médica, indicada por conhecer melhor o campo da Biologia e Fisiologia. Aos professores destinava-se papel secundário no seu próprio campo de trabalho.

É possível atribuir esse trabalho secundário à falta de um corpo de conhecimentos identificados como próprios da Educação Física, cabendo a função secundária aos que dominavam o conhecimento requerido no campo. E também pelo fator de não se constituir este corpo de conhecimento, mesmo que técnico, em uma perspectiva de autonomia.

As atividades que organizavam o corpo de conhecimento da Educação Física nesse período, eram principalmente aquelas trazidas pela Missão Militar Francesa, as Ginásticas⁴ Calistênicas antigas e modernas, Ginástica Sueca, Jogos de bastões, Boxe Savat, e o Bailado de Joinvile Le Pont (EEFPM, 2000).

⁴A Educação Física em seu estágio embrionário no Brasil, tinha como principal referência os métodos ginásticos, e eram as primeiras formas de atividades sistematizadas de Educação Física. (GOELLNER, 1992).

Figura 5: Primeiros ensinamentos da missão militar francesa a força pública de São Paulo.



Fonte: Espaço Memória da Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo.

Outro fator importante da época para a Educação Física, mesmo depois de absorvida cientificamente, foi novamente a questão da prática. Este aspecto já foi esclarecido: primeiro, na separação de prática e teoria, depois, a prática sem teoria ligada à Educação Física e a teoria ligada à outra área. Uma das propriedades da célula mãe da Educação Física era seu caráter de valorização da prática, ou seja, da experiência dos profissionais:

Um diferencial que nos confere grande qualidade do ponto de vista didático-pedagógico é o fato de que todos os alunos devem freqüentar todos os tipos de instrução prática das mais variadas disciplinas, o que os sujeita a uma vivência experiencial muito grande, que lhe garante um maior conhecimento pela aplicação prática da teoria, por terem passado pelas mesmas experiências a que vão submeter os alunos (EEFPM, 2000, p.19).

Esta citação demonstra a caracterização de um curso de valorização da prática, no período em questão. Não se observa a iniciativa da Educação Física em se consolidar como um campo acadêmico ou como uma ciência autônoma. O campo da Educação Física tinha a função única era de formar profissionais e não desenvolver conhecimentos específicos de um campo do saber.

“Enquanto Escola, esta é a sua principal missão, formar profissionais de Educação Física para atuarem tanto nos cursos de formação, aperfeiçoamento e

especialização da Polícia Militar quanto na manutenção da saúde e da forma física dos seus integrantes” (EEFPM, 2000, p.15).

A prestação de serviços em Educação Física no Brasil é antiga se considerarmos as atividades de ginástica desenvolvidas nos colégios republicanos do Rio de Janeiro . Se inicialmente estavam ligadas ao processo de escolarização, mais tarde observamos uma intensa valorização das práticas próprias da Educação Física fora do ensino formal. É bom lembrar, ainda, que desde a década de 30 temos uma rede de instituições responsáveis pela preparação de profissionais na área (VERENGUER, 2004, p. 126).

“A preparação de professores para atuarem no ensino formal, entendida como a sua função precípua e específica, foi preocupação central da Educação Física durante longo tempo” (TANI, 1996, p. 7-8). Em suma, a visão da Educação Física, centrada na preparação profissional, e a conseqüente ênfase histórica à prestação de serviços ou ao aspecto profissional, inibiu a estruturação de um corpo de conhecimentos que, além de proporcionar identidade acadêmica à área, pudesse fornecer sustentação teórica e científica a prática e a preparação profissional (*ibid*).

Portanto, observa-se nessa escola a total ausência de construção de conhecimentos específicos da área que garantam uma sustentação teórica própria. A sua caracterização destaca-se por ser uma instituição profissionalizante, ou seja, ação exclusiva de formação de prestação de serviços profissionais.

2.2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO

A Escola de Educação Física do Exército é a segunda escola de Educação Física do Brasil, sua importância para Educação Física é altíssima, pois é uma das matrizes para os outros cursos de Educação Física inclusive o de São Paulo e também a Escola Nacional de Educação Física e Desporto referência nacional.

Soeiro (2003) investiga a origem do curso de Educação Física do exército, datando as primeiras iniciativas. Em 1919 um grupo de militares fundou a união atlética da escola militar que se propôs a focalizar a sistematização da Educação Física nos seios militares e civis, cujos esforços haveriam de criar e de consolidar a escola de Educação Física do exército. Esse grupo levou junto ao presidente o manifesto da união atlética da escola militar.

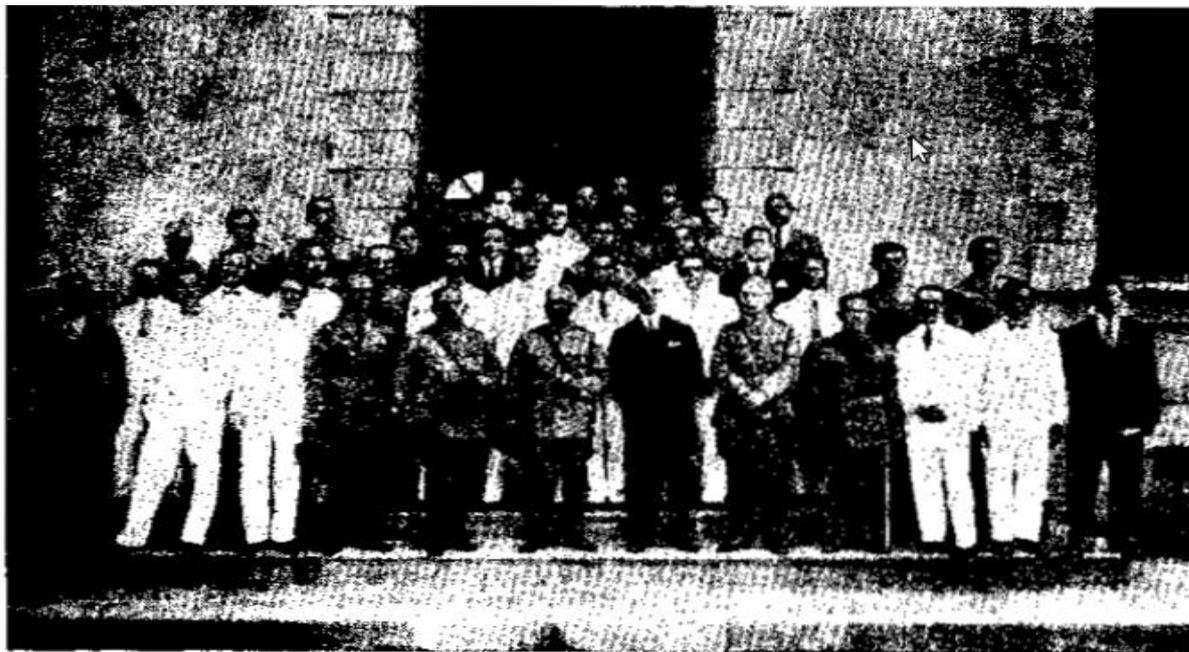
Após esta ação da união atlética foi fundado um outro centro especializado de Educação Física. Melo (1996) descreve que nasceu em 1922, localizado junto a escola de sargento de infantaria na vila militar do Rio de Janeiro, o Centro Militar de Educação Física estava voltado para ministrar o curso preparatório de três meses para oficiais e sargentos.

Soeiro (2003) demonstra quais eram os tipos de instruções o Centro Militar compreenderia. Foram propostos três cursos de Educação Física: o primeiro, para oficiais, o segundo, de Educação Física para sargentos, e o terceiro, para demonstração de oficiais. Os dois primeiros tinham duração de três meses e o terceiro de um mês, funcionando inicialmente na Companhia de Carros de Combate e também na Liga de Esportes do Exército, mas a primeira fase não chegou a formar nenhuma turma de instrutor.

A Visita do presidente Washington Luiz⁵ à escola de sargentos de infantaria, acompanhado pelo Ministro da Guerra, foi imprescindível para o início da escola de Educação Física do exército. Entusiasmados pelo trabalho da escola, o Ministro General Nestor Sezefredo dos Passos determinou através do aviso ministerial, providências imediatas para criação do curso provisório de Educação Física, anexo a referida escola.

⁵Washington Luís Pereira de Sousa nasceu em Macaé, no estado do Rio de Janeiro, em 26 de outubro de 1870. O futuro presidente da República era filho de Florinda Sá Pinto Pereira de Sousa, do tenente-coronel Joaquim Pereira de Sousa e pertencia a uma família de destaque político no Império. Em 1888 já estava em São Paulo e em 1889 iniciou os estudos na Faculdade de Direito de São Paulo. Os exames extraordinários foram feitos na Faculdade de Recife, para onde ele se transferiu. De volta a São Paulo, em outubro de 1891, para prestar os exames do 5º ano, concluiu o bacharelado e se habilitou para a profissão de advogado. Entrou para a política, tanto que em 1894 foi eleito vereador e presidente da Câmara (na época o presidente equivalia ao cargo de intendente ou do atual prefeito). Dono de um ideal municipalista, em 1904 candidatou-se e foi eleito deputado estadual (1904-1906) com 33.652 votos. Assim, em janeiro de 1914 deixou o cargo de deputado para assumir a Prefeitura. Foi eleito com 688.528 votos e uma de suas primeiras atitudes foi fazer uma visita de dois meses pelo norte do país. Este seria o último presidente do período que ficou conhecido como *República do café com leite*, ou *República velha*. Implantou aulas de Educação Física e instrução militar ministrada por militares franceses à Força Pública que passou a ser exemplo para o restante do país. E quando alguns oficiais se rebelaram contra as mudanças, ele desarmado e acompanhado do chefe da missão francesa chegou ao quartel general e acabou com o movimento. (LINCON; ROCHA, s/d).

Figura 6: formados no curso provisório de Educação Física do exército.



O EXMO. SR. GEN. NESTOR SEZEFREDO DOS PASSOS, MINISTRO DA GUERRA, DR. FERNANDO DE AZEVEDO, DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL E OUTRAS AUTORIDADES COM OS INSTRUTORES E ALUNOS DO CURSO PROVISÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, EM 1929, NA VILA MILITAR.

Fonte: Revista de Educação Física do exército

A condução do trabalho ficou sob a responsabilidade dos tenentes Ignácio de Freitas Rolim e Virgínio Alves Bastos, que selecionaram uma turma formada por 1º oficiais, por 28 sargentos e por 20 professores públicos do Distrito Federal, formando assim a primeira turma de diplomados em Educação Física (SOEIRO, 2003). Segundo Marinho, (1952) A Finalidade do Centro Militar de Educação Física estava especificada no Art. 1º: “O Centro Militar de Educação Física, destina-se a Dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física Militar e suas aplicações desportivas.” Esse Centro só se iniciaria anos mais tarde com o funcionamento do curso provisório de Educação Física.

Como foi descrito anteriormente a criação do método é um dos grandes motivos para a criação da escola então iniciaram-se as primeiras experiências para o desenvolvimento do método. Cabe destacar que a Educação Física, como um método sistematizado, passou a ser institucionalizada oficialmente no Brasil.

Ainda em 1922, o tenente João Barbosa Leite passou a servir como instrutor

de Educação Física na escola de Sargento de infantaria. Pela primeira vez no Brasil a Educação Física foi ministrada com exercícios sistematizados, cuja prática seria observada para futura coleta de observações e dados para estudos. Em 1926 foi publicado pelo Ministro da Guerra, o Manual de Instrução Física de autoria do capitão João Barbosa Leite e do tenente Jair Dantas Ribeiro, como resultado dos estudos realizados na Escola de Sargento de Infantaria e serviu para orientar toda a tropa (MARINHO, 1952).

Figura 7: Aula de educação física na escola de Educação Física do exército.



Fonte: Revista de Educação Física do exército

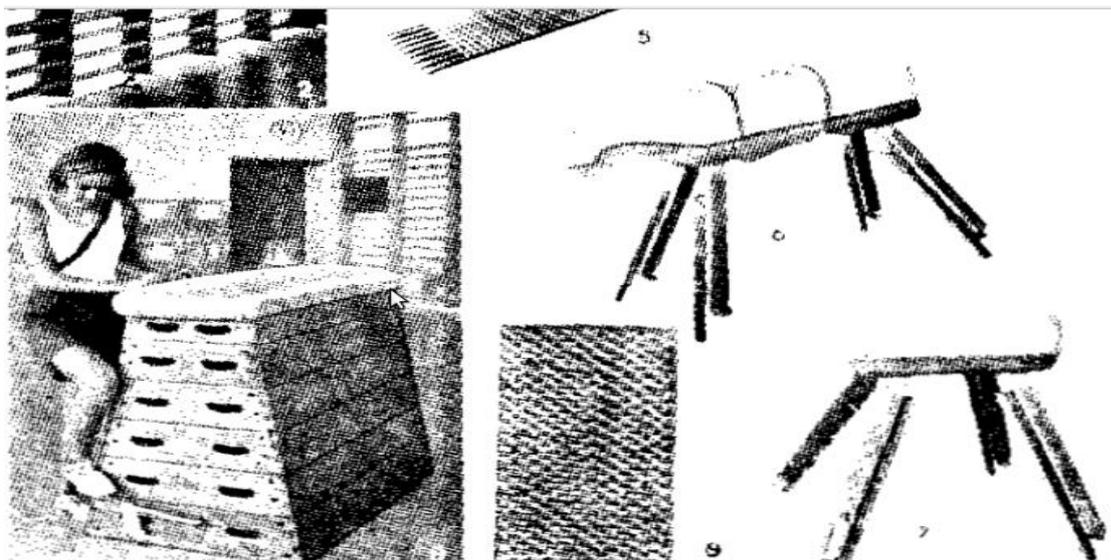
Essa escola de Educação Física foi inicialmente fundamentada no método de Herbert com modificações francesas, em que um dos maiores motivos de existir foi a construção e difusão de um método nacional. (*ibid.*).

Em relação ao tipo de método desenvolvido no curso provisório pode-se sintetizar que o método aplicado era eminentemente científico, com bases pedagógicas, anátomo-fisiológicas, e psicológicas da escola de Joinville-Le-Pont (SOEIRO, 2003). Foi ministrada basicamente por militares que serviam na escola de Sargentos da Infantaria, e tinha sido preparado por Pierre Seguir. Melo (1996) afirma que enfim, o curso provisório de Educação Física do Centro Militar de Educação Física adotava o método Francês.

É possível perceber que o Centro Militar de Educação Física foi a origem de uma das escolas de Educação Física mais importante, criadas inicialmente para formar instrutores, monitores, mestre d'armas, monitores de esgrima, médicos especializados, eventualmente o curso destinava-se também a civis (MELO, 1996).

Iniciou-se neste momento a centralização da Educação Física em um método único oficial. A presença direta de um oficial francês no Brasil na direção da escola e sua condução na construção do regulamento de Educação Física foram as raízes deste desenvolvimento.

Figura 8: Aparelhos de Ginástica Sueca.



Fonte: Escola de Educação Física do Exército.

Esta centralização de um método único no Brasil, representou o conhecimento base da Educação Física no período. Existiam vários métodos: o sueco, o alemão e o francês que foram trazidos da Europa e constituíram-se como as primeiras sistematizações teóricas de conhecimento bases para a Educação Física no Brasil chegando por intermédio dos militares. Cabe destacar que o método francês surgiu inicialmente na Escola de Educação Física da Força Pública, e a escola de Educação Física do exército objetivava-se tornar nacional, tendo como principal função criar e difundir um método nacional, entretanto, esse método acabou por se concretizar como um método francês do Brasil.

Neste momento a partir da análise do método francês esta pesquisa investiga epistemologicamente esse período, o qual se tornou o paradigma hegemônico da Educação Física do período estudado das suas primeiras escolas, uma vez que, de certa maneira, o núcleo epistemológico científico central é o mesmo dos referidos métodos.

Pode-se verificar esta correlação dos fundamentos dos métodos Ginásticos Europeus em Soares (2004), para quem os métodos ginásticos buscavam na ciência e no método científico seus fundamentos, que apesar de diferenciarem-se no seu grau de importância aos aspectos analíticos ou sintéticos dos exercícios, assemelhavam-se, todavia, todo conteúdo central em sua base dura epistemológica a concepção anatomofisiológica ditado pela ciência.

Sendo assim, investiga-se a origem da implantação do método ginástico Francês no Brasil, no qual a Força Pública de São Paulo foi pioneira. A pesquisa de Goellner (1992), auxilia nesta demonstração. O autor evidenciou que o mesmo chegou ao Brasil através da Missão Militar Francesa em 1907 e tinha como objetivo instruir e organizar a força pública do Estado de São Paulo, cujos pressupostos acabaram sendo inseridos nos currículos escolares.

É possível identificar que estes métodos foram as primeiras formas consideradas como um conjunto de conhecimentos teóricos sistematizados para a Educação Física no Brasil, que seriam as origens da implantação de uma concepção teórica sistemática para área. Goellner (1992) confirma isso ao citar que as primeiras formas de atividades sistematizadas da educação física no Brasil em seu estágio embrionário eram os métodos ginásticos.

Procurou-se, sempre que possível, usar fontes primárias das escolas de Educação Física nesta pesquisa para ilustrar como estas instituições incorporaram esta concepção, e por que foram os principais agentes de sua expansão. Para analisar o Método Francês optou-se por utilizar primeiramente o veículo de difusão de conhecimentos de uma instituição militar, a Revista de Educação Física do Exército, um dos principais canais de conhecimento da época, para identificar como essa instituição compreendia esse método e qual foi a consequência para ela.

Castro (1933) afirma que a escola de Joinville de le Pont, instituição onde foi produzido o método francês que foi trazido para o Brasil, possuía as credenciais de

ordem técnica, com a documentação fértil, que deu com o método, o preparo físico dos homens, dos quais os exercícios buscam na mocidade o desenvolvimento e aprimoramento de seu organismo.

Portanto, identifica-se a importação direta de conhecimentos da Europa para a Educação Física no Brasil. Esse conhecimento foi reconhecido e valorizado, ou seja, considerado como adequado para a realidade dessa instituição. Porém, Marinho (1943) questiona o Método Francês em relação às necessidades nacionais deste método para o Brasil, pois segundo ele a “elaboração do Método Francês, por exemplo, que é o caso que nos interessa, obedeceu a contingências nacionais que não se reproduzem no Brasil” (p. 196)

Percebe-se assim, que existe uma incursão epistemológica importante a ser feita. É preciso analisar que tipo de área se estruturou a partir da implantação dos métodos ginásticos aqui no Brasil. Para isso, faz-se necessário observar como as instituições militares assimilam este método.

Segundo Castro (1933) o método é assinalado adquirindo a saúde corporal e saúde moral. O físico tem influência não só no desenvolvimento muscular, mas também sobre a regularidade fisiológica de todas as funções orgânicas. O Brasil com sua vasta área territorial, precisava de “filhos” fortes e sadios para sua prosperidade e grandeza de seus empreendimentos nacionais, e com este treinamento físico metódico e científico consolidava-se uma Educação Física racional, de cuja prática retiravam-se benefícios fisiológicos.

Observam-se neste método os conceitos de físico, saúde corporal, moral como saúde, desenvolvimento muscular e regularidades fisiológicas e orgânicas. Conclui-se que estes se definem como conceitos das áreas de fisiologia e da anatomia organizados por uma racionalidade científica de uma ciência mãe Biológica.

Goellner (1992) também classifica o Método Francês no eixo epistemológico biológico, que trouxe uma concepção científica eminentemente biológica resultando na biologização da Educação Física.

O modelo de ciência biológica hegemônica da época, forjou uma concepção para a Educação Física fundamentada na biologização, a qual Goellner (1992) apresenta como “(...) a concepção de homem-máquina, dotado de um corpo que

poderia ser explicado anatômica e fisiologicamente. A biologia e fisiologia, tornam-se modelos tomados como empréstimos para fundamentar e consolidar as teorias para o método” (p. 83).

Em suma, esta concepção científica era um dos conhecimentos mais avançados da época, e também o pensamento científico dominante. Além desses fatores, foi utilizada no Brasil também por questões sociais, políticas e históricas para atender aos interesses do grupo social dominante, o que torna relevante o entrecruzamento histórico epistemológico da Educação Física.

Segundo Goellner (1992) a concepção de ciência eleita pelo método francês, vinculou-se a interesses de classe, notadamente da classe burguesa, sendo ainda utilizada para atender a fins específicos que foram construídos historicamente.

Com o objetivo de realizar este desvelamento histórico do papel social e político que a Educação Física representou nesse período, pode-se recorrer à pesquisa histórica de Castellani (1988):

(...) à necessidade de adestramento do físico, num primeiro momento necessário à defesa da Pátria, face aos “perigos internos” que se configurava no sentido de desestruturação da ordem político-econômica constituída, como também a configuração de conflito bélico a nível internacional, em outro instante assegurar o processo de industrialização implantado no país, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do homem brasileiro (p.14).

Esta concepção de adestramento do físico, está relacionada aos projetos políticos sociais da época, à finalidade de ordem social, e ao desenvolvimento econômico, ou seja, à formação de um tipo pessoa necessária a responder às demandas históricas.

Neste momento, também torna-se relevante afirmar que áreas que não possuem uma construção de fundamentação específica, ou seja, uma teorização própria, torna-se mais instrumentalizável e manipulável por fatores políticos e sociais.

Evidencia-se esse pressuposto com a educação que é um comparativo significativo para a área, pois a mesma é considerada um campo sem uma teorização própria autônoma e porque é utilizada muitas vezes como fundamento

epistemológico da Educação Física. Para Silva (2011) se considerarmos a educação em uma perspectiva mais prática do que teórica, os educadores correm o risco de se tornarem meros agentes ideológicos do Estado, pois a ausência de certa estrutura teórica para o pedagógico torna as práticas educativas mais passíveis de serem facilmente manipuladas.

Elucida-se este problema de manipulação sócio-política para a área, principalmente como um problema epistemológico, não apenas no plano interno do conhecimento, mas acrescenta-se a esta, a implicação histórica ao conhecimento. O primeiro problema se constata pelo fato de ela não possuir uma teorização própria, e o segundo, mesmo ela não possuindo uma concepção própria, não está de acordo com a sua própria especificidade de ser uma área de intervenção, e sim, uma área aplicada em seu baixo nível, aspecto que também será investigado na sequência deste estudo. Procurou-se justificar que esta concepção de ginástica e de ciência pressupõe uma total falta de autonomia para a Educação Física do seu ponto de vista epistemológico.

Parte-se do pressuposto de que a construção de conhecimento para a Educação Física não foi um movimento do próprio campo, mas sim, do próprio desenvolvimento geral da ciência, do processo de colonização epistemológica de outras áreas do conhecimento que buscaram aplicar seus princípios diretamente na Educação Física, não objetivando assim, construir uma área nova com uma teorização específica e autônoma.

Goellner (1992) afirma que:

o paradigma de cunho biológico apesar de ser fortemente arraigado na área, não partiu de dentro da Educação física, mas foi reflexo de um movimento mais amplo e que se situa no próprio desenvolvimento da ciência, suas modificações, seu evoluir, e a adoção de seus diferentes estatutos epistemológicos (p. 71).

Cabe argumentar também, que a partir dos profissionais que fundamentavam o método francês, pode-se averiguar outro aspecto de falta de autonomia do campo. As pesquisas do método francês não eram desenvolvidas por ginastas, ou praticantes, ou esportivos, ou professores, reconhecidos como pessoas da Educação Física, mas sim, por fisiologistas, pesquisadores de destaque da época,

que desenvolviam seus trabalhos a partir dos estatutos destas áreas de conhecimento, tinham seus interesses e objetivos teóricos e também corroboravam para projetos dominantes sociais, para os quais cabia ao professor de Educação Física executar esse estatuto teórico e social na prática, sem nenhuma participação, adaptação, ou reorganização desse empreendimento teórico.

Goellner (1992) demonstra que os principais expoentes do método francês eram os fisiologistas que não atuavam especificamente na Educação Física, trabalhavam em laboratórios e nas academias.

Soares (2004) também apresenta esta questão de que a Educação Física estava dominada pela ciência apontando um dos principais expoentes de pesquisa de ginástica da época e sua visão de ciência e Educação Física: George Demeny, biólogo, fisiologista e pedagogo, que acreditava que a educação física deveria abandonar procedimentos empíricos e inspirar-se em leis físicas e biológicas para construir uma doutrina a partir de resultados de experiências feitas com o auxílio do método científico (p. 65).

É possível evidenciar no método francês a aplicação dos princípios de outras áreas de conhecimentos na prática de exercícios físicos, utilizados a partir dos estatutos e interesses destas áreas do conhecimento. Dentro do método Francês de Educação Física do Brasil, nas primeiras páginas, percebe-se claramente tal aspecto: essa área deve atender aos princípios psicofisiológicos, e deve ser orientada pelos princípios anatomofisiológicos (BRASIL, 1960). Nesse sentido cabe um questionamento: onde estão os princípios da Educação Física?

Não há nenhuma referência a conhecimentos e princípios específicos da Educação Física. O que se declara explicitamente é a orientação da prática, ou seja, dos conteúdos, tais como, flexionamentos, jogos e esportes ditos da Educação Física, a servir aos objetivos do campo da Fisiologia e Biologia. Goellner (1992) apresenta isso, no método francês constam seis diferentes atividades que, no seu conjunto, pretendem atingir os objetivos anatomo-fisiológicos. Enfim, a este respeito cabe destacar que não houve nenhuma iniciativa por parte da Educação Física na construção de um conhecimento específico utilizado no campo. Estes saberes estão identificados e extraídos das outras áreas bases-mães, Goellner (1992) conclui que considera falsa a ideia de que é a educação Física que principia a ênfase no

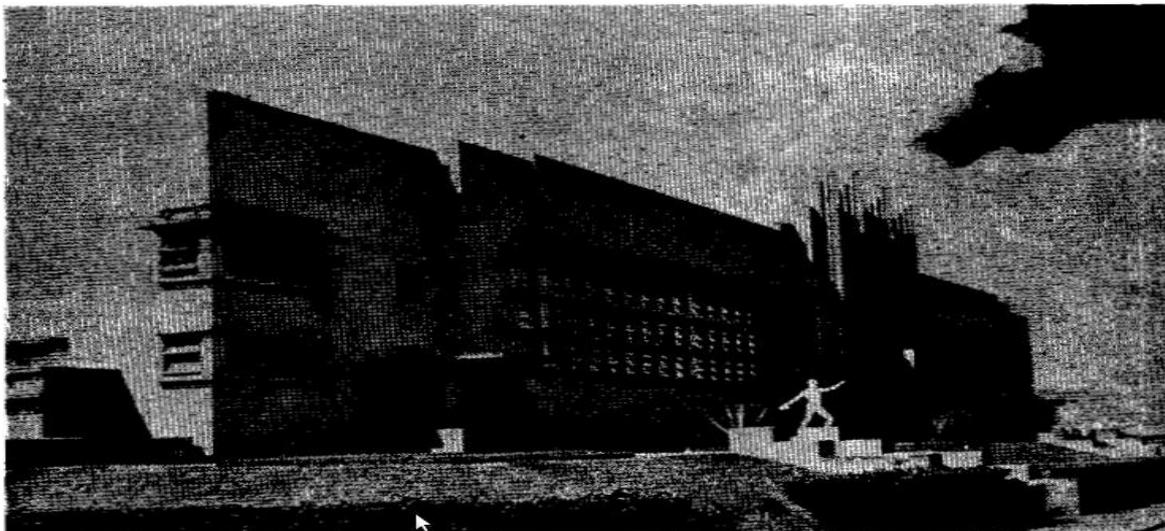
biologismo.

Após esta análise epistemológica do método francês esta pesquisa segue o rumo da história da Escola de Educação Física do Exército, que com este método, passou a praticá-lo e a experienciá-lo para expandi-lo, a princípio, nas tropas do exército e depois, nos berços civis também.

O major Pierre Segui da Missão Militar Francesa assumiu a direção da escola de Educação Física do Exército, quando iniciou-se a primeira parte do regulamento de Educação Física e apareceu o primeiro programa geral unificando a prática de exercícios naquela instituição (MARINHO, 1952).

Depois de alguns anos do decreto do funcionamento do Centro Militar de Educação Física teve início outra fase desta instituição, a formação de profissionais de Educação Física que pela primeira vez inclui civis. Segundo o autor, em 1929 estava em funcionamento o primeiro curso provisório de Educação Física calcado no Centro Militar de Educação Física e na portaria de 1922, o curso foi dirigido por um oficial da Missão Militar Francesa, auxiliado por dois oficiais brasileiros conhecedores do novo método. Esta primeira turma era formada por oito primeiro-tenentes, dois primeiros-tenentes médicos, vinte professores civis e sessenta monitores. Com o início de instrução utilizando o Método Francês no Brasil, a presença de oficiais franceses na condução da escola e também a formação de professores difusores desse método fundaram-se as bases para oficializá-lo no Brasil. Em 1931, foram baixadas as portarias dos programas de Educação Física, calcados no método francês que vigorou até 1944, inclusive sem nenhuma alteração (*ibid.*). Em 1933 o Centro Militar de Educação Física passou a ser intitulado de Escola de Educação Física do Exército tendo como objetivo proporcionar o ensino do método de Educação Física regulamentar e orientar e difundir suas aplicações desportivas (*ibid.*).

Figura 9: Ginásio Leite Castro da Escola de Educação Física do Exército



O majestoso Ginásio Leite de Castro

Fonte: revista de Educação Física do exercito

O Decreto nº 23.252, de 19 de outubro de 1933, cria a Escola de Educação Física do Exército e dá outras providências. O chefe de governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, no uso de suas atribuições que lhe confere o art. 1 do Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, decreta: “Fica criada a Escola de Educação Física do Exército (E.E.F.E), com sede na capital federal , pela transformação do Centro Militar de Educação Física. A escola terá por objetivo proporcionar o ensino do método de Educação Física regulamentar e orientar e difundir a aplicação do método”.

2.3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SÃO PAULO

Observa-se um continuísmo histórico nas fundações das escolas de Educação Física no Brasil, primeiro com a da força pública de São Paulo, depois com a do Exército, e posteriormente, com a da escola de Educação Física de São Paulo, uma das primeiras civis, e estas estão relacionadas pelos seus métodos teóricos e práticos e a presença direta dos militares.

Houve alguns antecedentes anteriores à criação da primeira escola de

Educação Física de caráter civil. Primeiramente, o Projeto de Lei nacional que previa a criação de duas escolas de Educação Física, uma de caráter militar e outra de caráter civil, do Dr. Jorge de Moraes, em 1905, nunca foi implantado. Em 1931 foi criado um departamento de Educação Física (DEP) subordinado à Secretaria do Interior. Em 1933 este departamento foi extinto pelo interventor federal, o coronel de divisão Waldomiro Castilho de Linha, que transferiu a função do DEP para o Departamento de Educação. Já em 1934, Armando Sales de Oliveira, interventor federal de São Paulo, restabeleceu o DEP. Deste decreto ficou explícito que uma função deste departamento era manter uma escola de Educação Física (REGIMENTO INTERNO, 1980).

A escola de Educação Física de São Paulo foi criada pelo decreto lei estadual nº 4.855, em janeiro de 1931. A escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, a primeira de caráter civil, foi instituída no Brasil (*ibid.*).

Massucato e Barbanti (1999) explicam que em face de dispositivos legais e da Revolução Constitucionalista não foi possível tomar providências para o funcionamento da escola em 1931 e 1932.

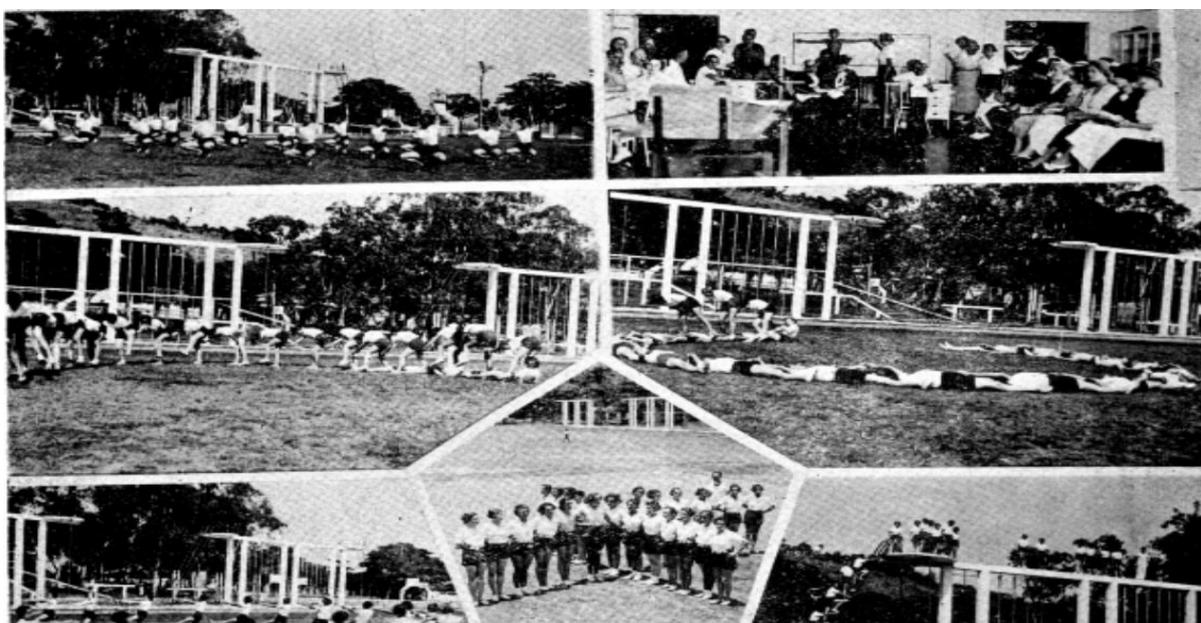
Figura 10: Primeira turma da escola superior de Educação Física de São Paulo



Fonte: Revista de Educação Física da escola de Educação Física do Exército

No início de 1933, graças ao professor Fernando de Azevedo⁶, na ocasião, Diretor de Ensino do Estado de São Paulo, foram comissionados quinze professores normalistas para realizar o curso de nível superior ministrado na escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro, uma vez que não existiam professores diplomados no Brasil, para dar início as atividades da escola recém criada (DAIUTO, s/d).

Figura 10: Alunos da escola superior de Educação Física de São Paulo em estágio na escola de Educação Física do exército.



Fonte: Revista de Educação Física do Exército

⁶ Fernando de Azevedo tendo recebido uma formação clássica, estudou, depois de terminar o ginásio jesuíta em Friburgo, cinco anos no Seminário da mesma ordem, em Campanha, Minas Gerais. Dedicou os primeiros anos de sua vida profissional ao ensino da literatura, ao latim e ao jornalismo, com especial ênfase nos assuntos literários. Sendo ligado ao grupo do jornal O Estado de S.Paulo, cujo núcleo era formado por uma elite de intelectuais liberais, foi convidado a realizar um inquérito sobre a educação no Brasil, em 1926. Esse inquérito foi essencial porque o lançou como o grande perito em educação. A princípio um intelectual de cultura clássica, aos poucos foi se atualizando com o pensamento social de sua época e com a necessidade de um embasamento científico. Líder intelectual nato, foi escolhido para redigir o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, movimento cuja importância até hoje é inspiração e bússola para se estudar os princípios de uma educação democrática e que retira suas raízes da experiência azevediana no Distrito Federal. Adquire conhecimentos aprofundados sobre o que é Educação Física e as péssimas condições do ensino da ginástica no Estado de Minas Gerais, protesta junto ao governo, apresentando proposta de projeto de lei. Já ali mostrava sua vocação de educador e reformador da educação. Abre-se concurso de títulos e provas para a cadeira de Educação Física. Fernando de Azevedo estuda anatomia, fisiologia e física médica, realiza aulas práticas de natação e esgrima. (PENNA, 2010, p. II)

Os pilares básicos das escolas de Educação Física em nosso país começaram a se estruturar nessa época, pois antes disso, existiam apenas professores leigos, em geral estrangeiros radicados no Brasil e nenhuma organização administrativa (MELO, 1996).

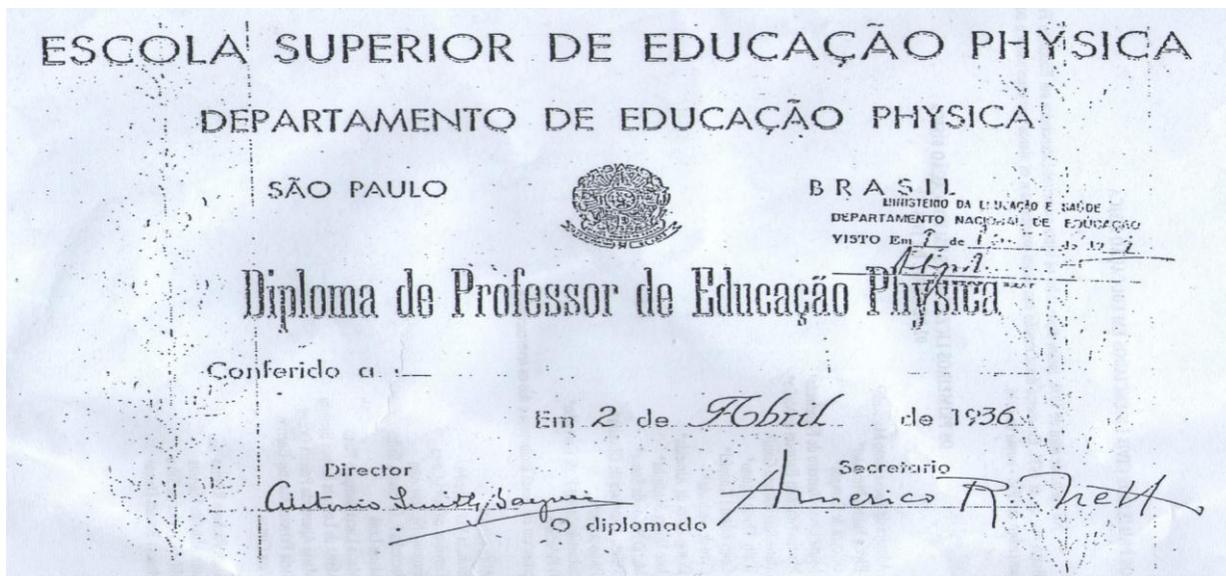
A aula inaugural da Escola Superior de Educação Physica de São Paulo em 1934, foi ministrada pelo professor Jarbas de Salles de Figueiredo, com o tema “Atividades físicas para crianças de 7/8 anos de idade” de acordo com o método Francês. Este primeiro curso civil de educação em São Paulo durou de 1934 a 1936. (MASSUCATO e BARBANTI, 1999)

O início desse curso não foi fácil, pois não dispendo de sede própria para o desenvolvimento de suas atividades didáticas, o professor precisou recorrer a diversas entidades para ministrar suas aulas. Para as aulas teóricas foram utilizadas as instalações do Parque Dom Pedro II, e para as práticas vários lugares. (*ibid.*)

As disciplinas ministradas no primeiro curso de formação de Instructores de Gymnástica, eram Anatomia Humana, Physiologia Humana, Hygiene, Noções de Physiologia Educativa, Educação Physica, Noções de Ortopedia, História da Educação Physica (DAIUTO, s/d).

Dentre aqueles com título de professor foram os normalistas que realizaram o curso de formação na escola de Educação Física do Exército e tornaram-se professores do curso de departamento de Educação Física do estado. Aqueles com título de doutor eram médicos lotados ou prestando serviços nesse departamento. Parte dos professores tinha formação em medicina, os demais tinham o curso normal e a formação em Educação Física dos padrões da época e se especializavam em alguma prática desportiva (GNECCO, 2005). O curso constava de uma fusão de conhecimentos médicos, pedagógicos e práticos desportivos analisando a grade de disciplinas e os profissionais que ministravam as aulas (DAIUTO, s/d).

Figura 11: Diploma do curso de formação de professor de Educação Física da escola superior de Educação Física de São Paulo.



Fonte: Escola de Educação Física e Esporte (EEFE)

Para se profissionalizar neste curso da Escola superior de Educação Física era necessário ter 18 anos e ter sido aprovado na maioria das disciplinas do curso secundário. Para formação de professor era necessária a formação de instructor. O autor aponta que um entrevistado disse que pelo fato de os alunos do curso serem normalistas, interpretavam este curso como sendo uma especialização no campo da Educação Física, formados no curso normal. O entrevistado do autor denomina o curso de Pós-graduação *Lato Sensu*. Outro entrevistado informou que a escola era um estabelecimento secundário no começo. Apesar de sua conclusão dar o título de professor de educação física, era possivelmente uma normativa dos estatutos das universidades brasileiras que promovera a nível superior a formação de professores secundários (GNECCO, 2005).

A “arte de lecionar”, prática em um primeiro momento no Brasil que foi analisada a partir da representação dos estrangeiros esportistas, ginastas e esgrimistas em sua grande maioria, tornou-se Método Ginástico que em sua hegemonia neste período foi o método Francês, e este foi identificado como conhecimento da Biologia, Fisiologia e Anatomia.

Propõe-se, dessa forma, o questionamento de como seria concebida a Educação Física, do ponto de vista epistemológico, depois do relacionamento com o conhecimento científico intitulado de Ginástica. Considera-se que ela foi inicialmente uma prática empírica sem uma teorização, logo em seguida absorvida pelo conhecimento científico hegemônico sendo transformada em uma área aplicada das ciências-mãe, porém com já mencionado, esta área aplicada do conhecimento se constitui mais como sendo das outras áreas do conhecimento do que da Educação Física. Qual seria, então esta dimensão do conhecimento específico da Educação Física, seria ele um conhecimento aplicado? Qual a denominação da Educação Física nesta relação com as ciências-aplicadas-mães? Não poderia ser ela um saber técnico? Ao que parece, ilustra o que seria o campo de Educação Física da época ao ser absorvido pelo saber científico e se encaixa perfeitamente em uma concepção de um curso técnico profissionalizante e não um curso superior nos moldes de uma área de conhecimento ou uma ciência autônoma.

Tendo em vista o conjunto de princípios racionais da época (Biológicos) e o conceito de conhecimento base utilizado na prática de Educação Física (Ginástica), esta prática não se compreende mais como técnico-empírica no sentido prático sem teorização, mas sim, um saber técnico aplicado desprovido de autonomia de conhecimento, pois esta teorização não é da Educação Física e não se observa a possibilidade de uma área técnica ter autonomia. A ciência em sua acepção hegemônica é suficiente para dar conta de toda realidade aplicando o seu modelo racional para explicar todos os fenômenos, cabendo à Educação Física ser instrumentalizada pela razão científica.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Esta ciência, sem dúvida, dominante, consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade, todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam o estudo da natureza desde o século XVI . (SANTOS, 1986).

Ao analisar a ciência e a relação que esta tem com a Educação Física, pode-se evidenciar esta falta de teoria do corpo, a partir de Bracht (1999):

o corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente, “lise”) pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento (p. 73).

Este corpo desprovido de uma razão, ao ser controlado e usado pela razão científica, é então entendido como técnica. Prosseguindo com a análise, evidencia-se que a Educação Física, nesse período, é alvo da ciência e passa ser entendida a partir da lógica científica e não mais como uma prática sem uma fundamentação teórica, porém é importante registrar, como verificado anteriormente, é da ciência e não da Educação Física considerada como corpo ou ginástica.

Observa-se esta mutação da Educação Física a partir da diferenciação de Granger (1994) entre técnica empírica e aquela fundamentada na ciência. O autor qualifica aqui como “empíricas” as técnicas que não estão penetradas de saber científico, tomando a palavra, não mais no sentido dos filósofos, mas antes no sentido comum, mais vago, de conhecimentos derivados diretamente das experiências e das práticas e não tirados de explicações teóricas.

Mesmo com a utilização de conhecimento científico, esta relação com a ciência, seria ela em seu mais baixo nível de acepção aplicado, sem autonomia e teorização própria. Pode-se compreender a relação de mudança do uso da técnica pela ciência, a partir de Granger (1994) que expõe o pensamento de um teórico muito famoso da época, Taylor, que afirmava aos operários técnicos (registram-se aqui os profissionais técnicos de Educação Física): “Vocês não estão aqui para pensar”, essa formulação extremista da normalização representa, evidentemente, o exato oposto das técnicas artesanais, e se pretendia a realização mais perfeita do assédio da técnica pela ciência.

Esta técnica na Educação Física se observa no seu mais baixo nível, a partir do aspecto de teorização, da aplicação e do assédio da ciência sobre ela, e pode-se estabelecer esta relação entre técnica do humano como máquina. Goellner (1992)

evidencia isso na concepção de movimento humano da época, ele passou a ser regrado, mensurado, avaliado nos seus mínimos detalhes de forma que o gesto técnico fosse executado com maior precisão. Esse procedimento resultou em uma racionalização do movimento, que por sua vez, refletia o próprio desenvolvimento da indústria e suas técnicas cujos princípios, do rendimento, eficiência, eficácia e hierarquização se adequavam bem ao rendimento das capacidades corporais.

Esta técnica de baixo nível de teorização da Educação Física compara-se com a técnica que Granger (1994) classifica como tecnicidade de segundo grau: um saber de supervisão, de manutenção do bom andamento, de reconhecimento das falhas e dos incidentes de funcionamento e de conserto das máquinas que utiliza.

Aglutinando este conceito de técnica com a concepção de homem-máquina do período, pode-se concluir que este se estrutura como uma área prática de aplicação de conhecimentos de uma ciência mãe, que no caso da época discutida anteriormente, é o da ciência biológica. Portanto, esta concepção de técnica impediu o desenvolvimento de uma teorização da Educação Física. Silva (2011) aponta o problema de ser uma área aplicada dentro desta concepção de técnica:

Por ora, o que se observa é que, no atual nível de tecnicidade, a ideia de uma ciência aplicada, implicando nisso posicionar a educação como arte, e os educadores como os aplicadores de conhecimentos das ciências-fonte, aproximando-os da condição de técnico, talvez se corra o risco de, em vez de desenvolver os estudos da educação, corrompê-los cada vez mais e, assim, deixar (...) (p. 335).

Pelo contrário, poderia a Educação Física se estruturar mesmo em uma concepção técnica, área aplicada, como uma área relativamente autônoma, sendo este diálogo com a ciência, constituído de uma história própria, processos e teorias específicas. Ainda tomando como análise a relação de técnica e ciência, mas agora em uma perspectiva de autonomia, esta teria processos específicos e próprios, que resultariam em projetos de intervenção também sistematizados, diferentes da ciência e da colonização às quais esteve submetida sem interesse interventivo. Esta pesquisa busca demonstrar que isso poderia ser uma prerrogativa para a área de Educação Física, caso que não ocorreu no Brasil em sua implantação. Nesse

sentido, Granger (1994) afirma que:

Hoje chamamos de técnicas constitui verdadeiros saberes; que eles não poderiam, por outro lado, ser identificados, com as ciências, de que não possuem nem o caráter desinteressado, nem a virtude demonstrativa, ou pelo menos explicativa que formam, finalmente, a passagem dos conhecimentos propriamente científicos para as realizações circunstanciadas do trabalho efetivo de produção de coisas e de direção de nossas ações. (p. 25).

A ginástica do período tinha uma concepção efetiva de produção de corpos fortes, sadios, que direcionava as ações dos homem a uma moral higienizante e patriota, porém esta ginástica não se estruturava como uma área diferenciada da ciência, mas sim dominada por ela, em seus pressupostos de neutralidade e objetividade científica, como se ela não servisse a pressupostos ideológicos, políticos e sociais.

Pode-se observar que o objetivo da ciência na época era estritamente de conhecer, explicar como ocorrem as leis físicas e naturais dos fenômenos. É possível conceituar a ciência mesmo em sua relação com a técnica como Granger (1994) expõe as relações entre elas, que raramente se apresentam como projetos deliberados de aplicação de um conhecimento. Logo, a ciência visa a objetos para descrever e explicar, não diretamente para agir.

Ao que parece, tal aspecto descaracterizou epistemologicamente a Educação Física, sendo uma área que tem características eminentemente de uma prática de intervenção social. Como aponta Bracht (2000), a Educação Física não é uma ciência porque sua característica central é a de ser uma prática de intervenção social imediata, que obviamente não pode prescindir do conhecimento científico para efetivar tal intervenção.

A história da Educação Física foi de heteronomia, como conceitua Bourdieu (2004). A heteronomia de um campo se manifesta, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente, o que significa que politização de uma disciplina não é indício de uma grande autonomia.

A Educação Física não possui autonomia sendo determinada pela ciência biológica, depois pela medicina e também pela política, sendo utilizada para

finalidades sociais, que já foram apresentadas neste trabalho, de ordem social, de desenvolvimento econômico etc.

Ao contrário, poderia a Educação Física ter construído uma teorização própria da área, a partir de sua história específica, de normas internas do campo, que a diferenciasse das ciências hegemônicas da época, porém o fato de ser determinada por estas áreas-mãe, impediu-a de se construir como um saber específico que permite-se ao diálogo com o saber científico, entretanto, numa perspectiva autônoma.

A sua história epistemológica, poderia ter sido o que Granger (1994) descreve que mal podemos conceber um progresso técnico notável que não se baseie nos dados da ciência. No entanto, a história das técnicas não deixa de ser, em ampla medida autônoma, porque de fato ela depende da realização progressiva de projetos próprios, cujas execuções simplesmente tornam-se possíveis, em um determinado momento pelo avanço da ciência e neste sentido uma necessidade social ou um sonho individual.

A Educação Física nesta concepção de autonomia não aplicaria diretamente os princípios e conhecimentos de outras áreas-mãe, teria um papel ativo e específico que Granger (1994) esclarece a partir da análise dos inventos. O autor reconhece as condições da ciência, delas se apodera, adaptando-as e reunindo-as, em um capítulo de evolução de técnicas, que se constitui, orienta e unifica estes saberes.

Para esta concepção epistemológica, a participação no rumo da história e da sociedade desta área é um requisito fundamental para o sucesso do seu projeto, diferentemente da ciência, na qual seu sucesso está no plano interno do conhecimento, e para isto, procura se ausentar de sua participação social, objetivando não causar modificações na realidade. Por este motivo, mesmo que, ao lado da ciência, ela deveria ter processos específicos. Granger (1994) enfatiza que por esse desígnio as evoluções técnicas dependem de contextos globais que os condicionam não se desenvolvem unicamente pelo aperfeiçoamento de um objeto técnico isolado. O desenvolvimento técnico não depende somente do progresso do conhecimento, mas também de circunstâncias econômicas e sociais de outra ordem. Enfim, o corpo de conhecimentos técnicos se irá se constituir atualmente, de modo

paralelo, em corpo de conhecimento científico e de maneira parcialmente independente.

Após esta análise da Educação Física como um saber técnico não autônomo, prosseguimos com a história da escola de Educação Física de São Paulo que passa por suas últimas transformações.

Em 1969, de acordo com o Decreto Estadual nº 170, de 10 de dezembro, a Escola passou a integrar a USP sendo denominada Escola de Educação Física da USP. A Escola peregrinou por vários locais até a inauguração da sede própria, em 11 de março de 1975, no Campus da Cidade Universitária “Armando de Salles Oliveira”, Prof. Dr. Miguel Morano. (MASSUCATO E BARBANTI, 1999).

As suas últimas mudanças formam a transformação da Escola em instituto isolado do Sistema Estadual do Ensino Superior, com o advento da Lei 5.101, de 31 de dezembro de 1958, assinada pelo Governador Jânio da Silva Quadros, por Resolução N. 4.322, do Magnífico Reitor Flávio Fava de Moraes, publicado em D.O. do dia 19 de novembro de 1996, a EEFUSP passou a denominar-se Escola de Educação Física e Esporte da USP (MASSUCATO e BARBANTI, 1999).

2.4 ALGUNS TÓPICOS DA PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUA ORIGEM

2.4.1 A Separação dos Cursos de Educação e sua Diversidade

A organização de uma área necessita de órgãos específicos que pensem e implementem as projeções para Educação Física. A presença destes órgãos foi importante para a separação da Educação Física em um curso à parte.

Segundo Melo (1996) o DEF (Departamento de Educação Física) a despeito de ter melhor encaminhamento para algumas questões pode ter significado efetivamente o início do processo de separação da Educação Física de outras licenciaturas. Nenhuma outra disciplina ou licenciatura possuía órgão específico.

Faria Jr. (*apud* Melo, 1996) relata duas razões para a criação de um curso à parte de Educação Física em relação a outras licenciaturas:

- a) dois grupos trabalhavam diferentemente o mesmo tema.

b) o grupo que se envolveu – FNFi – tinha uma visão de formação de professores enquanto os envolvidos na ENFFD militares comprometidos com ideários estadonovistas, tinham uma visão formada para o técnico diferente das outras licenciaturas. (p. 32)

Quelhas (2006) apresenta uma síntese da diferenciação da Educação Física dos outros cursos de licenciatura e demonstra uma especificidade da Educação Física em relação aos outros cursos educacionais comparando os cursos de licenciatura na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) com o curso de Educação Física na Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFED):

A formação do licenciado em educação física, em suas origens, se constituiu de maneira diferenciada tanto na sua forma quanto no seu conteúdo dos demais licenciados. Para ingresso na ENEFED bastava o curso secundário fundamental, enquanto que para ingressar na FNFi era exigido o curso secundário complementar, que de acordo com a legislação da época, era pré-requisito para o acesso ao curso superior. A duração do curso de licenciatura em educação física era de apenas dois anos, enquanto que para os demais licenciados eram necessários quatro anos de estudos. Em termos de conteúdo, apenas na matéria Metodologia da Educação Física e Desportos havia uma aproximação vaga com os conteúdos das matérias pedagógicas dos cursos de Didática das Faculdades de Filosofia (p. 3)

Para a concepção de Educação Física Militarista que discrepava de uma concepção mais educacional, as ginásticas tinham suas várias versões, médicas, pedagógicas e militares. No Brasil, a que mais se investiu foi a de caráter militar, sendo esta a que mais se enquadrava nos objetivos do estado. A concepção de educação racionalista e espiritualista da época concebia o corpo com discriminação juntamente com a origem histórica de um país escravista que via o trabalho físico como inferior nas escalas sociais supervalorizando a formação intelectual sobre a corporal. Isto pode ser observado nos protestos das famílias em relação à participação de seus filhos em aulas de ginástica comparando-as com o trabalho servil. Muitos alunos eram proibidos de participar pelos pais e perdiam o ano escolar em função de sua ausência nas aulas de Educação Física.

Melo (1996) destaca este fator de desprestígio da Educação Física:

É possível que muitos intelectuais vissem a Educação Física numa escola própria, fruto do preconceito que impregnava os meios

universitários para com esta disciplina. Não podemos esquecer que grande parte da intelectualidade apoiou o projeto do estado novo, logo podiam também estar apoiando um projeto diferenciado para Educação Física, que previa, inclusive, uma escola de formação própria (p. 33).

O autor também concorda com Faria Jr. quando relata que é possível perceber que a Educação Física já possuía um processo de desenvolvimento de sua formação profissional peculiar, a partir da constante presença dos militares, e obviamente, de seu projeto de uma Educação Física nacional.

Um outro fator é a origem francesa das primeiras escolas de Educação Física que também possuíam uma instituição especializada em Educação Física em termos de formação de profissionais.

A posição sociopolítica dos militares na organização da Educação Física, sendo um grupo de grande *status* e poder político no período, muitos militares ocupavam posições altas no aparelho do estado, portanto, tendo maiores condições de entabular a implementação de uma escola de Educação Física, e o que aconteceu realmente foi isso, as duas primeiras foram então militares a escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo e a escola de Educação Física do Exército. As outras duas não militares tiveram participação muito forte em sua construção: a escola nacional de Educação Física e a escola de Educação Física de São Paulo.

Melo (1996) explicita esta questão afirmando que para ele os militares possuíam prestígio maior, já estavam pensando implementar iniciativas no que se refere a formação profissional da área. A Educação Física não caminhou paralelamente junto com o desenvolvimento da educação como um todo, contudo, não se afirma aqui que a influência da área da educação não tenha existido, ou que sua presença fosse ignorada, mas sim, que a Educação Física, tinha uma especificidade própria, fruto de outras influências que estiveram ao seu redor.

O autor relata uma das problemáticas desde o início do consenso acerca da especificidade da Educação Física “a dificuldade de uma conceituação única, que leva à utilização das mais diversas nomenclaturas, ou a utilização de uma mesma nomenclatura para os mais diversos objetos de estudos, também era fruto daquela ação básica dos militares” (p. 23)

Melo (1996) prossegue sua afirmação de que a ação fundamental dos militares na difusão de doutrinas importadas de realidade diversas da nossa, a dissociação de teoria e prática, muitas vezes ocasionava níveis distintos e estanques de apreensão de conhecimentos:

Um dado que complica mais este fato é a titulação, ou seja, a formação e nomeação que os profissionais de Educação Física recebiam. É interessante observar que ao final do curso foram formados profissionais de diferentes naturezas, com diferentes denominações, instrutores, tenentes, monitores, sargentos e os civis, de médicos especializados e professores civis, interessante salientar que os primeiros considerados diplomados por curso oficial tinham esta natureza diversa de formação e titulação. (p. 27).

Marinho (1943) também coloca em evidência a questão no momento da implantação no Brasil dos métodos estrangeiros e coloca como exemplo o caso de Thoma Wood, reputado higienista e educador americano, referindo-se à inconveniência de transportar para a América do norte um sistema de Educação Física baseado nas necessidades sociais e políticas de uma nação estrangeira, preceituando que a Educação Física deve ser, primeiro, firmada nas necessidades e tendências instintivas do indivíduo e, segundo, adequada à nacionalidade e exigências do meio.

Por fim, é interessante salientar que Marinho (1943) acompanhando esta discussão do método de Educação Física e de seu conhecimento específico, aponta desde aquele período a necessidade de articulação de pensamentos para a construção de uma teoria de Educação Física aqui no Brasil.

Congregue-se à colaboração indispensável, espontânea e livre dos educadores, dos militares, dos médicos, dos especialistas e da administração do país, para estudar o problema da Educação Física no Brasil. Só depois que essa colaboração for real e efetiva, estude-se o sistema de Educação Física que nos convenha, atendendo-se às necessidades nacionais, militares ou civis, políticas e sociais, mas, de acordo sempre com as leis fundamentais da educação (*ibid.*).

3 MÉTODO HERMENÊUTICO

3.1 INTERPRETAR PARA COMPREENDER: DA PSICOLOGIZAÇÃO À ONTOLOGIA

A primeira questão que se tem ao entrar em contato com uma hermenêutica, ou seja, com um campo de interpretação, é por que se deve interpretar os códigos e signos para os compreendê-los. De outro modo, pode-se questionar por que não podemos apreendê-los diretamente... ao responder esta questão espera-se pelo menos ter compreendido o que se trata por interpretar.

É neste esforço de expressar uma necessidade de interpretação mais universal, cientificamente válida e também fundamental, ontologicamente compreendida, que este estudo busca responder esta questão a partir dos estudos de Paul Ricoeur.

A hermenêutica de Ricoeur (1989) revela-se por um duplo movimento dialético da qual se torna geral e ainda mais fundamental. De um lado, uma questão propriamente epistemológica de generalização da hermenêutica, cujo esforço se constitui em ser conhecimento científico. Por outro, é que esta diretriz epistemológica deve estar subordinada a uma preocupação ontológica. Tanto que o autor define o compreender, em sua assunção ontológica, como “um maneira de ser e de se ligar aos seres e ao ser” (p. 84).

Já em sua pretensão de ser geral, a hermenêutica “exige, pois, que elevemos acima das aplicações particulares e discernamos as operações comuns aos dois grandes ramos da hermenêutica” e isto levaria a construir regras de compreensão universalmente válidas (*ibid.*, p. 86).

É oportuno demonstrar a necessidade de interpretação à qual a linguagem nos submete. E neste processo clarificar o por quê de interpretar.

Há que se entender tal necessidade primeiramente como um problema estrutural da linguagem, ou seja, de sua própria construção e funcionamento. Observa-se isto no fato da linguagem possuir uma polissemia.

A linguagem tem uma propriedade de polissemia que necessita ser

interpretada para ser compreendida. Para Ricoeur (1989) polissemia é “o facto das nossas palavras terem mais de uma significação, quando consideradas fora do seu uso, num contexto determinado” (p. 84).

Assim, uma das primeiras e mais espontâneas funções da interpretação que Ricoeur (1989) menciona é decifrar a polissemia que “consiste em reconhecer qual foi a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu na base polissêmica do léxico comum” (p. 85).

Seria possível dar vários exemplos desta necessidade hermenêutica da linguagem. Um exemplo simples, pode-se extrair da ambiguidade da palavra banco, que pode se referir a um banco para sentar, ou um banco no qual se realiza o processo financeiro. Só dentro de um contexto é que este termo ganha sentido, ao fazer referência ao banco com o propósito de realizar uma operação financeira ficará claro à qual banco se está referindo.

Fora do campo objetivo da estrutura da linguagem, observa-se uma outra necessidade de interpretação, no campo de subjetividade, ou seja na dificuldade de compreensão da intenção de outrem e de si mesmo, pois esta relação, também é uma relação de ambiguidade de sentidos. Ricoeur (1989) expressa que o diálogo com o outro é lugar e espaço de dissimulação, se há uma região propícia de inautenticidade é a relação de cada um com os outros.

O autor procura superar o que ele chama de psicologismo interpretativo do romantismo hermenêutico, que consiste em desvelar a intenção do autor escondida no texto. A máxima desta escola é um bom exemplo para compreender um dos trabalhos da hermenêutica que o autor quer avançar, que se trata de conhecer o autor melhor do que ele próprio se conheceu e se expressou. Então esta tarefa da hermenêutica romântica é um problema de linguagem psicológica. Esta fase ou opção interpretativa se dá por meio de uma atividade de “comparação: uma individualidade só pode ser aprendida por comparação e contraste (...) nunca se aprende diretamente uma individualidade, mas apenas a sua diferença com uma outra e consigo mesma” (p. 88).

É neste processo de superação da psicologização hermenêutica que Ricoeur (1989) propõe uma mudança no sentido de compreensão, da capacidade de se transportar para outrem, para a compreensão das expressões da vida, fixadas pela

escrita. Esta “visa reproduzir um encadeamento, um conjunto estruturado, apoiando-se numa categoria de signos, os que foram fixados pela escrita” (p. 92).

Ricoeur (1989) reconhece a dificuldade de compreensão direta de outrem, então propõe a via mediada pelos signos objetivados. Segundo o autor é porque a vida de outrem se exterioriza em configurações estáveis, que o conhecimento de outrem é possível. A vida espiritual se fixa em conjuntos estruturados suscetíveis de serem compreendidos por outro. Por exemplo, na intencionalidade, traço do psiquismo que tem por propósito visar um sentido suscetível de ser identificado. Para o autor o próprio psiquismo não pode ser atingido, mas pode se aprender o que ele visa, o correlato objetivo e idêntico, no qual o psiquismo se ultrapassa.

Então para superar esta problemática do conhecimento de si e outrem, este psiquismo que se ultrapassa abre o caminho para o ser no mundo. Nesta concepção revela-se o reconhecimento da ontologia de sua hermenêutica.

Ricoeur (1989) expõe um ponto crucial para uma epistemologia e ontologia do conhecimento. Para ele as questões de método deveriam estar sob o controle de uma ontologia preliminar. Modifica-se o fundo da questão, de que, como sabemos, para qual é modo de ser deste ser que só existe compreendendo? Seria o que ele compreende como “uma explicitação do solo ontológico sobre o qual pode se edificar as ciências” (p. 97).

Ao mudar o lugar de outrem para o mundo, se despsicologiza a hermenêutica, mas o que perde de interpretação psicológica se ganha em interpretação ontológica. O que se procura reconquistar é o lugar do ser no mundo, a partir do qual, há situação e possibilidade de compreensão e interpretação (RICOEUR, 1989).

Para uma hermenêutica ontológica, a compreensão deve ser inicialmente descrita não como discurso, mas como poder ser. A primeira função do compreender é orientar-se numa situação, ela então não se dirige a apreensão de um fato, mas a apreensão da possibilidade de um ser. (*ibid.*)

Portanto, fazer uma interpretação ontológica não é compreender apenas um signo com sentido, é apreender as possibilidades que o ser manifesta diante do texto. Ricoeur (1989) conceitua este interpretar ontológico hermenêutico. Para o autor, compreender um texto não é ver um sentido inerte que nele está contido, é pois, revelar a possibilidade de ser indicada pelo texto. Compreender é um projetar,

de forma mais dialética, um projetar em um preliminar ser-lançado.

3.2 OBJETIVAÇÃO DO DISCURSO NA DISTANCIÇÃO

Após a definição de como Paul Ricoeur compreende a hermenêutica e sua tarefa, passa-se agora a estruturar como são as categorias de produção e interpretação textual do autor que nos auxilia na interpretação dos dados desta pesquisa, e apresenta também uma objetividade nessa interpretação que em sua continuidade a levará a uma validação da interpretação.

Ricoeur (1990) estabelece algumas categorias de estruturação do discurso que permite a objetivação do mesmo. Passaremos a analisar esta estruturação do discurso e sua possível análise objetiva.

O primeiro critério do discurso para Ricoeur (1989) é a dialética de acontecimento e significação. Para ele alguma coisa acontece quando alguém fala, ele ultrapassa a definição da linguística como língua e/ou código, para mensagem ou do discurso. O autor a reconhece como momentos diferentes, entretanto, é o discurso como texto que dará suporte à dialética do evento e significação.

Um dos requisitos do discurso como evento é que este deve ser entendido como um acontecer no tempo. Também ele remete ao locutor que possuiu uma série de requisitos de indicação ao agente da fala. Ainda mais, o discurso se refere sempre alguma coisa, e não ao sistema interno de significação de signos. É neste momento que o discurso como acontecimento se abre à linguagem de um mundo por intermédio do discurso.

O segundo polo que identificará o discurso como obra é a significação; se todo discurso é realizado como acontecimento, todo discurso é compreendido pela significação. Se o discurso como acontecimento tem uma ação em um tempo e termina, o que permanece para ser compreendido é sua significação.

Ao atualizar o discurso se supera como sistema em acontecimento, por sua via de prolongamento, ao entrar em processo de compreensão o discurso se supera, enquanto acontecimento, na significação. Significação são os aspectos de exteriorização intencional que tornam possível a exteriorização do discurso como obra na escrita (*ibid.*).

Para se objetivar o discurso como distanciamento é preciso compreendê-lo como obra. Ricoeur (1989) estabelece três critérios do discurso como obra: composição; participar de uma espécie de gênero literário; e compor-se com um estilo:

esta definição do discurso melhor se observa na categorização da obra, como uma composição mais longa que a frase, o que suscita um problema de compreensão relativo a totalidade finita e fechada, que obra como tal constitui. Em segundo lugar a obra é submetida a uma forma de codificação que se aplica à própria composição e que faz do discurso uma narração, ou um poema, ou um ensaio, etc; é esta codificação que conhecida como gênero literário. Finalmente, uma obra recebe uma configuração única que a liga a um indivíduo e que se chama estilo (p.115).

O termo obra revela outra propriedade do discurso, ou seja, ele é entendido como produção e trabalho. Ricoeur (1989) relata que produzir um discurso é impor forma à matéria, submeter à produção de gênero, finalmente, produzir um indivíduo. Obra é resultado de um trabalho que organiza a linguagem. A significação tomada como obra ganha um novo sentido, o de compreensão de um indivíduo, de uma obra individual. Compreender uma significação de uma obra é interpretar um trabalho de um indivíduo, o homem se individualiza a produzir obras individuais, ou seja, uma produção singular, ele pode ser reconhecido como uma singularidade de um processo, de uma construção, em resposta a uma determinada situação.

A ideia de composição como obra, abre um dos indícios mais marcantes da obra de Ricoeur (1989) a dialética entre explicação e compreensão. Para ele “explicação é caminho obrigatório da compreensão” e com isto, o autor não abandona os recursos de estrutura da composição. Segundo o autor, compreender passando pela explicação, ganha sentido neste entendimento de discurso, que se constitui em um conjunto de frases sobre as quais alguém quer dizer alguma coisa a alguém a propósito de alguma coisa. Porém, nesta dialética, esta compreensão deste algo que se abre no discurso, nos é dado apenas em e pelas estruturas da obra.

Ricoeur (1989) conclui esta objetivação do discurso na distanciação da produção que se constitui em obra: “daí resulta que a interpretação é a réplica desta distanciação fundamental que constitui a objectivação do homem nas suas obras de discurso, comparáveis a sua objectivação nos produtos do seu trabalho e

da sua arte” (p. 118).

Mais um argumento que Ricoeur (1989) estabelece para objetivação do discurso é a que ele denomina de autonomia semântica do texto. A escrita torna o texto autônomo em relação à intenção do autor. O que o texto significa já não coincide com aquilo que o autor quis dizer. O que se elucida é a intenção verbal do texto, ou seja, a textual e não a autoral, psicológica do texto. O que se observa nisto é a possibilidade de interpretar o mundo através do texto, que se autonomizou da intenção do autor.

Permitindo além de uma autonomia psicológica do autor, uma cultural, pois o texto se libertando da intenção do autor se abre a várias possibilidades interpretativas. Segundo Ricoeur (1989) “tanto do ponto de vista sociológico como psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa situação nova: é o que faz, precisamente o acto de ler” (p. 119).

Assim chega-se mais uma vez ao ponto nodal da hermenêutica de Paul Ricoeur, o que se deve interpretar para ser compreendido. É neste momento que se descobre o mundo do texto que se abre a obra do discurso.

Portanto, aparece mais um critério de objetividade de Ricoeur (1989) pois todo discurso tem um sentido e também uma referência.

A sua referência é seu valor de verdade, a sua pretensão de atingir a realidade. Por esta característica, o discurso se opõe à língua, que não tem relação com a realidade, remetendo as palavras para outras palavras na roda sem fim do dicionário; apenas o discurso, dizíamos nós, visa as coisas, se aplica a realidade, exprime o mundo. (p.120).

No discurso escrito a referência é problemática, pois já não há, efetivamente, situação comum ao escritor e ao leitor; ao mesmo tempo, as condições concretas do ato de mostrar já não existem. “É sem dúvida a abolição do carácter revelador ou ostensivo da referência, o que torna possível o fenómeno que chamamos literatura. Que pode ser abolida toda a referência com a realidade dada” (p. 121).

Segundo Ricoeur (1989), no entanto, não há discurso tão fictício que não venha a cair na realidade, mas a um outro nível mais fundamental do que aquele que atinge o discurso conotativo, didático, chamado de vulgar:

Minha tese é de que a abolição de uma referência de primeira categoria, abolição operada pela ficção e pela poesia, é condição de possibilidade para que seja libertada uma referência de segunda categoria que atinge o mundo, não apenas a nível de objectos manipuláveis, mas ao nível que Husserl designava pela expressão *Lebenswelt* e Heidegger pela de ser no mundo (p.121).

Esta interpretação de segundo nível é explicitar o modo de ser no mundo exposto diante do texto. Ricoeur (1989) esclarece que “devemos interpretar no texto uma proposta de mundo, de um mundo tal que eu possa habitar e nele projectar um dos meus possíveis mais próprios, é o que eu chamo mundo do texto” (p. 122).

Ricoeur (1989) prossegue esta explicitação do ser no mundo, o que se deve compreender é a estrutura deste ser no mundo, mais precisamente, é uma estrutura, pois, responde ao ser em situação como sendo a projeção dos possíveis no âmago das situações em que nos encontramos. É esta ruptura com a linguagem cotidiana pela abolição do referencial ostensivo, que permite novas possibilidades do ser no mundo não como ser dado, mas com poder ser.

Tal aspecto remete à última categoria de objetividade da obra do texto de Ricoeur (1989), a apropriação, pois de acordo com o autor só nos compreendemos pela apreensão das obras objetivadas, só conhecemos a nós mesmos pela apreensão dos símbolos da humanidade nas obras da cultura. Nos apropriamos de propostas de mundo que estão diante da obra, que se desenvolvem, se descobrem e se revelam. A partir daí compreender é compreender-se diante do texto, eu só me encontro por que me perco, quando me aproprio do mundo presente na obra.

3.3 CONJECTURA: INTENÇÃO DO AUTOR OU SENTIDO DO TEXTO

Segundo Ricoeur (1989) explicação e compreensão são fases de um único processo:

Proponho descrever esta dialéctica, primeiro como um movimento da compreensão para a explicação e, em seguida como um movimento da explicação para a compreensão. Da primeira vez, a compreensão será uma captação ingênua do sentido do texto enquanto um todo. Da Segunda, será um modo sofisticado de compreensão apoiada em procedimentos explicativos. No princípio, a compreensão é uma conjectura. No fim satisfaz o conceito de apropriação que se descreveu no terceiro ensaio como resposta a uma espécie de

distanciação associada a plena objetivação do texto. A explicação surgirá, pois como mediação entre os dois estágios da compreensão (p. 86).

Fundamentando-se na Hermenêutica de Ricoeur (1989) em sua teoria da interpretação “o primeiro acto de compreensão deve tomar a forma de uma conjectura” (p. 86). A primeira compreensão através da conjectura de Ricoeur se baseia na objetividade do texto, que ele denomina de “*autonomia semântica*” que atribui um sentido textual, “pois com a escrita, o sentido verbal do texto não mais coincide com o sentido mental ou a intenção do texto” (p. 87). Sua hermenêutica estabelece uma nova compreensão, não mais se interpreta o que a hermenêutica chama de “intenção do autor”, mas sim o descreve como o “sentido do texto” que se objetivou. Rompendo com uma das máximas da interpretação: “conhecer o autor melhor do que ele a si mesmo se compreendeu” (*ibid.*, p. 87).

Em termos mais específicos de sua hermenêutica é a substituição de intenção do autor por sentido do texto. Para Ricoeur (1989) esta superação “significa precisamente que a compreensão tem lugar num espaço não psicológico e apropriadamente semântico que o texto revelou separando-se da intenção mental do autor” (p.88). Ele encerra este primeiro tópico da conjectura afirmando que conjecturar “é construir o sentido como o sentido verbal do texto” (p. 88).

3.4 VALIDAÇÃO DA CONJECTURA

Ricoeur (1989) inicia esta temática com uma problemática de que “não há regras para fazer uma boa conjectura” mas sim, “há métodos para validar as conjecturas que fazemos”.

O autor elucida que ao compreender conjecturamos o **sentido verbal do texto como um todo**. Para isto é preciso estabelecer um juízo das relações entre o todo e as partes, pois uma característica das obras textuais é a plurivocidade, que significa exatamente a possibilidade de obras complexas de discurso abrir-se a uma pluralidade de construções.

A conjectura exige um tipo específico de juízo que o autor apresenta como a compreensão da **“relação do todo e as partes** como uma obra de arte ou num animal exige um tipo específico de juízo” (*ibid.*, p. 88).

A frase aparece para ele como um todo com hierarquia de tópicos primários e subordinados que, por assim dizer, não se encontram na mesma altura, de modo que fornece ao texto uma estrutura estereoscópica. A reconstrução da arquitetura do texto toma forma de um processo circular, no sentido de que no reconhecimento das partes está implicada a pressuposição de uma espécie de todo. É nos pormenores que construímos o todo.

Nesta organização de todo e partes, de hierarquias estruturais de sentido do todo e partes implicados, o autor esclarece que um **juízo de importância é fazer conjectura**, pois não há nenhuma evidência do que é importante e do que é sem importância.

Realizar uma conjectura também compete **localizar e individualizar o texto como único**, pois uma obra é construída a partir de regras gerais mas também é compreende-la de forma singular. Para tanto Ricoeur (1990): “pode se atingir-se por um processo de restrição do alcance dos conceitos genéricos, que incluem o texto literário, a classe dos textos a que este texto pertencem, e o tipo de códigos e estruturas que se interceptam neste texto” (p. 89).

É possível relacionar a mesma frase de modos diferentes e considerar também várias frases nestas relações como pedra angular, porém no “acto de ler, está implícito um tipo específico de unilateralidade, este carácter unilateral é fundamental o carácter conjectural da interpretação” (*ibid.*, p. 89).

Outro trabalho de conjectura refere-se aos horizontes de sentidos segundos que o texto pode prescrever e actualizar, pode se definir em termos semânticos pela relação que nela existe entre os sentidos primeiro e segundo. Os sentidos segundos, como no caso dos horizontes, que rodeiam os objetos percebidos, abrem a obra a várias leituras. Pode até se afirmar que tais leituras são regidas pelas prescrições do sentido inerentes às margens de sentido potencial que rodeiam o núcleo semântico da obra. (*ibid.*)

Dentro deste horizonte de possíveis interpretações aparece a **validação** que se aproxima mais da lógica da probabilidade, e por isso, pode-se mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos do que uma outra. Segundo Ricoeur (1990) esta lógica é uma disciplina argumentativa comparável aos procedimentos jurídicos usados na interpretação legal, uma lógica da incerteza e

probabilidade qualitativa.

Ricoeur (1990) indica para validação de um texto o método dos índices convergentes, que caracteriza a lógica da probabilidade subjectiva, proporciona uma base firme para uma ciência do individual. Conjuntamente a validação de uma interpretação é necessária para a busca de invalidação de outras ao lado dos:

procedimentos de validação pertencem igualmente procedimentos de invalidação semelhantes aos critérios de falsificabilidade (...) o papel de falsificação é desempenhado pelo conflito de interpretações rivais. Uma interpretação deve não só ser provável, mas mais provável do que uma outra interpretação. Há critérios de superioridade relativa para resolver este conflito, que pode facilmente derivar-se da lógica da probabilidade subjectiva. (p. 91)

O autor conclui esclarecendo que:

Há sempre mais de um modo de construir um texto, não é verdade que todas as interpretações sejam iguais. O texto apresenta um campo limitado de construções possíveis. E sempre é possível argumentar a favor de ou contra uma interpretação, confrontar interpretações, arbitrar entre elas e procurar um acordo, mesmo que tal acordo ficar para além do nosso alcance imediato (*ibid.* p. 91)

3.5 EXPLICAR PARA COMPREENDER

A interpretação de Paul Ricoeur estará completa quando se realizar a dialética entre explicação e compreensão, para tal trabalho de articulação, ele projeta sua hermenêutica no encontro do sentido na referência do discurso.

Inicialmente é possível descrever que a interpretação de Ricoeur (1931) não se limita a interpretar o autor, e para tal superação ele objetiva investigar a referência do sentido do autor, ou seja, as posições de mundo descortinadas pelos referências do texto, de um sentido em um referente.

Então é preciso estabelecer qual é este referencial que se procura descortinar com sua interpretação, para se adentrar em uma compreensão hermenêutica de explicação e compreensão.

Para o autor compreender um texto então é partir do sentido para referência daquilo do que diz para o que é dito, ou seja, um referencial daquilo que o autor falou. O texto aborda um mundo possível e um modo possível de alguém se orientar.

Vai além da mera função de apontar e mostrar ostensivamente, para criar um novo modo de ser que se é mostrado nesta análise de profundidade.

É relevante esclarecer que este referencial é produzido pela ausência de uma situação comum ao escritor e ao leitor. Sendo assim, excede a simples designação ostensiva do horizonte da realidade, os textos escritos não podem mostrar aquilo a que se faz referência. Este espaço interpretativo, destas características do discurso escrito, não se fecha no contingente significativo interno do texto. Por conseguinte o que se busca na referência não é somente um sentido ideal intentado pelo locutor, mesmo que afastado e não imediato, o objetivo é a “realidade efectiva visada pela enunciação”. (*ibid.*, p. 91).

Em outras palavras, mesmo que não se tenha um referencial direto, descritivo e imediato, se abrindo a possíveis mais profundos, este referencial surge da interpretação do próprio ser no mundo.

O autor expõe que na linguagem do texto não se tem mais uma situação de diálogo reduzida ao autor e leitor, mais se tem o mundo, ou seja, dimensões mais profundas radicadas do **ser no mundo**.

Para se compreender mais profunda e concretamente esta dialética de explicação e compreensão, utiliza-se um exemplo ao qual o autor recorre para fundamentar sua análise.

Ricoeur (1931) usa “o estudo estrutural do mito” de Levi-Strauss, para exemplificar como se dá a dialética da explicação para compreensão, na passagem do sentido para referência. Estruturalmente o mito é uma interação de relações, constituído por mitemas que é o nome dado por Levi-Strauss às unidades da estrutura do mito, eles têm valores opositivos ligados a várias frases individuais, que formam um feixe de relações, e somente em um feixe de relações que se pode usar e combinar de modo a produzir um sentido, este sentido. Este sentido é a disposição dos próprios mitemas, ou seja, a estrutura do mito.

Não se irá adentrar no conteúdo significativo da análise do mito de Levi-Strauss, pois isso, não se enquadra no objetivo desta pesquisa. O que se visa é a **estrutura de análise** que o autor retira como base para sua hermenêutica, a qual serviu como subsídio de análise para este estudo.

Ricoeur (1931) demonstra que o autor organizou estes feixes de relações do

mito em quatro colunas com critérios específicos de categorização, tais como, parentesco, monstros, tradições e nomes próprios. E com isso o autor intentou fazer uma comparação correlativa das colunas.

Com esta estruturação do mito Ricoeur (1931) expõe que:

o mito surge assim como uma espécie de instrumentos lógicos que aproxima as contradições de maneira a superá-las (...) podemos, sim dizer que explicamos o mito, mas não que o interpretamos. Mediante a análise estrutural, extraímos a lógica das operações que relacionam entre si os quatro feixes de relações. (p. 95).

Ao se estabelecer a lógica das operações das relações dos feixes explicou-se o mito porém não o compreendeu, pois isto, necessita mais do que uma concepção formal como esta álgebra de unidades constitutivas.

Ainda na análise de Levi-Strauss, Ricoeur (1931) demonstra este avanço, pois as unidades que ele chama de mitemas expressam-se ainda como frases que tem sentido e referência. Por exemplo, a análise estrutural do mito em suas relações de parentesco significa algo que possui profundos suportes existenciais. O mito demonstra oposições significativas em relação à morte, ao nascimento e à sexualidade, e sem tais conflitos existenciais, não haveria contradições a vencer. Sendo assim, vão além de uma análise fechada nas relações das unidades internas do texto, para se lançar ao referente do texto, o mundo que se revela na obra.

Adiante da explicação estrutural observam-se referenciais não ostensivos, como projetos de seres no mundo. Como Ricoeur (1931) elucida, a explicação não exclui o seu sentido enquanto narrativa das origens. O mito não funcionaria como operador lógico se não apontasse para situações limites. Esta análise estrutural, longe de suspender este questionamento radical, restaura-se em um nível mais elevado de radicalidade. A análise estrutural é um estado entre a interpretação ingênua e uma interpretação crítica, entre uma interceptação de superfície e uma interpretação em profundidade, a explicação e compreensão são dois estádios diferentes de um arco hermenêutico único.

Portanto, esta análise de profundidade é a chegada à referência não ostensiva, é o tipo de mundo desvendado, uma descoberta do sentido do texto. Este sentido não está por detrás do texto mais adiante. O que se propõe a descobrir não

é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível.

3.6 TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa de campo caracteriza-se como hermenêutica, através de entrevistas realizadas com alguns dos principais autores do campo da Educação Física rumo à sua autonomia. As questões foram selecionadas a partir da literatura de Educação Física que indicam alguns indícios de autonomia epistemológica para o campo, tais como, objeto, problemática, autonomia, definição epistemológica e etc.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi um questionário semi-estruturado que norteia-se o diálogo com os seres do mundo da Educação Física objetivando encontrar indícios interpretativos de um referente de autonomia epistemológica para o campo nos discursos de tais seres do mundo da Educação Física.

3.6.1 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa de campo aborda a hermenêutica de Paul Ricoeur. Logo, os sujeitos da pesquisa são considerados como seres no mundo da Educação Física e foram selecionados sujeitos que apresentam algum projeto de autonomia epistemológica para o campo da Educação Física, isto é, modo de seres mais próprios do ser no mundo da Educação Física.

3.6.2 Análise dos Dados

Para análise de dados foi escolhida a hermenêutica de Paul Ricoeur, em sua teoria do texto. Essa hermenêutica se justifica por possibilitar uma interpretação adiante dos discursos da Educação Física, abrindo-se a uma objetividade maior ao se procurar pelo referente da Educação Física, ou seja, a autonomia semântica do discurso da Educação Física. Isto também é significativo pois, por se tratar de um campo em construção de sua autonomia, esta hermenêutica possibilita lançarmos a projetos de seres no mundo que se projetam rumo à autonomia do campo.

4 AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para construção da interpretação do texto da Educação Física utilizou-se como suporte a hermenêutica de Paul Ricoeur descrita no capítulo anterior. Esta hermenêutica inicia-se com a conjectura do texto. Fundamentando-se em Ricoeur (1987) em sua teoria da interpretação, segundo o autor, “o primeiro acto de compreensão deve tomar a forma de uma conjectura” (p.86). A Primeira compreensão através da conjectura de Ricoeur se baseia na objetividade do texto, que ele denomina de “autonomia semântica” que atribui um sentido textual, “pois com a escrita, o sentido verbal do texto não mais coincide com o sentido mental ou a intenção do texto” (p. 87). Sua hermenêutica estabelece uma nova compreensão, não mais se interpreta a “intenção do autor”, mas sim o que ele descreve como o “sentido do texto” que se objetivou (RICOEUR, 1987). Rompendo com uma das máximas da interpretação: “conhecer o autor melhor do que ele a si mesmo se compreendeu” (p. 87).

Para construção de um todo a conjectura exige um tipo específico de juízo que Ricoeur (1987) apresenta como a compreensão da “relação do todo e as partes como uma obra de arte ou num animal exige um tipo específico de juízo” (p. 88).

O critério escolhido de construção do todo e as partes é o objetivo e a problemática selecionada neste trabalho, ou seja, a autonomia epistêmica da Educação Física. O primeiro item selecionado como parte foi a origem do campo da Educação Física em busca da construção de sua autonomia de conhecimento. Esta se dará a partir das leituras de ser do mundo dos autores entrevistados. Espera-se construir uma autonomia semântica do texto do campo que se abre através destes discursos.

Buscando apresentar a primeira apreensão dos discursos expõe-se cada um a partir do critério de importância estabelecido, isto é, a constituição do campo como um projeto de autonomia.

Foram observados três momentos principais na constituição do campo da Educação Física, a busca de se tornar ciência, a crítica da Cientificidade da Educação Física e discussão acerca de sua especificidade uma discussão propriamente de autonomia do campo.

4.1 AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA NA ORIGEM DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Procurou-se, ao dialogar com seres do mundo da Educação Física, compreender como se originou o campo epistêmico da Educação Física. Os autores descrevem como se iniciou esta consolidação de um conhecimento da Educação Física. Observa-se que tal aspecto se engendrou em busca de se constituir como ciência.

Nos discursos evidencia-se a necessidade da Educação Física ser ciência. Primeiramente, Mauro Betti expõe essa questão da seguinte maneira: “aparece o discurso, da ciência, ela seria uma ciência ou não, aparece a influência da formulação de um discurso científico da Educação Física.” (Mauro Betti, entrevistado, 2011).

Quando a Educação Física se institucionalizou na universidade surgiram questões, tais como, se além de uma prática esportiva, ela também produziria um saber e se este saber estaria nos moldes científicos. Valter Bracht auxilia na compreensão deste motivo de busca de cientificação da Educação Física:

Educação Física enquanto um campo de formação profissional estava presente na universidade, ela foi interpolada, perguntava-se, vocês também fazem pesquisa científica, vocês não fazem pesquisa científica, vocês não acham que para se manter na universidade de alguma forma devem se aproximar da ciência , e umas das primeiras questões a se colocar é essa, pode entender a Educação Física como uma ciência (Valter Bracht, entrevistado, 2011).

Hugo Lovisolo aborda a questão a partir da questão epistemológica, refletindo que a Educação Física sempre buscou ser reconhecida pela ciência, como um saber respeitado, sendo assim surgem os pesquisadores da Educação Física que procuraram fundamentar uma epistemologia da Educação Física: “a Educação Física sempre ficou desesperada, por ser reconhecida cientificamente, surgiu um conjunto de autores, que falavam em epistemologia da Educação Física.” (Hugo Lovisolo, entrevistado, 2011).

Observa-se nos discursos da Educação Física esta necessidade de ser ciência. Interpreta-se É possível interpretar isto como a busca da Educação Física

de se ter um conhecimento próprio e específico que fundamente e norteie os rumos do campo. Devido à ciência ser o conhecimento legítimo e dominante da época a Educação Física buscou seu conhecimento próprio e específico na ciência.

4.1.2 A Crítica da Cientificidade da Educação Física

Cabe ressaltar que a Educação Física em seu primeiro momento de busca de uma fundamentação de conhecimento específico e autônomo para a área se solidificou em um projeto de cientificação. Compreende-se que isto, se analisa como um passo necessário, mas não suficiente para se chegar a uma autonomia para o campo. Devido a esta insuficiência do discurso científico para a Educação Física surge um segundo momento de busca de autonomia, aparece a crítica da cientificação do campo.

Mauro Betti evidencia que a questão epistemológica da Educação Física se repartiu em duas matrizes e questiona a possibilidade da matriz científica se efetivar: divide-se a Educação Física em duas matrizes a que se advoga a matriz científica e matriz pedagógica. Se ela é uma ciência, se sim teria ela que ter um objeto?, Mas este objeto único da Educação Física não tem. (Mauro Betti, entrevistado, 2011).

Esta é uma grande controvérsia da Educação Física, da qual indagam que existem diferentes objetos e matrizes que correspondem às outras disciplinas científicas e não da Educação Física. Betti apresenta esta divisão e este grande questionamento à matriz científica.

Bracht expõe que logo após o primeiro momento de busca de ser uma ciência específica aparecem questionamentos acerca da necessidade e realidade da Educação Física ser ciência: *“vai aparecer então um conjunto de vozes, que não são tão otimistas. Ai aparecem algumas dúvidas, com essa questão, proposta que não foi sendo saudada positivamente, que realmente somos uma ciência que precisamos fazer ciência.”* (Valter Bracht, entrevistado, 2011).

Lovisoló articula a discussão refletindo a caracterização do campo da Educação Física como intervenção, ele questiona a impossibilidade de se construir uma epistemologia científica da área, pois é necessário ter conhecimentos de diferentes áreas e natureza para se efetivar a intervenção:

Eu disse que é uma intervenção, um campo de aplicação como se dizia antigamente, na ciência, se é um campo de aplicação e mosaico, e você tenta juntar os pedaços, o campo mosaico para chegar em algum efeito positivo, para atingir um objetivo, o objetivo pode ser simplesmente recreação, o objetivo pode ser formação do atleta, poderia colocar outros tantos objetivos, mas como fazer uma epistemologia disso, é um pouco impossível, fazer epistemologia disso, pelo menos o percurso desta epistemologia, na direção de uma ciência específica (Hugo Lovisolo, entrevistado, 2011).

Estas dúvidas de cientificidade do campo são primeiramente entendidas como enquadramento da Educação Física nos critérios de cientificidade, tais como, um objeto único e problemático. Posteriormente se esta busca é a legítima para o campo, ou seja, se é a ciência o que a caracteriza melhor e lhe permite uma base sustentável adequada para o seu projeto de constituição. O que indagamos é que a Educação Física deve seguir critérios específicos internos do campo, sobre o qual buscou-se refletir a partir de um campo de intervenção.

4.1.3 Em Busca da Especificidade

Este último momento da Constituição do campo da Educação Física, que considerado o momento atual da discussão da autonomia epistemológica da Educação Física, seria uma discussão para além de uma epistemologia científica tradicional estabelecida.

É possível encontrar em Lovisolo a ampliação desta epistemologia científica da Educação Física para uma epistemologia da prática ou para o uso de uma terminologia mais apropriada para o campo, ao invés de uma conceituação de epistemologia científica da Educação Física:

Se a Educação Física é uma prática de intervenção, isto corresponderia a uma epistemologia da prática. Eu tenho um artigo que fala da epistemologia da prática na formação no campo da comunicação. A epistemologia como se da prática de formação, seria uma coisa semelhante à Educação Física, da epistemologia da prática de Educação Física. É preferível utilizar uma palavra mais clara, mais leve, no lugar da palavra epistemologia (Hugo Lovisolo, entrevistado, 2011).

Analisou-se em Betti a possibilidade desta ruptura e avanço de uma

cientificação epistemológica da Educação Física para uma busca ontológica da Educação Física. Antes de se conhecer um objeto, este objeto existe, logo se deve compreender qual seria este ser da Educação Física, um ser que se comunica, que se manifesta no movimento humano. Antes de enquadrá-lo no âmbito do conhecimento científico pode-se ampliá-lo concebendo o ser que se movimenta como integral. Ao invés das separações procurou-se relacioná-lo a um projeto de Educação Física, entendendo-o como um ser global, humano, biológico e social:

Devemos avançar da epistemologia para a ontologia. Não se pode falar em objeto se ele antes não existe, e a ontologia irá questionar a existência do objeto. Como superar as divisões entre ciências biológicas e humanas, não existe diferença entre objetos humanos e biológicos. É a visão do homem que influencia o objeto, não faz nenhum sentido, esta separação é para criar espaços políticos, esta divisão favorece a questões de poder. Devemos recuar para ontologia, entender o que é o ser integral, estas divisões foram superadas. É importante entender outras coisas, entender concretamente como as pessoas mantêm estas relações com a cultura corporal de movimento, como as pessoas percebem-se na cultura corporal, como se comunicam e se relacionam com este fenômeno. (Mauro Betti, entrevistado, 2011).

Por se tratar de um campo em constituição, de formação, que entendemos aqui por um projeto de autonomia epistemológica. Destaca-se a possibilidade do campo se encontrar mais maduro, abrindo-se a análise de sua especificidade, a partir de um olhar interno para além dos parâmetros já estabelecidos e logo em seguida também manter as devidas relações com os outros campos constituindo-se em sua autonomia. Bracht aponta esta situação da área ao falar da extrapolação do discurso cientificista da Educação Física.

Podemos falar, podemos extrapolar para a relação da Educação Física com o conhecimento enquanto tal, sem, circunscrevê-lo, sem limitá-lo, chamado como o conhecimento científico. É assim a relação da Educação Física e conhecimento. Você tem duas discussões que são paralelas, da especificidade do campo, dos contornos do campo, e qual a relação que este campo vai manter com a ciência (Valter Bracht, entrevistado, 2011).

Este questionamento da cientificidade da Educação Física, nos conduz na

direção da sua assunção de um campo específico da Educação Física. Esta área seria a conquista da autonomia, da qual, procura-se analisar esta possibilidade para um projeto de conhecimento específico para a Educação Física.

4.2 AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Apresentaremos centralmente agora um dos tópicos mais importantes da nossa discussão, a possibilidade de autonomia epistemológica da Educação Física. Nesta sessão primeiramente analisaremos a concepção de autonomia epistemológica e posteriormente esta possibilidade ou não para o campo que se projeta nos discursos da Educação Física.

4.2.1 Entre a Autonomia e não Autonomia Epistemológica da Educação Física

Neste tópico observa-se uma crítica à autonomia epistemológica da Educação Física. São descritas aberturas de projetos diferentes: uma, como negação de autonomia do campo e outra, que analisa a possibilidade mesmo que relativa e parcial de autonomia epistemológica da Educação Física.

A epistemologia é entendida centralmente como campo que estuda o conhecimento científico e pode também, de maneira geral, estudar o conhecimento como um todo ou como campo específico do saber. Devido a esta compreensão e centralidade do estudo da epistemologia a autonomia epistemológica é entendida como autonomia científica.

Esta é a posição direta mais radical que nega uma *autonomia epistemológica* à Educação Física destacada em Betti que considera um campo de conhecimento específico, possivelmente uma epistemologia específica do campo, mas não uma autonomia epistemológica para o campo. Apesar disso ele afirma:

Epistemologia é uma só, não existiria autonomia da Educação Física. A epistemologia é uma área da filosofia, devemos nos apropriar dos fundamentos da filosofia e da ciência para entender a Educação Física. Não vai construir uma epistemologia autônoma. O que há é campo de conhecimento específico da Educação Física. Não existe uma epistemologia da Educação Física. Não vai produzir uma

epistemologia original. A epistemologia é geral que é uma única apenas. Podemos entender em uma dialética das duas coisas, da especificidade da Educação Física e de uma epistemologia da ciência e da filosofia (Mauro Betti, entrevistado, 2011).

Betti considera uma epistemologia geral, base científica ou filosófica e é a partir destes recursos que se pode definir e compreender a Educação Física. No entanto, é preciso ter cuidado para não limitar a área a estes parâmetros já estabelecidos, ao contrário, deve-se defini-la a partir de critérios do próprio campo e assim estabelecer suas devidas e necessárias relações.

Outra questão importante acerca da autonomia, é que esta temática ainda não está clara para o campo: o que seria esta autonomia, como conquistá-la? Como já colocado, ainda há uma confusão para a Educação Física, na qual sua autonomia seria a científica ou uma autonomia de conhecimento diferente da ciência sendo ele específico mesmo do campo.

Lovisoló também traz suas contribuições ao indagar a autonomia epistemológica como científica. Primeiramente ele conceitua o conceito de autonomia, o qual, para ele, este está ligado ao indivíduo, à nação, à capacidade de se direcionar, de se governar. Concorda com Betti negando a autonomia de campo de conhecimento da Educação Física, no máximo vai ser apenas autonomia de pesquisa e financiamento ligado a qualquer campo do conhecimento.

O conceito de autonomia aplicado ao indivíduo, os indivíduos são autônomos de forma mais próxima da constituição do sujeito, do sujeito da razão, do sujeito com a capacidade de escolha, depois se falou de alguma coisa de autonomia da nação, como quase uma metáfora do indivíduo, a nação poderia escolher seu destino, os seus caminhos, não acho que tenha algum físico interessado em autonomia da Física, eles falam em autonomia da pesquisa e não da Física, o orçamento da pesquisa não tem que ficar condicionado, em principio é uma liberdade, mais isto é uma coisa que nos todos pesquisadores partilhamos, não entendo muito bem quando eles falam da autonomia da Educação Física (Hugo Lovisoló, entrevistado, 2011).

Neste primeiro polo observa a negação de autonomia epistemológica para a Educação Física como ciência, não podendo a Educação Física ser uma ciência nos modelos estabelecidos de conhecimentos. Será observado agora se há uma possibilidade de conhecimento autônomo para campo mesmo que não científico.

No outro polo de autonomia epistemológica, há a abertura de compreensão para a possibilidade de se ter uma autonomia, mesmo que relativa.

Ao se falar da possibilidade de autonomia epistemológica para Educação Física, é possível reconhecer a impossibilidade até o momento de se justificar a Educação Física como uma ciência, porém este estudo não irá restringir o campo à incapacidade de se ter um conhecimento próprio e específico, o qual Betti também reconhece que haja um conhecimento específico para a Educação Física, porém ele não reconhece este como autônomo. Então se procurou assim, apresentar aqui uma possibilidade de conhecimento específico para a Educação Física que lhe permita uma autonomia epistemológica.

Bracht reconhece a possibilidade de autonomia do campo como a capacidade de direcionar-se a partir de princípios específicos do campo, isto é, da produção de conhecimentos norteados por uma problemática teórica comum. O projeto de autonomia epistemológica ao qual ele abre é de ser um campo de intervenção pedagógico a partir das práticas corporais:

A ideia da autonomia, que foi uma ideia central de um texto meu, qual era a questão que estava colocada aí, o que estava acontecendo... na época, era que, algumas instituições sociais, acabaram instrumentalizando a Educação Física a partir de seus interesses próprios, embora o mandato da Educação Física fosse este, algumas instituições sobrepujam seus interesses no caso uma das mais fragrantemente, e sem dúvida o caso da instituição esportiva, que teve um desenvolvimento paralelo, histórico paralelo com a Educação Física, a Educação Física tem uma relação, de inter-relação, com o esporte, mas neste processo, como este fenômeno se tornou extremamente poderoso, de alguma forma, ele acabou em alguns momentos, subordinando a Educação Física ao seu desenvolvimento, se apropriando da Educação Física. Nosso mandato educacional, é legar estas práticas para as próximas gerações, propiciar com isto a formação das pessoas, na medida em que a Educação Física assumir isto, assumir este mandato para ela própria terá consciência disso, de articular sua intervenção a partir disso, ela se caracteriza como um campo autônomo (Valter Bracht, entrevistado, 2011).

A partir do momento que se escolhe um mandato para o campo e este o segue, é possível dizer que este campo está tendo autonomia, seguindo os rumos trilhados pela área.

De uma maneira diferente, cabe observar na relação da Educação Física

entendida como profissional, aplicada, ou como se coloca nesta pesquisa, de intervenção com a área pura que busca se consolidar também autônoma, que mesmo consolidando-se ou não uma área com os parâmetros científicos com objeto, metodologia e paradigma esta não é suficiente para se estabelecer com autonomia.

Como mencionado, sendo estabelecido o seu mandato como de intervenção, isto perpassa a ciência necessitando de um campo que modifique, adapte ou transforme estes conhecimentos de natureza básica para de natureza aplicada ou como este estudo prefere colocar, de intervenção. Neste momento consagra-se uma autonomia para o campo na produção de conhecimentos específicos e direcionamentos de acordo com o projeto assumido pela área.

Tani concorda com Bracht quanto à possibilidade da Educação Física ser um campo de intervenção autônomo produzindo conhecimentos próprios e específicos, difere no aspecto de se ter uma área pura, para ele, a Educação Física possui uma autonomia e não é dependente nem de uma área pura que trata do mesmo objeto ou de outras áreas científicas, pois este conhecimento básico é insuficiente, porém necessário, para se concretizar, no caso da Educação Física, projetos e programas de intervenção. Tani elucida esta relação de conhecimento básico e de intervenção:

Autonomia epistemológica da Educação Física? não sei se tem autonomia na ciência, apesar de que estou confundindo com soberania, a ciência exige cada vez mais relações. Para dizer que tem autonomia, tem que ter objeto, metodologia, paradigma próprio. Em relação à metodologia não tem como não emprestar de outras áreas consagradas, autonomia tem que estar analisada dentro deste quadro vai ao longo do tempo adaptando e construindo metodologias próprias, paradigma tem que dialogar com a ciência como um todo, hoje não tem um mercado fechado para ciência. Na cinesiologia dentro destes parâmetros que eu coloquei pode se falar em autonomia. Falar em autonomia da área aplicada, a Educação Física não é simplesmente uma transferência dos conhecimentos da cinesiologia, montando uma grade curricular, não é pesquisa, a partir destes conhecimentos, não é só dependentes, não falamos de dependentes, mas os conhecimentos básicos são muito importantes, como você vai fazer hoje uma vacina, para Aids, se você não tem os conhecimentos básicos, que seja capaz de mapear o comportamento (Go Tani, entrevistado, 2011).

Tani também traz algumas reflexões relevantes acerca da tendência do conhecimento, hoje em dia necessita-se de conhecimentos mais articulados, isto implica na dificuldade de se manter porções específicas e fechadas de campo de

conhecimento. Analisa o fator político dos conselhos profissionais manterem a direção do rumo dos campos de intervenção que disputam com a sociedade para direcionar os caminhos das áreas de intervenção:

Depende o que uma área consegue abarcar, é cada vez mais difícil estabelecer os limites de cada área, porque os conhecimentos que são produzidos dependem de conhecimentos de varias áreas, os conhecimentos necessários para resolver os problemas não são produzidos mais em uma área apenas, quem vai dar o norte nesta discussão, não são as áreas de intervenção específica, é a sociedade. Só que as áreas específicas conseguem criar uma coisa, no plano jurídico, que é a reserva de mercado, são os conselhos profissionais, que regulamentam a profissão, não vai perguntar para a sociedade o que quer não, são as áreas corporativamente que estabelecem, por isso alguém vai falar só contra o Confef, é reserva de mercado. Sob o ponto de vista da intencionalidade entendo, mas sob o ponto de vista político, é ingenuidade (Go Tani, entrevistado, 2011).

Sendo assim pensar em um conhecimento específico para a Educação Física dentro deste contexto é uma tarefa muito difícil. Porém buscou-se solucionar o problema de pesquisa, explicitando a compreensão de um campo de intervenção como um conhecimento próprio da área. Tal aspecto será evidenciado no próximo item.

4.3 EXPLICAÇÃO: AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO DE INTERVENÇÃO?

Neste último ponto será analisado um *projeto* de autonomia epistemológica para o campo como intervenção, sobre o qual observa-se que esta é a possibilidade que os discursos de Educação Física abrem para o mundo da Educação Física.

Para tanto buscou-se compreender um texto que parte do sentido para a referência, daquilo do que diz para o que é dito, ou seja, um referencial daquilo que o autor falou.

Ao se interpretar o texto da Educação Física buscou-se um mundo possível e um modo possível de dos seres do mundo da Educação Física se orientar. Isto vai além da mera função de apontar e mostrar ostensivamente, para criar um novo modo de ser que se é mostrado nesta análise de profundidade (RICOEUR, 1931).

Para se chegar a uma análise explicativa foi utilizada uma lógica de relações dos discursos da Educação Física como Ricoeur (1931) demonstrou na análise do mito de Levi-Strauss, que o autor usa como exemplo. Obteve-se uma análise de feixes de relações em quatro colunas com critérios específicos de categorização. Ao se estabelecer a lógica das operações das relações dos feixes explicou-se o mito. Sobre o avanço da explicação para o sentido Ricoeur (1931) demonstra que as unidades do texto expressam-se ainda como frases que têm sentido e referência. Por exemplo, a análise estrutural do mito em suas relações de parentesco, significa algo que possui profundos suportes existenciais.

Procurou-se demonstrar como cada discurso se abre a um mundo possível da Educação Física. Assim, buscou-se evidenciar um referencial para o discurso de autonomia da Educação Física e isto foi observado na constituição do campo como intervenção.

O discurso foi dividido em quatro projetos distintos, os quais, ao que parece, apontam para uma possibilidade de autonomia da Educação Física. Em vez de se apoiar apenas nas entrevistas dos seres do mundo da Educação Física foram utilizados subsídios das próprias teorias explicativas dos autores com o objetivo de encontrar um sentido de autonomia epistemológica para a Educação Física nestas explicações.

Campo sem autonomia epistemológica eminentemente de intervenção.

Segundo Lovisolo (1995, p. 144) “a ciência entra para explicar efeitos de um artefato”, tentando legitimar algum tipo de intervenção mas a partir da explicação disciplinar específica. Já no campo da intervenção “algumas dessas explicações, desses desvendamentos, são utilizados na geração de artefatos ou mecanismos” (*ibid.*, p. 144).

Campo profissional-acadêmico relativamente autônomo. Para Tani (1989) na Educação Física, as pesquisas não têm compromisso com a elaboração teórica, mas sim, com a solução de problemas reais.

Campo relativamente autônomo de pesquisa de intervenção. Bracht (2000) considera como área que produz conhecimentos relacionados ou direcionados à intervenção dentro do paradigma disciplinar de uma macro-área

pedagógica.

Campo relativamente autônomo de pesquisa e intervenção. Segundo Betti (1996) produz tanto como conhecimentos teóricos de intervenção como conhecimentos para intervenção, porém sua especificidade se dá por fazer todo caminho de explicação e intervenção.

A seguir, é apresentada a análise da pesquisa de campo e dos textos da Educação Física juntamente com estes quatro modelos explicativos de compreensão da Educação Física, buscando, dessa forma, dar um salto hermenêutico à frente desses textos para a autonomia da Educação Física.

A) Campo de intervenção sem autonomia de conhecimento ou com autonomia de conhecimento?

Em um dos extremos encontra-se Lovisolo como campo de intervenção não autônomo no plano de conhecimento, ou seja, um campo que busca atingir objetivos sociais diversos, tais como, recreação, treinamento, saúde.

Utilizando-se do referencial explicativo de Lovisolo (1995) sua concepção não permite a construção de um campo epistemológico autônomo, não considera a intervenção como uma ação legítima de conhecimento. O autor ilustra isso com o esporte, esta área é apenas aplicação das disciplinas: “não acredito na autonomia teórica das ciências do esporte (...), são problemas práticos que nos levam a trabalharmos com aplicações teóricas (...) não há um problema epistemológico particular”. (p.136)

O importante é que haja um objetivo de intervenção, ou seja, melhora, aperfeiçoamento, e não descobrir conhecimentos, verdades. Lovisolo (1995) considera o intervir em um outro horizonte, diferente do conhecer, o interventor pretende modificar uma coisa ou um processo. No intervir, o importante não é saber como a coisa é, e sim alcançar resultados com esta coisa. Assim exemplifica como “o uso das anestésias funcionou muito antes de sabermos quais eram seus mecanismos” (p. 139).

Este discurso traz uma compreensão da Educação Física como intervenção,

não se constituindo assim, esta compreensão como um campo de conhecimento autônomo, mas sim restrito ao aspecto interventivo:

(...) campo de intervenção social, intervenção educacional, na escola e intervenção educacional, na escola e uma outra coisa, dar um exemplo, na academia. Eu disse que uma intervenção, um campo de aplicação como se dizia antigamente, na ciência, se é um campo de aplicação, e mosaico, e você tenta juntar os pedaços, o campo mosaico para chegar em algum efeito positivo, para atingir um objetivo. O objetivo pode ser simplesmente recreação, o objetivo pode ser formação do atleta, poderia colocar outros tantos objetivos, quando você tem uma intervenção, o objetivo de intervenção não é a verdade, o objetivo da intervenção é terapêutico, é a saúde do paciente, a pesquisa pode estar preocupada com a verdade, mas a medicina está preocupada com a saúde do paciente, se ele está conseguindo trabalhar, está desanimado, está com uma patologia diversa, tenho que restaurar a vitalidade para que ele possa fazer a coisa que precisa fazer, jogar futebol, qualquer motivo que ele queira fazer. Não estou preocupado com a verdade, eu posso usar resultados de pesquisa, para restituir esta vitalidade do paciente mas eu não estou procurando a verdade, estou procurando a saúde, aí pode se dizer, isto é verdade, eu utilizei isto e resultou, o paciente se curou, voltou a ter vitalidade. Mas uma confirmação para este ponto de vista, para esta hipótese, porque o paciente é um ser complexo, a família a sociedade, não é sobre a verdade mas sim atingir objetivos, se você quiser chamar isso de eficácia, em primeiro momento e uma prática, a Educação Física como um campo de intervenção (Hugo Lovisolo, entrevistado, 2011).

Nesta compreensão existe uma divisão clara entre conhecer e intervir. São pontos distintos e neste aspecto, ao se intervir atrapalha-se o processo de conhecer, pois se modifica o objeto e não se o conhece, mas é claro que um processo de conhecer está envolvido neste procedimento, que não é o conhecimento do objeto em si, mas sim o conhecimento de intervenção sobre o objeto, esta seria a especificidade da Educação Física, de um conhecimento de intervenção.

O discurso de Lovisolo revela a possibilidade para a Educação Física como um campo em contra-proposta a uma área básica, pura de desvelamento de verdade, ou seja, um campo de conhecimento de intervenção, que neste caso, estaria além do conhecimento científico, ultrapassando para um conhecimento artístico, pessoal, e etc. Isto é um indício de autonomia de conhecimento de qual área precisa desenvolver além das áreas científicas clássicas que estudam o objeto da Educação Física, ou seja, há a necessidade de mediações e bricolagens próprias

da área, para se alcançar este mandato do campo, reconhecidas estas por nós com um sentido de segundo nível, como intervenção:

Um campo aplicado, não se define como uma ciência básica, campo de mediações de bricolagens de articulações, este tipo de coisas que eu digo, um campo mosaico, campo de conhecimento mosaico, intervenção sempre pega coisas de várias áreas, conhecimentos de todos os lugares, um artesanato, uma bricolagem, uma arte mais que uma ciência, não tem por que ser ciência. Será que administração é ciência? Os únicos que pensam que administração é uma ciência são os administradores, administração depende de muitas ciências, depende sobretudo do bom tino, da cada artista que cada administrador tem em particular. Todo mundo sabe que uma arte tem muita ciência por trás tem, fazer a bricolagem de tudo isso, e fazer que a empresa funcione, é uma arte, isso não significa que seja menos, não significa nada em ser menos, pode ser mais. É a mesma coisa que o futebol dependo de muitos conhecimentos, como articula e faz tudo isso, aí tem fatores como liderança, como a capacidade de mediar conflitos, capacidade de seleção, de capacidades muito diferentes, que não podem ser protocoladas cientificamente (Hugo Lovisoló, entrevistado, 2011).

Lovisoló não fala da autonomia, em si a questiona e não vê a possibilidade de autonomia como campo de intervenção, porém, observa-se a possibilidade de ver adiante deste discurso sobre o aspecto de autonomia, uma especificidade para o campo, que estaria em se constituir como campo de intervenção de conhecimento também, ou seja, conhecimentos relacionados aos aspectos interventivos, de mudança, e alteração, não só na realidade, sem estabelecer relações no plano de conhecimento específico do campo.

B) Descaracterização científica da Educação Física como cinesiologia ou autonomia relativa da Educação Física como sub-campo de intervenção?

Em um outro extremo encontra-se Tani com uma concepção de ciência pura, com a cinesiologia que cria uma nova área diferente da Educação Física como intervenção. Este ponto é importante para se diferenciar um argumento relevante, pois quando se procura instituir um campo nos parâmetros científicos se desconstrói a Educação Física, criando assim, autonomia para uma outra área e não para a Educação Física. Porém, Tani permite que se veja adiante, considerando a

autonomia de conhecimento para a Educação Física como campo de intervenção, na construção de conhecimentos específicos relacionados a programas e projetos de intervenção:

Quando alguém diz que eu troquei a Educação Física pela cinesiologia, então a pessoa não leu o que escrevi, a Educação Física produz conhecimentos que dão sustentação, a projetos e programas, e procedimentos de intervenção profissional, escolar e não escolar, personal, laboral, adaptada (Go Tani, entrevistado, 2011).

Ferraz (2001) ajuda a elucidar a necessidade de se ter uma outra área além de uma área básica e pura que produza conhecimentos de intervenção. Segundo o autor, não é possível a aplicação direta na atuação profissional adequada, “pois nenhuma profissão se resume à aplicação de conceitos teóricos advindos da pesquisa científica. Todas elas se caracterizam por gestão de situações e problemas, regulados pelos conhecimentos acumulados na área” (p. 102).

É oportuno analisar, por exemplo, umas das sub-áreas da educação física, a pesquisa em Pedagogia do Movimento não tem compromisso com a elaboração teórica de como o indivíduo aprende, mas sim com a solução de problemas reais de ensino- aprendizagem (TANI, 1989).

O autor apresenta uma compreensão crucial para o campo da Educação Física, a sua definição de campo. Diferentemente dos outros discursos que não possibilitam a compreensão de uma área básica que trate dos conhecimentos relacionados ao campo de Educação Física, propõe a divisão da atual Educação Física em dois outros campos principalmente, um campo básico e outro aplicado e sua autonomia relativa está em produzir conhecimentos específicos de intervenção dialogando com os conhecimentos básicos da cinesiologia. Seria assim, um sub-campo profissional ou aplicado da cinesiologia:

Abarcar tudo isso numa mesma estrutura, ser área acadêmica e aplicada ao mesmo tempo, pode até ser, mas vai estar encontrando os mesmos problemas epistemológicos. Confundem muito, formação, curso de preparação profissional com a identidade de área de conhecimento. Os conhecimentos básicos produzidos pela fisiologia do exercício, ou bioquímica do exercício, ou da biomecânica, não dão para aplicar isso diretamente no treino de atletas, ou na Educação Física infantil. Entre estas duas coisas tem que ter outro tipo de pesquisa, que produz conhecimento aplicado, que se chama

treinamento, questão central para definição de identidade é, dizer mais claramente, somos uma área acadêmica ou de intervenção, o pessoal que está na área escolar sabe que a Educação Física é intervenção, pois Educação é intervenção. (Go Tani, entrevistado, 2011).

Manoel (1996) ilustra a Educação Física como campo de intervenção, considerando-o como aplicado, no qual a preocupação está em solucionar problemas imediatos da realidade, devem, por exemplo, provocar mudanças efetivas na metodologia de ensino da Educação Física e do Esporte, questão fundamental para os cursos de intervenção profissional.

C) Educação Física como autonomia relativa como sub-campo da Educação?

Pode-se observar no polo mediano, nem em um extremo de autonomia de um novo campo como ciência ou intervenção, nem sem conhecimento específico e próprio em Bracht que abre a interpretação de uma autonomia epistemológica da Educação Física relativa como intervenção pedagógica.

Bracht (2000) explica tal aspecto quando coloca que quando de alguma forma o conhecimentos estão vinculadas (ou deviam estar) a um objetivo de intervenção no plano da Educação Física ou esporte (isto pode caracterizar o objeto como sendo da Educação Física, caso contrário ela poderia ser classificada como da Sociologia, Fisiologia etc).

Esta intervenção para ser considerada da Educação Física deve ter por princípio uma problemática teórica educacional comum, que seria assim, um sub-campo da Educação. Para a Educação Física obter uma autonomia é necessário que primeiramente determine as características do campo e depois estabeleça as relações com os outros campos, pois de outro modo, estaríamos repetindo o colonialismo epistemológico ao qual a área esteve sujeita, adotando para si o mandato, paradigmas e parâmetros de conhecimentos de outras áreas e não a sua própria e como pode ser observado no discurso de Valter Bracht, há sim uma especificidade...

....que pode fornecer um eixo que articula a produção do conhecimento, que exatamente é o fato dela, de intervir de

determinada forma, a tradição a história dela, é essa, pode demandar a ciência, a partir de sua problemática própria. Agora, exatamente pelas características próprias dela, de ser uma prática de intervenção, ela demanda a ciência de uma determinada forma, diferente por exemplo do que moralmente a ciência faz, demanda uma interconexão, impõe uma certa relativização, do conhecimento científico enquanto discute a especificidade da Educação Física, eu vou perceber que ela é fundamentalmente uma prática social, que intervém pedagogicamente, que intervém a partir da intenção pedagógica. É a partir desta perspectiva que ela deve se relacionar com a ciência, e não o inverso. Este é um ponto meio controverso, quando eu falo de intervenção pedagógica, o pessoal fala que está reduzindo a escola, na verdade, embora em um primeiro momento eu tenha pensado em construir uma teoria pedagógica, tomando como núcleo, a intervenção no sistema educacional, a instituição que foi construída de forma sistemática, a legar a cultura às gerações, que é o sistema escolar, podemos extrapolar isto para outros campos, outras instâncias sociais, o que é fundamental, o que vai caracterizar uma atividade como uma Educação Física, na medida em que, a intenção pedagógica, seja, o elemento orientador de toda aquela intervenção, que confere uma especificidade aquela intervenção. De certa forma, a gente poderia entender a EF como um sub-campo do próprio campo da Educação. A Educação por sua vez, a partir de sua problemática, também se relaciona com as outras. Então às vezes o que acontece é que você tem na EF uma relação com as disciplinas científicas, como o campo da História, da Sociologia, intermediado pela Educação (Valter Bracht, entrevistado, 2011).

Um ponto é necessário esclarecer: ao se adotar o paradigma ou mandato de intervenção para o campo, não se estaria reduzindo a Educação Física à intervenção escolar, pois a intervenção a partir das práticas corporais ou movimento humano se dá em diferentes espaços de atuação.

Relacionado a este aspecto reducionista há que se ter cuidado para o campo da Educação Física não estar também subjugado à área da Educação, sendo assim dependente deste campo do qual tem que se relacionar, a partir de suas características específicas e não adotar o paradigma da Educação para si, este seria um paradigma de intervenção específico do campo da Educação Física.

Bracht discorda ao considerar a Educação Física como os outros campos ditos científicos. O autor pressupõe que não configurou se uma área básica teórica que articule as diferentes perspectivas da Educação Física em uma problemática e objeto único:

Um campo acadêmico, um campo científico chamado cinesiologia, ciência da motricidade humana, ciência do movimento humano, isto no meu entendimento não se configurou, não se configura isso que se chama cinesiologia, porque não se configura em minha posição, por que na verdade o que você tem é um conjunto de ciências que se debruçam sobre um fenômeno, considerado por exemplo, o esporte, um conjunto de ciência que objetualiza este fenômeno. A Sociologia estuda este fenômeno, a Fisiologia estuda o esporte, cada uma destas ciências constrói um objeto diferente, que tem a ver com o mandado com cada uma destas ciências. Porque a Sociologia se interessa pelo esporte, para desenvolver a teoria sociológica, ela entende que estudar o esporte é importante para entender a sociedade. Este é o interesse da Sociologia, mas agora se pego este tipo de produção da Sociologia e junto com o da Fisiologia isto não se configura como um objeto, embora seja o mesmo objeto, você não tem uma ciência, tem várias ciências que continuam a estudar o fenômeno das práticas corporais, não se configura como uma ciência, é algo artificial se reunir no mesmo teto, estas diferentes objetualizações (Valter Bracht, entrevistado, 2011).

Utilizando ainda o referencial explicativo, para Bracht (2000) “as pesquisas estariam tanto mais próximas da Educação Física quando estiverem voltadas para instrumentalização com vistas à intervenção social a partir de um enfoque pedagógico” (p. 61). Destaca-se, assim, a intervenção como caracterizador da Educação Física, pois até mesmo centralizando a área ao aspecto educacional, a Educação também é um campo eminentemente de intervenção social.

D) Educação Física com autonomia relativa como campo mediativo de intervenção e ciência?

‘ Betti, também em um polo mediano e com maior mediação entre a ciência e a Educação Física, permite um projeto de Educação Física também com produção de conhecimentos teóricos, descritivos, mas é claro como campo de intervenção pedagógica, e considera também a possibilidade da área possuir uma especificidade de conhecimento.

Na teoria explicativa de Betti (1996) ele propõe um campo de inter-relação e não de separação, como pode ser observado a seguir:

A Teoria da Educação Física é concebida como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão (...) Os problemas/questões emergem da prática, e sua articulação vem a constituir uma problemática, que questiona as Ciências e a Filosofia. Com o resultado da pesquisa científica e da reflexão filosófica emergem novas perspectivas e questões sobre a prática, bem como indagações sobre as próprias possibilidades das teorias científicas e filosóficas existentes atenderem às demandas da pesquisa em Educação Física. Surgem também indicações para a transformação da prática (p. 114).

O autor explica que a Educação Física possui uma especificidade a partir da concepção de prática, na qual ele observa que esta possui uma racionalidade diferente da teórica, observa uma originalidade da prática em relação à teoria, ele levando em conta que a prática tem uma lógica que não é a da lógica e, conseqüentemente, aplicar as lógicas práticas à lógica, é arriscar, destruir, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica.

O autor também retorna ao aspecto pedagógico para a Educação Física, contudo, ligado ao objetivo de intervenção. Ao se buscar uma intervenção, uma melhora pedagógica para o campo da Educação Física estamos falando de conhecimento específico da Educação Física e por conseguinte sua autonomia:

A especificidade da Educação Física está na Intencionalidade pedagógica. O que caracteriza a Educação Física é a sua intencionalidade pedagógica, a Educação Física implica intervenção, quer mudar uma situação. A Educação Física é uma área de intervenção, objetiva-se uma melhora qualitativa da situação educativa, implica em uma intervenção pedagógica. A autonomia está nesta relação da Educação Física com as várias ciências e a filosofia, Precisa-se problematizar uma prática, fazer perguntas para as várias ciências e a filosofia, Para responder esta questão, esta autonomia como especificidade está na problemática de uma demanda pedagógica que manda de volta para as ciências e também filosofia. Os sociológicos não têm compromisso com a intervenção. A Educação Física se apropria das teorias sociológicas com vistas a melhorar a intervenção em Educação Física (Mauro Betti, entrevistado, 2011).

Este discurso permite ver adiante, a autonomia da Educação Física como campo de intervenção, a qual Betti considera como campo de intervenção pedagógica, pois o que a difere das outras áreas do conhecimento é a de intervir pedagogicamente para melhora da prática pedagógica:

A gente identifica este problema, as crianças não permanecem muito na prática esportiva, a Educação Física interessa como mudar e melhorar esta situação do pouco tempo de participação na prática esportiva. A Educação Física à luz desta problemática pedagógica prática utilizará o conhecimento das ciências e filosofia com vistas a melhora qualitativa desta. Existe sim uma especificidade, como as pessoas, como propor uma ação pedagógica, prática de intervenção pedagógica. A intermediação que garante a especificidade é a sua prática de intervenção. Na pós-graduação existem vários programas de Educação Física nos quais se estuda fisiologia, sociologia, não Educação Física. A problemática, a pergunta é feita por outros campos, e não a partir da especificidade pedagógica da Educação Física. Esta intermediação tem que vir a partir de uma especificidade pedagógica da Educação Física. Do ponto de vista que eu tenho é coerente, estudos teóricos são importantes também para apontar seus limites, pesquisa teórica como etnografia, auxiliam a descrever determinada prática para que a compreendamos melhor. Podem existir outras, a partir de qual projeto, valores se optam podem escolher outros tipos de metodologia (Mauro Betti, entrevistado, 2011).

A partir de Betti observa-se a possibilidade do discurso da Educação Física produzir conhecimentos também característicos do campo científico não se autonomizando completamente da ciência. Sua especificidade estaria em se fazer todo o percurso de construção de conhecimentos teóricos que subsidiarão os conhecimentos de intervenção e a própria intervenção em Educação Física. Porém, cabe destacar que sua autonomia mesmo que relativa está em sua contribuição de gerar conhecimentos de intervenção e causar esta intervenção na realidade. Sem estas características a Educação Física e sua autonomia se perdem.

A principal característica do campo que garante uma autonomia, mesma que relativa, é sua possibilidade de ir à ciência também e voltar com propostas de intervenção. Betti (1996) permite vislumbrar isto quando coloca que o “sociólogo, um psicólogo, ou um médico podem manifestar-se com competência sobre, por exemplo, o esporte, e com isso legitimar as teorias e métodos de sua própria área. Mas não conseguem fazer o “caminho de volta”, e contribuir para a melhoria qualitativa das práticas sociais” (p.114).

Neste segundo momento atrelado a subsídios das teorias explicativas dos autores, evidencia-se que a relação da Educação Física com a ciência é insuficiente, porém, necessária. Mesmo considerando-a como campo de intervenção seu mandato interventor necessita das pesquisas científicas para efetivar modificações e

transformações, tarefa eminente de campo de intervenção. No entanto, esta relação parte da definição em primeira face do campo da Educação Física e de seu conhecimento específico, para posteriormente estabelecer as devidas contribuições necessárias.

É importante compreender que o sentido e a referência da Educação Física a partir da interpretação hermenêutica estão em consolidá-la como campo de intervenção, pois o que a diferencia e garante sua especificidade são suas características de intervir, modificar e melhorar o campo da Educação Física.

4.4 VALIDAÇÃO

4.4.1 A Relação do Todo e das Partes do Discurso da Educação Física

Procurou-se neste momento produzir uma validação do sentido do texto atribuído aos dados coletados. Para tanto, foram utilizados suportes de alguns critérios, os quais Paul Ricouer auxilia para validar esta semântica.

O primeiro critério estabelecido foi o do juízo de importância em relação ao todo e às partes. Para este critério foram trazidos o problema desta pesquisa e o objetivo de desvelar a possibilidade de uma autonomia epistemológica para a Educação Física. Este critério se mostrou como válido, pois foi apresentado no todo e na parte dos discursos interpretados.

Na primeira parte do discurso da constituição do campo observou-se a busca da Educação Física para obter uma autonomia científica, pedagógica ou como outro campo de conhecimento, prático ou de intervenção. Na segunda parte indagou-se especificamente a possibilidade de se obter autonomia epistemológica para o campo da Educação Física e evidenciaram-se nos discursos as possibilidades interpretativas de afirmação e negação dessa autonomia. Já na terceira e última parte da conjectura, abordou-se a possibilidade de autonomia do campo como intervenção, presente no discurso construído a partir das leituras dos autores entrevistados.

Portanto, observou-se a reciprocidade da conjectura do todo e das partes sobre critério de autonomia epistêmica para a Educação Física.

4.4.2 Singularidade do Discurso da Educação Física

Um segundo critério de extrema importância para este trabalho foi o da individualização do discurso da Educação Física que é muito significativo para a autonomia epistêmica do campo. Neste aspecto específico, encontrou-se a diferenciação da Educação Física do conhecimento científico, individualizando-se como conhecimento de intervenção. O que a diferencia e contribui especificamente no aspecto de conhecimento é sua característica de intervenção.

Procurou-se restringir a dimensão interpretativa do texto da Educação Física a partir do conceito de intervenção, e nesse sentido, foi possível observar, no discurso dos autores, uma autonomia semântica como campo de intervenção. Este conceito refina-se a partir da leitura de mundo que os textos permitem interpretar. A Educação Física restringe-se por ser um conhecimento de intervenção, que se compreende por um tipo de saber que tem por intenção melhorar, modificar, intervir, e alterar o campo da Educação Física, diferentemente das outras áreas científicas que não têm compromisso com a intervenção.

Existe também um aspecto de unilateralidade e circularidade no texto em relação às frases dos discursos que demonstram um retorno ao aspecto de intervenção e ao mesmo tempo uma reciprocidade das partes dos discursos no sentido de intervenção, sua constituição de campo remete à compreensão de conflito entre ciência e intervenção, o que aponta para a formação de um campo de intervenção pelos aspectos já expostos.

Esta por sua vez leva a uma unilateralidade no aspecto de autonomia epistemológica, definido como intervenção, na qual se compreende a especificidade da Educação Física como intervenção. Por último, observou-se também, uma reciprocidade ao se buscar fundamentar a intervenção como autonomia epistemológica da Educação Física, em que um direciona ao outro, sendo assim, ao mesmo tempo, circular e unilateral.

Portanto, foi encontrada uma originalidade semântica do discurso da Educação Física como intervenção, o qual permitiu inferir que este é um critério significativo de autonomia epistemológica para o campo.

4.4.3 Critério de Invalidação e Convergência

Os últimos aspectos de validação dos discursos apresentados nesta pesquisa relacionam-se aos fatores de índices convergentes e invalidação de outras interpretações, sendo assim, unindo os aspectos que direcionam à determinada interpretação do texto contradizendo a outras interpretações que não demonstram aspectos convergentes.

O primeiro aspecto de convergência observado nos discursos é a diferenciação entre ciência e intervenção, que aponta para a busca de sentido da Educação Física como intervenção. A seguir, são trazidos alguns pontos nos discursos aspectos de superioridade relativa a essa compreensão.

Um argumento importante é a diferença entre área básica e aplicada, ao se diferenciar em todos os discursos a oposição da Educação Física entre uma área preocupada em conhecer por conhecer, para um campo que busca modificar para se constituir como conhecimento específico.

Um segundo argumento significativo é a constituição de uma problemática única, do qual a constituição das várias áreas científicas ao se estudar a Educação Física não alcança uma problemática única, mas várias de cada campo científico e não da Educação Física. Pelo seu oposto no aspecto de intervenção observou-se a unidade desta problemática na busca de transformar, modificar e melhorar o campo da Educação Física que entendemos como um princípio de intervenção.

Um terceiro argumento relevante é a ampliação ou expansão da restrição da Educação Física como conhecimento científico, ou da própria ciência. Isto é um aspecto cuidadoso ao se definir a autonomia epistemológica da Educação Física, pois poderia a Educação Física ser uma nova ciência de intervenção? Poderia ela ampliar os limites do conhecimento científicos tradicionais para um novo sentido de ciência?

Dessa forma, seria possível observar uma possibilidade também de autonomia para a Educação Física como um novo entendimento de ciência. Porém, percebeu-se que isto é uma possibilidade menos provável, pois a ciência tem uma característica principal de conhecimento de não intervenção, de área básica. Quando os conhecimentos são relacionados ao campo profissional e à prática, estes são considerados menos científicos ou não científicos, pelo seu caráter de não

interessar e de conhecer por conhecer.

Também se observou esta possibilidade menos remota na tentativa de se constituir uma área pura relacionada à Educação Física, o que não leva à constituição de uma autonomia de conhecimento para o campo em sua especificidade, e sim, à sua desconstrução e formação de uma nova área diferente da Educação Física.

Sendo assim mais provável de se alcançar a autonomia da Educação Física considerando-a como um conhecimento de intervenção, pois sua característica principal que a diferencia e garante sua especificidade encontra-se nesta concepção, de alcance de objetivo, de melhora da prática, de realizar alterações ou mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou apresentar alguns indícios de autonomia epistemológica da Educação Física. Cabe ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa inicial, apresenta alguns pontos que necessitam ser aprofundados em outras pesquisas.

Ao longo desta pesquisa epistemológica foram identificadas como uma das tarefas principais da epistemologia definir, demarcar, buscar os fundamentos de um conhecimento que os autores pesquisados Mariguelo (1994) e Fonseca Jr. (2007) ajudaram a fundamentar. Essa busca ocorreu com o objetivo de identificar alguma autonomia epistemológica para o campo, fosse ela científica ou pedagógica. Os resultados evidenciaram esta autonomia como campo de intervenção.

Nas concepções epistemológicas foi possível identificar a possibilidade interpretativa de uma especificidade de conhecimento para a Educação Física, a de intervenção, o que permitiu uma autonomia epistemológica relativa para o campo de Educação Física.

Ao lado deste objetivo e de igual importância, observou-se um outro, também principal, que foi analisar o desenvolvimento, passagem, estágio de um conhecimento ao outro, contando, para tanto, com as contribuições de Bachalelard (1997) e Japiassu (1986). O estudo demonstrou o estado de conhecimento da Educação Física em estágio e processo de autonomia, possuindo-a ou não. Esta característica esteve presente desde sua implantação como método ginástico ou em sua busca de autonomia.

Considerando esta investigação como uma primeira aproximação da temática, objetivou-se, mesmo sabendo das limitações de um estudo preliminar, ao término deste trabalho, primeiro demonstrar alguns fatores de descaracterização epistemológica da Educação Física como campo de intervenção. Esta se deu pela sistematização de uma prática empírica sem teorização pela ciência, com o intuito de realizar uma ciência ginástica, que não resultou na autonomia do campo da Educação Física, e sim, na construção de conhecimentos científicos de outras áreas do saber, sendo esses identificados como saberes biológicos, médicos e higiênicos.

Soares (2004) em sua pesquisa sobre as raízes europeias da Educação

Física, evidencia o saber médico-higienista, como base para a Educação Física e Castellani (1988) demonstra o papel histórico que a Educação Física representou, sendo um campo de intervenção instrumentalizado em seus vários aspectos: político, de disciplinamento do corpo para ordem social; econômico, servindo ao desenvolvimento industrial emergente brasileiro, formando brasileiros fortes e saudáveis; já em seus aspectos ideológicos, de eugênicos e nacionalistas de defesa da nação.

Os conhecimentos científicos como base para a Educação Física foram identificados como de outras áreas, e procurou-se interpretar epistemologicamente a Educação Física como técnica sem saber autônomo específico em seu mais baixo nível de acepção, ou seja, sem teorização própria e sim de outra área do saber. Técnica esta de aplicação de saberes científicos nos campos que não possuem uma racionalidade científica e são dominados pelo saber hegemônico da época, o biológico e higienista.

Ao contrário da Educação Física, Granger (1994) aponta a possibilidade de autonomia dos saberes técnicos ao lado dos saberes científicos, sendo importante assim, os aspectos sociais e políticos no desenvolvimento destes conhecimentos e não apenas os fatores internos do conhecimento para o seu desenvolvimento.

Porém, evidenciou-se que a Educação Física como uma técnica em seu baixo nível de teorização sem autonomia, logo se encontra determinada pelas ciências mães hegemônicas da época, o que foi observado em Santos (1985) que apresenta o paradigma de uma ciência dominante, a qual procura enquadrar todos os fenômenos em sua base de análise, desvalorizando os saberes que não se ajustam neste padrão científico.

A Educação Física não se constituiu em sua origem de institucionalização no Brasil como uma área de conhecimento ou uma ciência, mas sim, como um curso de profissionalização mais voltado para o nível técnico que o superior, fato que impedia a autonomia da Educação Física, fosse ela como campo científico ou de intervenção, pois estava mais voltada para saberes manuais, práticos dependentes de saberes teóricos de outros campos, do que teóricos de formulação de uma área do conhecimento.

Tal aspecto foi analisado a partir de algumas características da época do

curso técnico (BRASIL, 2007), com a separação entre ensino universitário e técnico, sendo os cursos técnicos voltados para preparação de mão de obra e não a produção de saberes, e ainda, com a contribuição Tani (1996) que evidencia que a ênfase na base profissionalizante da Educação Física que em sua origem impediu a construção e avanço de uma área de conhecimento do campo.

A partir desta concepção de saber técnico-profissionalizante, destaca-se uma das características principais da Educação Física: a de ser um campo de intervenção, e esta, necessariamente, se desenvolveu pelos seus aspectos sociais, históricos de participação e intervenção social, e não apenas no plano interno do conhecimento de descrição e explicação do fenômeno, mas nos projetos sociais de intervenção. Granger (1994), com sua definição de conhecimento técnico, nos auxiliou a compreender esta característica da Educação Física.

Portanto, sua autonomia passou também pela elaboração de projetos sociais de intervenção na realidade. Buscou-se evidenciar a partir de Bracht (2000) que concebe a Educação Física como campo de intervenção imediato, o qual procura concretizar projetos sociais e não apenas explicar determinado fenômeno da realidade.

Goellner (1992), ao analisar o Método Francês da Educação Física no Brasil (1960), evidencia que a corrente epistemológica desse método é a linha biológica do conhecimento e não da Educação Física, o que desenvolveu este conhecimento foi o próprio desenvolvimento científico e não um conhecimento da Educação Física.

Tal método também foi analisado nesta pesquisa, assim como as bases científicas da Educação Física (1952), o que possibilitou evidenciar a falta de autonomia epistemológica da Educação Física, sendo ela dependente e determinada por outras áreas do conhecimento como Fisiologia, Sociologia, Biologia e Psicologia, não contendo nos referidos métodos a demarcação de princípios e conhecimentos específicos da Educação Física.

Por fim, procurou-se demonstrar que neste período de implantação de uma proposta oficial de Educação Física, ela constituiu-se como um campo de intervenção não autônomo de nível técnico profissionalizante com o intuito de servir a um projeto sociopolítico, sendo este dominado epistemológica e socialmente, desprovido, assim, de autonomia de conhecimento e de intervenção.

Na proposta de superação da falta de autonomia da Educação Física em seu projeto de institucionalização aqui no Brasil, surgiram as propostas epistemológicas de Educação Física objetivando compreender o campo de forma significativa.

Tais propostas para a Educação Física foram identificadas como um campo de intervenção neste trabalho, tendo cada uma delas diferenciais: campo de intervenção sub-campo da Educação (Bracht), campo aplicado-acadêmico-profissional (Tani), área de intervenção como arte mediação (Lovisoló), e teoria da prática (Betti), que, ao que parece, são as principais correntes epistemológicas da Educação Física no Brasil, que apresentam uma especificidade da Educação Física como intervenção.

O primeiro diferencial está em Lovisoló, com um campo de intervenção sem um conhecimento próprio específico, que identifica a não autonomia epistemológica da Educação Física, mas sim uma arte de combinar diferentes teorias com fins utilitários sociais. Este fator de não autonomia compreende-se neste trabalho como um fechamento e restrição de um entendimento de um conhecimento da Educação Física a partir de um paradigma cientificista, pois ao compará-la aos mesmos moldes do conhecimento científico, ela não alcança os critérios de cientificidade.

Nesta compreensão existe uma divisão clara entre conhecer e intervir, os quais se apresentam como pontos distintos. O intervir no processo de conhecer é um empecilho ao seu desenvolvimento, pois se modifica o objeto e não o conhece. Na perspectiva deste estudo pode-se ampliar um processo de conhecer também implicado no procedimento de intervenção, que não é o conhecimento do objeto em si, mas sim o conhecimento de intervenção sobre o objeto, este seria a especificidade da Educação Física, de um conhecimento de intervenção.

Ao se extrapolar este discurso, entende-se como um campo de intervenção, mas não mais sob o guarda-chuva da ciência. É possível se consolidar conhecimentos específicos e necessários à intervenção que provêm de bricolagens e mestiçagens de diferentes conhecimentos para produzir conhecimentos próprios da Educação Física. Lovisoló leva à reflexão sobre uma possível epistemologia da prática, de se conhecer, de fazer uma reflexão, e de descrição desta prática.

O discurso de Lovisoló abre a possibilidade para a Educação Física como um campo diferente de uma ciência pura, da procura de verdade. Isto se configura como

um campo de conhecimento de intervenção. Neste caso, estaria além do conhecimento científico, ultrapassando para um conhecimento artístico, pessoal, etc. Em nossa perspectiva isto é um indício de autonomia de conhecimento, de qual área precisa desenvolver além das áreas científicas clássicas que estudam o objeto da Educação Física, ou seja, há a necessidade de mediações e bricolagens próprias, para se alcançar este mandato do campo, reconhecidas estas por nós com um sentido de segundo nível como intervenção

Bracht demonstra a interpretação de uma autonomia epistemológica da Educação Física relativa como intervenção pedagógica, ou seja, como sub-campo pedagógico.

O primeiro ponto que Bracht nos propõem é a própria ideia de autonomia para o campo, onde é necessário se instituir um mandato, um paradigma, ou uma problemática teórica comum. A partir daí este princípio guiará os rumos do campo, neste momento que se segue o caminho trilhado pode-se afirmar que o campo possui uma autonomia de conduzir-se. Assim, a primeira autonomia está na possibilidade de se definir enquanto campo e não ser definida por fora por outros campos superiores ou mais fortes.

O segundo diferencial está na capacidade de se executar este mandato e estabelecer as relações com as outras áreas, de filtragem de conhecimento que conduzirá a Educação Física. Isto é o contrário do que vem ocorrendo, ao se adotar os paradigmas científicos dos outros campos diretamente no campo da Educação Física dando-lhe sentido a partir de fora. É preciso primeiro definir as características do campo e depois a partir dela selecionar as relações necessárias para se alcançar seu mandato específico.

Um ponto que se faz necessário esclarecer é que ao se adotar o paradigma ou mandato de intervenção para o campo, não se reduz a Educação Física à intervenção escolar, como também Bracht não o faz, pois a intervenção, a partir das práticas corporais ou movimento humano, se dá em diferentes espaços de atuação.

Relacionado a este aspecto reducionista é preciso ter cuidado para o campo da Educação Física não estar também subjulgada à área de Educação, sendo assim, dependente deste campo do qual tem que se relacionar, a partir de suas características específicas e não adotar o paradigma da Educação para si, este seria

um paradigma de intervenção autônomo.

Destaca-se também a intervenção como caracterizador da Educação Física, pois até mesmo centralizando a área no aspecto educacional, a Educação também é um campo eminentemente de intervenção social.

O terceiro diferencial está em Tani, como um sub-campo de intervenção acadêmico-profissional. Para o autor, a Educação Física possui uma autonomia e não é dependente nem de uma área pura que trata do mesmo objeto ou de outras áreas científicas, uma vez que este conhecimento básico é insuficiente, porém necessário, para se concretizarem, no caso da Educação Física, projetos e programas de intervenção.

Tani elucida esta relação de conhecimento básico e de intervenção e tem uma concepção de ciência pura, com a cinesiologia que cria uma nova área diferente da Educação Física como intervenção. Este ponto é importante para se diferenciar um argumento relevante. Quando se procura instituir um campo nos parâmetros científicos se desconstrói a Educação Física, criando assim, autonomia para uma outra área e não para ela. Porém, Tani permite ver adiante, considerando a autonomia de conhecimento para a Educação Física como campo de intervenção, na construção de conhecimentos específicos relacionados a programas e projetos de intervenção:

Este autor difere dos outros em um ponto específico, ao considerar a possibilidade de uma ciência pura, nos parâmetros científicos, ou seja, estudar o fenômeno do movimento humano. No caso dele, considerando o percurso recente da cinesiologia tem-se uma área com objeto, paradigma e metodologias que lhes dê o caráter de ciência. Este ponto, entretanto, é pouco abordado, pois trata-se de uma outra área de conhecimento e não da Educação Física. O ponto fundamental, considerado ser mencionado neste estudo, é que ao se buscar consolidar uma área dentro dos parâmetros científicos, tem-se a descaracterização da Educação Física como intervenção como acontece com a cinesiologia que cria uma outra área, sendo necessário manter-se uma área aplicada ou profissional reconhecida como Educação Física. Ao se objetivar isto, cientificar a Educação Física, obtém-se também uma área que não preenche os requisitos deste campo. O que ocorre é a qualificação das outras áreas científicas já consagradas e subordinação e

colonização da Educação Física a estes campos.

Tani possibilita uma compreensão crucial para o campo da Educação Física, a sua definição de campo. Diferentemente dos outros discursos que não permitem a compreensão de uma área básica que trate dos conhecimentos relacionados ao campo de Educação Física, propõe a divisão da atual Educação Física em dois outros campos principalmente: um campo básico e outro aplicado. Sua autonomia relativa está em produzir conhecimentos específicos de intervenção dialogando com os conhecimentos básicos da cinesiologia, sendo assim, um subcampo profissional ou aplicado da cinesiologia.

O quarto diferencial encontra-se em Betti que não vê a possibilidade de autonomia epistemológica para o campo, pois a considera como uma epistemologia geral, filosófica ou científica, e é partir dela que se deve entender a Educação Física. Nesse sentido, há que se ter o cuidado para não restringir a Educação Física ao discurso epistemológico científico ou filosófico e sim ampliar este discurso e chegar ao discurso específico da Educação Física.

Este autor procura um campo dinâmico de pesquisa e reflexão que propõe uma maior mediação entre a ciência e a Educação Física, permitindo um projeto de Educação Física também com produção de conhecimentos teóricos, descritivos, obviamente, como campo de intervenção pedagógico. Considera também a possibilidade de a área possuir uma especificidade de conhecimento.

Tal discurso possibilita ver adiante na autonomia da Educação Física como campo de intervenção que Betti considera como campo de intervenção pedagógica, pois o que a difere das outras áreas do conhecimento é a de intervir pedagogicamente para melhora da prática pedagógica.

A partir de Betti observa-se a possibilidade do discurso da Educação Física produzir conhecimentos também característicos do campo científico não se autonomizando completamente da ciência. Sua especificidade sim, está em se fazer todo o percurso de construção de conhecimentos teóricos que subsidiarão os conhecimentos de intervenção e a própria intervenção em Educação Física. Porém, destaca-se que sua autonomia, mesmo que relativa, está em sua contribuição de gerar conhecimentos de intervenção e causar intervenção na realidade.

Na busca desta superação do colonialismo epistemológico, surgem as várias

propostas epistemológicas de Educação Física, que se identificam em comum, as que ainda mantêm certas características de intervenção do campo da Educação Física.

Os vários discursos da Educação Física aqui presente abrem a um sentido. Mesmo as correntes científicas teóricas para o campo de Educação Física, apresentam-na como um sub-campo de intervenção, como um campo de aplicação de conhecimento das ciências mães, ou sub-campo relativamente autônomo produzindo conhecimentos específicos e próprios como propostas de solução de problemas imediatos do campo profissional e pedagógico.

A autonomia relativa destas propostas se identifica como de intervenção, relativa porque ainda mantêm certas características de conhecimentos das áreas que se relacionam, e não produzem conhecimento ainda a partir dos paradigmas de uma epistemologia de intervenção. De certa forma, elas não identificam uma autonomia de conhecimento para um campo de intervenção completamente, que tenha objetivos, características específicas e próprias de conhecimento total, e ainda dependem da produção de conhecimentos científicos da educação para orientar e direcionar a intervenção.

Observou-se nesta pesquisa uma busca de autonomia epistemológica da Educação Física a partir do conflito entre cientificidade e intervenção. Nesse sentido, notou-se a possibilidade de dois projetos de autonomia e não autonomia da Educação Física, tanto de intervenção quanto de ciência.

Porém, como Ricoeur alerta, existe uma interpretação mais provável que a outra. Neste trabalho a interpretação que apresentou mais argumentos a favor de uma autonomia epistemológica para a Educação Física, foi considerá-la como campo de intervenção.

Um argumento forte é a concepção de cinesiologia que se intitula como autonomia científica, como área pura, e esta não é a Educação Física propriamente dita. Assim, mesmo nesta concepção, o campo não possui autonomia epistemológica como ciência, pois a Educação Física é a mesma coisa que cinesiologia.

Entretanto, interpretando a Educação Física como área de intervenção, observou-se a possibilidade mesmo que relativa de autonomia, porque

diferentemente das outras áreas consideradas científicas, que buscam descrever, constar e explicar o mesmo objeto da Educação Física, o campo trata de um conhecimento diferente do científico que procura melhorar, qualificar ou transformar a área.

Isto pôde ser observado até mesmo na concepção da Educação Física como área aplicada. A Educação Física teria uma especificidade de produção de conhecimentos próprios imediatos do campo de intervenção, e não tem interesse no conhecimento puro da área básica. A produção do conhecimento da Educação Física visa à resolução de problemas práticos da realidade imediata utilizando subsídios dos conhecimentos da área básica e de outras áreas para produzir seus conhecimentos próprios e específicos de seu campo.

De maneira geral, ao se analisar o sentido dos discursos da Educação Física observam-se dois pólos: um, da negação de autonomia epistemológica para a Educação Física como ciência, não podendo a Educação Física ser uma ciência nos modelos estabelecidos de conhecimentos. Entende-se também um segundo pólo, no qual há uma possibilidade de conhecimento autônomo para campo mesmo que não científico. Nesse polo de autonomia epistemológica, tem-se a abertura de compreensão para a possibilidade de se ter uma autonomia, ainda que relativa.

Reconhece-se a possibilidade de autonomia do campo como a capacidade de direcionar-se a partir de princípios específicos do campo, isto é, a produção de conhecimentos norteados por uma problemática teórica comum sendo estabelecido o seu mandato como de intervenção. Isto perpassa a ciência necessitando de um campo que modifique, adapte ou transforme estes conhecimentos de natureza básica para de natureza aplicada ou como este estudo preferiu colocar, de intervenção. Neste momento se consagra uma autonomia para o campo na produção de conhecimentos específicos e direcionamentos de acordo com o projeto assumido pela área.

A partir das entrevistas foi possível inferir que se abrem projetos de mundo da Educação Física com um conhecimento específico em oposição ao da ciência. Diferentemente das disciplinas científicas que estudam o objeto da Educação Física, não se interessam em melhorar este campo, não possuem uma concepção normativa, interventiva do objeto da Educação Física. A Educação Física se

interessa pelo conhecimento científico, porém não se restringe a ele, e nem ao interesse dele de pura descrição e busca ultrapassar os limites científicos, o de interesse de conhecer por conhecer, para conhecer para intervir, com objetivos de alcançar meios de intervenção.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, L. **A constituição histórica da Educação Física no Brasil**. E os processos da formação profissional. IX Congresso Nacional de Educação. Educere III encontro sul-brasileiro de psicopedagogia, 2009.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Rio de Janeiro : Zahar, 1977.

BETTI, Mauro. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis (UGF), Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

_____. **Sobre teoria e prática**: manifesto pela redescoberta da Educação Física. Lecturas Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, 2005a.

_____. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005b.

_____. **Motricidade Humana e Cultura Corporal de Movimento na Constituição dos Projetos de Educação Física**. I Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física, São Paulo, 21 e 22 de setembro de 2006.

_____. Entrevista concedida a Tiago Alves do Nascimento. São Paulo, agosto, 2011.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. In: **Revista da Educação Física**. Maringá : UEM, v.1, n. 0, 1989.

_____. Educação Física/Ciências do Esporte: Que Ciência e Essa?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 14, n. 03, p. 111-118, 1993.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, no 48, Agosto/99

_____. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in) feliz. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas. Autores Associados, 2000.

_____. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2007.

_____. Entrevista concedida a Tiago Alves do Nascimento. Espírito Santo, agosto, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico / São Paulo: Editora UNESP. 2004

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

BRASIL. Decreto nº 23.252, de 19 de outubro de 1933. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Criação da Escola da Escola Física do Exército. 1933.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Educação - Divisão de Educação Física. **Bases científicas da Educação Física** (contribuição para o método nacional). 3. ed. Rio de Janeiro, 1952.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Campanha Nacional de Educação Física** (MEC) . Educação física Método Francês. 1ª parte. Edição de emergência. 1960.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Parecer CNE nº 16/99 – CEB – aprovado em 5.10.99. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento base**. Brasília, dezembro de 2007.

CANFIELD, J. T. . Educação Física e Esporte No 3 Grau: Uma Abordagem Do Significado Do Movimento. In: S.C.E. Passos (org.). **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: Edit. Unb, 1988, V. , P. 91-104.

CARVALHO, R. S. A. O ensino na escola de educação física do exército e o contexto atual junto ao ministério da educação. **Revista de Educação Física** .

CASTELLANI, F. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Papirus Editora, 1988.

CASTRO, Celso. **In corpore sano**: os militares e a introdução da educação física no Brasil. Antropolítica, Niterói, RJ, no 2, p.61-78, 1. sem. 1997.

CASTRO, Leite de. O método francês na Polícia Especial. **Revista de Educação Física** - EsEFEx, v. 2, n. 9, Jun/1933.

DAIUTO, M. B. **Sexagésimo Aniversário do início das Atividades Didáticas**. 1934 – 1994. Universidade de São Paulo Escola de Educação Física. Sem Data.

FENSTERSEIFER, P. Atividade Epistemológica e Objetivismo. Filosofia E Educação (Online), Issn 1984-9605 – **Revista Digital do Paidéia**. Volume 2, Número 2, Outubro De 2010.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues A Força Pública do Estado de São Paulo. In: FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**: Volume III- O Brasil Republicano, Tomo 2: Sociedade e Instituições (1889-1930). Difel, Difusão Editorial S.A., Rio de Janeiro, 1997.

FERRAZ, O. L. Os profissionais de educação infantil: intervenção e pesquisa .**Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.95-109, 2001

FONSECA JR, Wilson C. **A comunicação organizacional**: um estudo epistemológico. Dissertação (mestrado em Comunicação Social) Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

FRANCO, L. **A propaganda de Washington Luiz**. Disponível: encipecom. Metodista.br/mediawiki/images/1/11/Lincoln_Franco.pdf

FREIRE. Elisabete. Educação Física: Pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1):39-46

GAMBOA, S. Pesquisa em Educação Física. As inter-relações necessárias. **Motrivivencia** p. 34-46. Dezembro, 1994 .

GNECCO, José Roberto. Reforma Universitária e a USP: a integração da Escola de Educação Física em 1969. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2005

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a Educação Física no Brasil**. Da caserna à escola. Porto Alegre: 1992. Universidade federal do Rio Grande do Sul, Escolar Superior de Educação Física. Dissertação (Mestrado).

GRANGER, G. **A ciência e as ciências**. Editora da universidade estadual paulista. São Paulo, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo : Perspectiva, 2003.

LINCOLN, Franco; ROCHA, Daniela. **A propaganda de Washington Luiz**. Disponível: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/1/11/Lincoln_Franco.pdf
Acesso: 25.08.2012.

LOVISOLO, Hugo R. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. Revista de Divulgação do Mestrado e Doutorado em Educação Física. 1996

_____. **Educação física: a arte da mediação**. Contexto & Educação. Ijuí, 2000.

_____. Epistemologia prática no campo da comunicação. **Contracampo** (UFF), Niterói - RJ (UFF), v. 7, p. 005-216, 2002.

_____. Entrevista concedida a Tiago Alves do Nascimento. Rio de Janeiro, agosto, 2011.

MANOEL, E. Comportamento Motor E Educação Física: As Duas Faces De Jano . Motriz - Volume 2, Número 1, Junho/1996 .

MARIGUELO, Márcio **Epistemologia da psicologia**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Campinas SP: 1994.

MARINHO, I. P. **Contribuição para a história da Educação Física no Brasil colônia - Brasil Império - Brasil República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

_____. **História da Educação Física e esportes no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1952.

_____. **Sistemas e métodos da Educação Física**. Editora: Cia Brasil Editora, 1953.

_____. **História da Educação Física e Desportos no Brasil.** São Paulo: Cia Brasil. Editora, 1980.

MASSUCATO, J. G.; BARBANTI V. J. Histórico da escola de Educação Física e esporte da Universidade de São Paulo. **Rev. paul. Educ. Fis.** São Paulo, v.13, p.7-12, dez. N. esp. 1999.

MELO, V. A. **Escola de Nacional de Educação Física em desporto Uma possível história.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física. Campinas SP: 1996.

_____. **História da Educação Física e do esporte no Brasil.** Panoramas e perspectivas. São Paulo: Editora IBRASA. 2.ed. 2004

MISES, L. **Ação Humana:** um tratado de economia. - 3.ed. - Rio de Janeiro: Instituto Liberal. 1990.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2001

NASCIMENTO, Ana Claudia S. **Mapeamento temático das teses defendidas nos Programas de Pós- Graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008).** Tese (doutorado) Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: 2010.

OKUMA, S. Pedagogia do Movimento Humano. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v.13, p.78-87, dez. 1999. N.esp.

PAGNI, Pedro A. **Fernando de Azevedo Educador do Corpo - (1916 - 1933).** Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 1994.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 162 p.: il. – (Coleção Educadores).

PEREIRA, A. **Motricidade Humana: a complexidade e a Práxis Educativa.** Tese (doutorado) Ciências do Desporto, da Universidade Beira Interior, Covilhã – Portugal Covilhã – Portugal. 2006

POPPER, K. **Lógica da pesquisa científica.** São Paulo: EDUSP, 1985

PIAGET. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1983.

QUELHAS. A. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de educação física: em defesa da politecnicidade. VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede Estrado que teve lugar na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, nos dias 6 e 7 de novembro de 2006. Disponível em: www.fae.ufmg.br/estrado/cd.../eixo...1/politicas_neoliberais.doc. Acesso: 15 dez 2011.

REGIMENTO INTERNO. **Regimento Interno da Escola de Educação Física e Esporte**. Arquivo Interno. 1980.

REVISTA EDUCAÇÃO PHYSICA. Rio de Janeiro, Cia Brasil Editora, n. 13, 1937.

RICARCO, Celso. Escola de educação física da policial militar. A pioneira do Brasil a caminho dos 100 anos. 1910-2010. **Revista Chama**. Edição Novembro. p. 1-8. 2009.

RICARCO, Celso. Escola de educação física da policial militar “ A pioneira do Brasil a caminho dos 100 anos. 1910-2010. **Revista Chama**. Edição Dezembro. p. 1-8. 2009.

RICOEUR, Paul. **Do texto à acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto, Rés, 1931.

_____. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa, Edições 70, 1989.

_____. **Interpretação e ideologias**. Tradução e apresentação Hilton Japiassu, Rio de Janeiro, F Alves, 1990.

SANTOS, Boaventura S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Universidade de Coimbra:1985/86.

SÉRGIO, Manuel. Um Objeto de Estudo: A Motricidade Humana. **Motrivivência** Dez. 1988. p. 6-14.

_____. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Compendium, Lisboa, s/ – Motricidade Humana, contribuições para um Paradigma Emergente, Ed. Piaget, Lisboa, 1994.

_____. Educação Motora o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. In: Marco. A. (org). **Pensando a Educação Motora**. Papirus. Campinas: São Paulo: 1995.

_____. A ciência da motricidade humana e a sua lógica social. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. 17 (3) maio/1996.

_____. **Epistemologia da Motricidade Humana**. I Congresso Internacional De Epistemologia Da Educação Física, São Paulo, 21 e 22 de setembro de 2006.

_____. **Ciência da Motricidade Humana**. Uma mirada Retrospectiva. Léeme. Colombia: 2010.

SILVA, G. Epistemologia e educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação . **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB issn 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 322-337, mai./ago. 2011.

SILVA, M. Entre a ciência e a não-ciência . **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. , p. 73-88, setembro/dezembro 2002.

SIMÕES, D. **Ensino técnico**: desde o período colonial à era neoliberal. III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. 2011

SOARES, C. L. Georges Hébert e o Método Natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas - SP, v. 25, n. 1, p. 21-39, 2003.

_____. **Educação Física**: raízes européias e Brasil - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOEIRO, R. S. P. Evolução contextual do esporte/ Educação Física no período anterior à criação da escola de Educação Física do Exército. **Revista de Educação Física**. 127, pag. 71. 79. 2003.

SOUZA, J. **Anais Do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador** – Bahia – Brasil 20 a 25 de Setembro de 2009.

TANI, Go. Pesquisa e pós-graduação em educação física. (p. 379 – 394). (In) Ademir Gebara et al. (org). **Educação Física e esporte na universidade**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988.

_____. **Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica**. In: Simpósio Paulista de Educação Física, 2, 1989, Rio Claro. Anais... Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 1989a.

_____. Cinesiologia Educação Física: ordem emanante no caos da Educação Física. Motus Corporis: **Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**. – v.3, n.2 (1996)-.- Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1996.

_____. 20 anos de ciência e esporte: um transatlântico sem rumo?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, n. especial, p. 19-31, 1998.

_____. Atividade de pesquisa na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo: Passado, presente e futuro. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 13, n. especial, p. 20-35, 1999

_____. Os desafios da pós-graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 79-90, 2000.

_____. Das pessoas às instituições: o Janus no ideário em educação física e ciências do desporto dos países lusófonos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v. 10, p. 207-220, 2010.

_____. Entrevista concedida a Tiago Alves do Nascimento. São Paulo, agosto, 2011.

TANI, Go. *et al.* Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e aplicações. **Rev. paul. Educ. Fís.** São Paulo, v.18, p.55-72, ago. 2004.

TOJAL, J. **Motricidade Humana: Ciência Ou Campo De Intervenção?** I Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física. São Paulo, 21 e 22 de setembro de 2006.

VERENGUER, R. C. G. Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões. **Rev. Paul. Educ. Fís.** São Paulo, 11(2):164-75, Jul./dez. 1997.

VERENGUER, R. C. G. . Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2002.

VERENGUER, R. C. G. Intervenção profissional em Educação Física: expertise, credencialismo e autonomia. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n. 2, p.123-134, mai./ago. 2004