

Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo

Fernanda Simone Lopes de Paiva

Resumo:

O presente ensaio objetiva argüir a possibilidade de pensar a questão da identidade e legitimidade da Educação Física brasileira a partir da teoria bourdieusiana, dando visibilidade àquilo que Michel de Certeau denominou de rede de intercâmbios profissionais e textuais, isto é, seus traços de pertencimento, dívidas, empréstimos, leituras e confrontos, que colocam este ensaio num debate atual afeito à epistemologia, à teoria e à historiografia da Educação Física.

Palavras chave:

Educação Física-História. Educação Física-Identidade. Educação Física-Legitimidade. Bourdieu, Pierre-1930- Crítica e interpretação.

Professora Adjunta do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (DG/CEFD/UFES). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG)

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Introdução

O presente ensaio objetiva argüir a possibilidade de pensar a questão da identidade e legitimidade da educação física brasileira a partir da teoria bourdieusiana, dando visibilidade àquilo que Certeau (1994) denominou de rede de intercâmbios profissionais e textuais, isto é, seus traços de pertencimento, dívidas, empréstimos, leituras e confrontos, que colocam este ensaio num debate atual afeto à epistemologia, à teoria e à historiografia da educação física.

Busquei enfrentar a questão articulando meu argumento – sobre a procedência de pensar num campo da educação física¹ – em quatro movimentos, a saber:

- a produção de sentidos comuns sobre história da educação física;
- a possibilidade de problematização a partir do diálogo criativo e vigilante com as “verdades incorporadas” e seus respectivos questionadores;
- a demarcação de diferenças para termos/fenômenos que o senso comum perspectiva como sinônimos/continuidades e
- uma síntese provisória da história da educação física que permite *objectualizá-la* a partir da noção de campo.

Argumentar demonstrativamente a viabilidade teórica da colocação de que esse campo se configura no Brasil, por volta da década de 1930, significou, neste ensaio, forjar a historiografia como fonte², o que implicou ponderação sobre os discursos produzidos e veiculados autorizadamente. Com essa predisposição, mapeei questões com as quais tem se ocupado a recente historiografia da educação física, observando as interpretações, argumentos e fontes recorrentes, e identifiquei lacunas e avanços, atentando para a produção de sentidos comuns. Com elas dialoguei tentando caracterizar o campo. Decorrente das ações anteriores, esbocei uma avaliação – preliminar – acerca da constituição de sua especificidade e da autonomia do campo a partir do seu “pensar-se”.

Relendo histórias da educação física: dizeres – e distorções – sobre médicos, militares e educadores na escrita da – e nas falas sobre – “nossa” história.

Uma reflexão sobre a possibilidade de pensar a educação física a partir da teoria dos campos foi apresentada por Ferraz (1999). Em que pesem as imprecisões, esse texto é importante tanto por rascunhar elementos a serem explorados no enfrentamento da questão, como por tornar evidentes – em sua escrita mais que em sua crítica – “confusões” que vêm sendo repetidas na historiografia da área. Chamou a minha atenção que, em alternância ao “velho” senso comum³ das tendências em história da educação física (CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988), esboça-se um novo sobre o qual era preciso deter o olhar.

Sinteticamente é possível afirmar que a produção acadêmica em história da educação física no Brasil cresceu, nos últimos quinze anos, quantitativa e qualitativamente, a primeira mais que a segunda. Em muitos trabalhos nessa área – e, mais comumente, fora dela –, a principal referência ainda são os textos de Castellani Filho (1988) e Ghiraldelli Júnior (1988), embora críticas, ora mais ora menos contundentes dirigidas a eles, já possam ser encontradas⁴.

Entretanto, se já é possível reconhecer o lugar comum que se produziu com a tipologia “das tendências”, tem escapado aos pesquisadores a construção de novo senso comum que provoca um silêncio dispersor. Pagni (1995) e Melo (1996a) já atentaram para problemas de nossa historiografia e, partindo daquelas colocações, quis identificar alguns argumentos e representações que permeiam e explicam a nossa história e pensar com e sobre eles/elas. O esquadrinhamento das fontes permitiu destacar alguns desses argumentos e representação que, em síntese, produzem, reproduzem e fazem circular a idéia de que

- as dificuldades de definir educação física e história da educação física advêm da sua polissemia;
- a década de trinta do século XX é crucial na institucionalização da educação física no Brasil;
- a educação física é influenciada pelas instituições médicas, militares e pedagógicas;
- o esporte, na virada do século XIX para o XX, é um dos símbolos da modernidade;

- os médicos higienistas é que imprimem à educação física um caráter científico, legitimador de sua aceitação;
- a parte prescritiva coube aos médicos, ao passo que instrutores e professores “aplicaram” (ou deveriam aplicar) essa prescrição;
- os militares não pensaram teoricamente a educação física, cabendo a eles a parte “administrativa” ou gerencial da área e
- os anos 70 e 80 caracterizam novo encaminhamento para a área com a implementação da pós-graduação e/ou com “a crise” da educação física.

Não se trata, aqui, de julgar se esses argumentos são aceitáveis ou refutáveis. Enfatizo que são formulações correntes e recorrentes. Tantas vezes repetidos, tornaram-se idéias que explicam (e não mais idéias sobre as quais é preciso pensar). Meu próximo passo foi, então, dialogar com autores que me pareceram nucleares na elaboração dessas idéias. Ao problematizá-las, encontrei espaço e apoio para *objectualizar* a educação física como campo – como veremos nos próximos tópicos. Aqui exponho sumariamente o que esses autores pensam e sugerem como interpretação possível de nossa história e as idéias-força que deles capturo e procuro recolocar.

O exercício de pensar a gênese da educação física está presente num texto de Gebara (1992). Sua análise procura demonstrar que a constituição da educação física no Brasil se efetiva a partir do saber médico, *complementado* – a expressão é de Gebara (1992) – por instituições, como Exército/Marinha e a escola, que se valiam da atividade física para educar. Considera que o esporte moderno, na virada para o século XX, rearranja os saberes constitutivos da educação física e que a escolarização (assim como a *desescolarização*, décadas depois) é um elemento relevante na configuração da área. Observa que a pós-graduação específica pode ser um indício de atingimento de novo patamar no desenvolvimento da educação física. O principal argumento do autor para explicar essas mudanças na educação física é a plasticidade de seu objeto de estudo. Por isso, conclui que a “crise” deve ser pensada como um estado intrínseco a esse plástico objeto, cuja área de conhecimento é marcada por sucessivos acréscimos no plano das técnicas profissionalizantes e no universo de pesquisa. Na sua avaliação, a continuidade e a linearidade não parecem ser os elementos estruturais na constituição da área.

Gostaria de adiantar que, se, por um lado, esse autor visualiza questões importantes para pensarmos a gênese do campo, por outro, boa parte do meu esforço intelectual ocorre no sentido de desconstruir suas conjecturas e recolocar essas e outras questões em termos mais precisos. Num “roteiro” que lhe tomo de empréstimo, percorro o que está colocado de mais significativo para a problematização do engendramento do campo a partir das discussões sobre higienismo e educação física, militares e educação física, esporte e educação física, educação e educação física e “educação física e teoria da educação física”.

Higienismo e educação física

O diálogo aqui se viabilizou com Soares (1994) e Góis Júnior (1998, 2000b). Foi com esse estudo de Soares que se tornou corrente, na educação física brasileira, a idéia de que sua gênese está atrelada ao projeto de (re)ordenamento social desencadeado pela implantação do capitalismo, o que necessariamente passava pelas propostas de higienização social, incluída aí a de educação, de formação moral e disciplinar, que garantisse o controle na esfera individual e coletiva, de regeneração e aperfeiçoamento da raça e de inculcação de um sentimento de identidade nacional.

Gostaria de observar que, dentre as muitas contribuições trazidas por este estudo, encontra-se o registro de uma importante questão que, para muitos, passa despercebida. A autora nos chama a atenção para a distinção entre dois sentidos para a expressão educação física. Seu trabalho não se ocupa com a elucidação das tensões envolvidas na construção desses sentidos, sendo essa a questão que pretendo retomar.

Nunca é demais repetir, com ela, que as bandeiras que flamejaram com e a partir do discurso médico-higienista não se dirigiam (somente) “à nossa área” e sim a um projeto político, econômico, social e cultural para o Brasil. Entretanto, na historiografia, o que se faz presente é a idéia de que “a área” dele teria sido vítima ou, na melhor das hipóteses, cúmplice. A compreensão de uma educação física “instrumentalizada” pelo capitalismo, ou conseqüência da modernidade ou do processo civilizador (versões explicativas mais recentes na historiografia) parece deixar escapar a microanálise que possibilita pensar, no detalhe, a construção das condições de possibilidade que permitiram o engendramento do campo, até porque é muito recente a interpretação que levanta voz em senti-

do contrário. São os estudos de Góis Júnior que têm chamado a atenção para considerarmos o higienismo, mais do que influenciador, um movimento consolidador da área.

Militares e educação física

A idéia de que os militares estiveram a reboque dos médicos, “contribuindo mais administrativamente” do que pensando organicamente a configuração do campo, também merece ser revisitada. As primeiras pistas para repensá-la estão nos estudos de Ferreira Neto (1999) que defende a tese de que os militares tinham um projeto pedagógico para a sociedade civil e, ao viabilizá-lo, trouxeram contribuições para uma teoria da educação física.

Na sua avaliação, o programa de ações por eles pensado, para incremento e implantação da educação física, só se conclui na década de 1940. Programa esse que incluiu criação de escolas de formação, preparação de pessoal, implementação da educação física na tropa e na sociedade civil. Além disso, sua interpretação aponta que a criação de uma escola de formação civil⁵ não significou desmilitarização da área, mas a extensão do controle militar ao ensino dessa disciplina nas escolas e nos cursos de formação profissional.

Essa discussão da “militarização” da educação física traz novas luzes para pensarmos a constituição do campo. O reconhecimento de um projeto político-pedagógico impõe rever o estereótipo de que militarização da educação física traduz/reduz a figura de sargentos que sabiam bem entonar vozes de comando atuando nas escolas. Esse projeto se constrói tendo como pano de fundo uma educação da paz, que perspectivava o Exército como uma escola de consciência defensiva, de civismo e de paz e não de violência ofensiva, o que coloca em xeque a idéia de que a “educação física militarista” objetivava a educação para suportar o combate, a luta e a guerra (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988). Mais do que a formação do cidadão-soldado, parece estar em jogo a incorporação de toda a formação doutrinária que sustenta o próprio Exército, qual seja, a que ser disciplinado é aceitar, sem objeções e com convicção, a necessidade de uma lei comum, reguladora e coordenadora dos esforços de seus quadros (FERREIRA NETO, 1999).

Sugere também rever a periodização e a relação com os médicos. Há que se distinguir, para compreender melhor, o que significa o pensamento higienista no século XIX e no século XX. Há que se considerar

que há médicos na corporação militar e militares (e médicos) transitando na área educacional. Por fim, há que se reconhecer que a presença e importância da educação física no e para o Exército parece estar presente desde muito antes do seu vínculo com o Estado Novo. Essas breves anotações precisam ser equacionadas.

Esporte e educação física

Os estudos de Melo (2001) e Lucena (2001) apontam a passagem dos oitocentos para os novecentos como um momento crucial de *ressignificação* do que é ser esportivo, em que, principalmente com a ascensão do remo, se consolida uma nova representação de corporeidade, mais afeita aos ares modernizadores e civilizatórios que sopravam na Capital da República. Nesse sentido, vemos o esporte – e o campo esportivo – ganhar vida muito antes do tradicional marco pós-II Guerra. Ele movimentava a imprensa, a vida de vários segmentos sociais e causa polêmica quanto à sua contribuição educativa. Participa, assim, da construção de sentidos no campo da educação física – e vice-versa.

Cabe também observar que o esporte já se fazia presente nas escolas muito antes do que se costuma referenciar. Entretanto, abordá-lo a partir da discussão dos conteúdos pertinentes às aulas de educação física no século XIX – como faz Melo (1998) – é insuficiente e anacrônico. A clareza terminológica está longe de ser consensual na educação física hoje; no século XIX torna-se mais duvidosa, pois não pode ser pensada a partir das atuais representações. Considero que o problema não é terminológico, já concorrendo para a produção da especificidade da educação física. Essa produção só encontra espaço a partir de uma reordenação de sentidos colocados no plano social e cultural.

Educação e educação física

Pagni (1997) analisa a reordenação acima mencionada. Ele nos apresenta a atividade física e o esporte como práticas que vão sendo incorporadas como cuidados com o corpo e a educação física como um meio de educação geral que corrobora a formação moral e do caráter do homem. No entanto, analisa que as prescrições médicas do século XIX não foram suficientes para alterar significativamente o modo de vida da população.

Esse quadro parece só se alterar já no século XX, quando novos grupos intelectuais buscam solucionar os problemas brasileiros respaldados no conhecimento científico difundido – entre outros, no saber médico. As questões em jogo eram problemas relacionados com a saúde individual e coletiva e com a formação do caráter e da identidade próprias ao *homem brasileiro*. Se, por um lado, como mostra Moreno (1998), a ginástica não emplacara, nas escolas e fora delas, como a “maior” manifestação da construção da brasilidade, o esporte se apresenta como uma das vias dessa construção. É ele que congrega jovens, adultos, famílias em seu tempo livre. A grande virada sugerida por Pagni (1997) parece ser a pedagogização/escolarização dessas práticas físico-esportivas em termos diferenciados das colocações do tipo prescrição médica. Buscou-se um caminho que diluísse as resistências esboçadas pela população, vislumbrando o estabelecimento de procedimentos pedagógicos. Acreditava-se que boa parte da resistência advinha da ignorância. Tornavam-se imperiosas reformas educacionais que ampliassem o número de escolas e os mecanismos (que não se restringiram à prática da ginástica) de difusão e incorporação desse novo *habitus*.

A sugestão de Pagni (1997) é que esse processo ganha vida, dentre outras, pelas mãos de Fernando de Azevedo. Apesar dos esforços, o próprio autor avalia que as propostas de Azevedo pouco influenciaram os programas e a prática da educação física e do esporte, alcançando somente em parte suas ousadas pretensões. Observa, ainda, que essa mudança de hábitos ocorreu mais em função da transformação do corpo – e de todas as atividades relacionadas com ele – em objeto de consumo. Isso fez com que a atividade física perdesse parte da finalidade educativa que, embora discutível, estava presente nas prescrições médicas e em posteriores projetos educacionais.

Para Pagni (1997), o que pode jogar novas luzes para o enfrentamento das discussões acerca da educação física e do esporte é a análise da história da prescrição das atividades físicas e cuidados com o corpo. Concordando, no que tange às possibilidades de enfrentamento, e não descartando a tenacidade do mercado, quero esboçar, a partir de suas idéias, uma reflexão que sugere a compreensão da *pedagogização* e *escolarização* da ginástica – também entendida como uma prática de atividade física sistematizada – como forte concorrente para o engendramento do campo, pois são elas que colocam como sendo *da educação* as questões da educação física. Essa parece uma reordenação importante a ser observada, tanto no que se refere às condições de possibilidade que permitem a configuração de um

campo por volta de 1930, como no que tange à autonomia tardia de o campo pensar-se. A questão a ser enfrentada é se, como sugere Taborda de Oliveira (1997), já abrimos mão – no campo e como campo – de sermos intelectuais da cultura, autofagicamente legando à indústria e ao comércio “do corpo” os destinos da educação – não só física[...]

Educação física e teoria da educação física

Bracht (1996) é um dos autores que tem proclamado e mais defendido a urgência e a indispensabilidade de a educação física pensar-se como educação física, colocando em xeque a teorização pertinente a essa prática social⁶. Em sua análise, merecem ser revisitadas idéias importantes, tais como, a necessidade de pensarmos a educação física como um campo que se efetivou acadêmico; o entrelaçamento de contribuições provindas de outros campos que, como sugerido por Góis Júnior (1998), mais do que “empréstimo”, podem se configurar como forças que engendram as condições de possibilidade de um campo da educação física. Por fim, suspeitar que a formulação de que a constituição desse campo acadêmico, a partir dos cursos de formação de nível superior, parece insuficiente, pois, ainda que configurado, são médicos, militares, esportistas que “migram” para dentro do “campo” e continuam nele a produzir.

Esses foram os principais intercâmbios textuais cujos argumentos e ponderações me provocaram a sistematizar outros dizeres na história da educação física brasileira. Quis reinventar possibilidades de síntese a partir de um olhar bourdieusiano.

Sobre a configuração do campo: eixos sobre os quais se constroem nossas *questões fundamentais*

No início deste ensaio, levantei como questão a possibilidade de argüir a viabilidade teórica de configurar um campo da educação física. O diálogo com a historiografia é rico em pistas – mais à frente retomadas –, mas é preciso também forjar um diálogo amiúde com a teoria bourdieusiana no intento de produzir o processo de *objectualização* da educação física como campo. A questão que me proponho é explicitar o que pode estar sendo denominado de campo da educação física, evidenciando algumas de suas propriedades.

A primeira coisa a observar é que a expressão “educação física”⁷⁷ se faz presente muito antes de podermos pensá-la como um campo. Muitos são os indicadores dessa afirmação. Aqui me atenho ao exame de dois documentos recorrentes à história das idéias da área sempre evocados como argumento de autoridade quando o assunto é “educação física”: as proposições de Hebert Spencer e as de Rui Barbosa para educação (física). Situemo-nos primeiro no contexto e no texto do livro *Da Educação*, de Spencer (1886)⁸.

Esse livro pretendia oferecer orientação aos “guias de espíritos juvenis” (VIDEIRA apud SPENCER, 1886, p. 5) – pais e mestres – sustentando que o saber mais proveitoso a ser transmitido à mocidade deveria ser aquele submetido ao critério do valor prático em relação à vida humana. A educação era concebida por Spencer num sentido amplo, referindo-se tanto àquela que procede fora como dentro da escola. Sua grande preocupação era preparar a humanidade “para a vida completa” (SPENCER, 1886, p. 17-18), o que impunha distinguir e classificar “os principais gêneros de atividades que constituíam a vida humana” (SPENCER, 1886, p. 18) para pensar de maneira racional um sistema de educação (que não era, ainda e necessariamente, um sistema de educação escolar). Assim, a educação se viabilizaria quando ensinasse a conservação do indivíduo e as formas de prover o seu sustento, ilustrasse para educar a família e formar o bom cidadão e permitisse, enfim, gozar de forma civilizada os prazeres da vida. Para tanto, concorreriam três dimensões de um mesmo processo de educação, quais sejam, a intelectual, a moral e a física.

Para melhor situar suas proposições, é preciso marcar que Spencer escreveu pensando na educação daqueles que se “ocupavam da produção, da troca e da distribuição das mercadorias, na qual era necessário possuir certas noções científicas” (SPENCER, 1886, p. 37), o que colocava suas proposições em vinculação direta com as possibilidades de colaboração entre elas, o capitalismo e o liberalismo.

Nesse projeto, a *educação physica* deveria estar em primeiro lugar nas ações e preocupações pois ajudaria a garantir a segurança pessoal, suscitando saúde vigorosa e energia moral. Segurança, saúde e energia seriam os primeiros elementos da felicidade porque assegurariam a preservação, a conservação e a manutenção da vida, do indivíduo e de sua saúde. São quatro os temas que circunscrevem esse ramo da educação integral: a alimentação, o vestuário, o exercício corporal nos colé-

gios e a necessidade de se prevenir os prejuízos de uma degenerescência física ocasionada pelos excessos de estudo e disciplina que vinham orientando a educação escolar.

Se Spencer e Barbosa têm algo em comum, esse algo se refere, genericamente, às suas concepções políticas liberais que desembocaram nas suas propostas educacionais. Mas, ainda que do mesmo lado e pensando uma educação que faz florescer o capitalismo, propõem encaminhamentos diferentes para uma educação liberal, provavelmente porque tomam por base realidades distintas vividas na Inglaterra e no Brasil, na segunda metade dos anos oitocentos. Ao contrário de Spencer, Barbosa elenca argumentos que querem fundamentar a instauração de uma rede de ensino oficial. A educação primária é tida como indispensável a todo brasileiro livre, com ela vislumbrando a superação da ignorância popular. À ignorância do povo se atribuía as desgraças e o atraso do Brasil, sendo sua superação necessária para colocar de vez a nação na marcha civilizatória.

Vejam os que pensa Barbosa (1946)⁹ especificamente sobre/para a “educação física”. Antes, porém, também aqui é preciso registrar outra breve proximidade entre os dois autores. Essa diz respeito à consideração primeira do homem como organismo vivo. Isso faz com que compartilhem a idéia de que a saúde seja uma questão central para a educação.

A reforma de ensino pensada por Barbosa quer defender e implementar no Brasil uma educação escolar assentada no método intuitivo, tido como capaz de erigir um novo tipo de escolas nas quais se pudesse efetivamente formar um cidadão. Barbosa argumenta que a necessidade primeira experimentada na infância é a satisfação da vida física, aqui entendida como saciedade das funções nutritivas e das atividades corpóreas e de movimento. Instaurava, assim, a importância na escola da ginástica, da música e do canto no programa escolar, atividades essas que deveriam ser metodicamente organizadas e aplicadas, visando ao exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal.

O argumento de Barbosa a favor da ginástica/educação física gira em torno de quatro eixos, a saber, na possibilidade de uma *educação física* e espiritual harmoniosa contribuir para a formação da inteligência e dos costumes; na demonstração de que a vida do cérebro e da inteligência tem como um dos fatores essenciais a regularidade harmoniosa das funções muscular, nervosa e sanguínea e a saúde geral de todos os órgãos do corpo; no arrolamento dos benefícios¹⁰ de uma *educação física* e da práti-

ca da ginástica¹¹ e, por fim, no relato de experiências positivas legislativo-executivas desenvolvidas em outros países.

O parecer é propositivo, recomendando que a calistenia fosse a ginástica aplicada ao sexo feminino, ao passo que, para o sexo masculino, seriam somados os exercícios militares à ginástica. Nele, duas reordenações de sentido importantes se impõem para uma *educação physica* brasileira. A primeira é que, em que pese a recorrência às teses higiênicas, ele imprime uma homologia aos termos *educação physica* e ginástica – fato até então inédito no Brasil. Falar do “ramo físico” da educação é, para Barbosa, falar em prática de atividades *gímnicas* e exercícios militares, sendo esta a segunda reordenação: o *parecer* introduz de modo incisivo o sentido militar na educação física escolar no Brasil. Sabemos que, num primeiro momento, esse projeto não chegou a ser apreciado, caducando na Câmara dos Deputados. Entretanto, a história nos mostraria, quase cinquenta anos depois, que esse foi o sentido privilegiado no processo de engendramento do campo e na sua consolidação: a *educação physica* foi reduzida à ginástica e esta passava a ser denominada como aquela, num primeiro movimento, como educação física.

Vemos, então, em Spencer (1886) um entendimento ampliado de *educação physica* que ainda não se refere especificamente a uma disciplina (escolar) de educação física e/ou ginástica. O que não parece se repetir na proposição de Barbosa (1946). Mas, vale ressaltar, em ambos, as representações são eminentemente educacionais. No caso de Spencer, “educação física” não é sinônimo de exercitação corporal, considerando ele, inclusive, o exercício corporal a parte da *educação physica* da qual menos era necessário falar, pelo menos no que dizia respeito à educação dos rapazes, já que aquele sentido estava relativamente bem incorporado ao cotidiano escolar. No caso de Barbosa, a ginástica aplicada aos dois sexos se impunha como um pilar fundamental na organização da escola e da educação física brasileira.

Veamos como a historiografia brasileira tem captado – ou não – essa distinção entre a *educação physica* (sentido amplo), a exercitação física na escola (ginástica no sentido restrito) e a educação física – essa que viria a se tornar uma disciplina escolar.

Na argumentação que sugere e faz (a)parecer uma coincidência entre os significados de educação física e ginástica, recorro a duas ilustrações. Preocupado em mostrar que práticas esportivas já se faziam presentes nas escolas brasileiras no século XIX, Melo (1998) induz o reducionismo da *educação physica* à ginástica escolar. O autor incorre em anacronismo ao

travar sua discussão evocando os termos educação física, ginástica e esporte em seus sentidos atuais. Assim, aborda a educação física como disciplina escolar já instituída e a ginástica e o esporte como seus conteúdos de ensino. Ocorre que, à época, tais termos tinham sentidos distintos dos quais Melo (1998) apresenta. O perigo latente do texto é que ele reforça representações que pululam no senso comum da história da educação física – e fora dela – qual seja, a idéia de que estamos falando sempre da mesma coisa quando esses termos são evocados.

Também Soares (1998, p. 20) pode estar contribuindo para interpretações em justaposição, ao afirmar que “O Movimento Ginástico Europeu foi [...] o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada Educação Física.” A idéia de contigüidade absolutizada que percebo advém da argumentação – que proponho – de que o Movimento Ginástico Europeu foi *um* desses lugares (e não *o*).

Na argumentação que enceta distinções, podemos retomar o texto de Gebara (1992), que descreve como diverso o quadro em que se enuncia a “educação física” no Brasil na segunda metade do século XIX. Os sentidos circulantes são caracterizados por ele como:

- a) aquele que versa sobre um objeto situado na interface do saber médico e do saber pedagógico;
- b) o que é apresentado como sinônimo de instrução física militar e
- c) o que pensa a ginástica escolar, ainda que a partir do conhecimento médico.

Mesmo percebendo diferenças, a questão não é equacionada¹².

Também diferenciando sentidos caminhou a reflexão de Soares (1994, p. 34) identificando que, no século XIX, “[...] para os médicos, os exercícios físicos eram considerados como medida higiênica, portanto integravam [a] ‘educação física’”, essa entendida como o conjunto de “[...] cuidados corporais e higiênicos [...] necessários à prevenção das doenças e à manutenção da saúde.” Já no início do século XX, “[...]a higiene, e como parte dela a Ginástica ou Educação Física, continuam a integrar as propostas pedagógicas, sendo consideradas em leis e reformas educacionais.” (SOARES, 1994, p. 121). Note-se que as letras maiúsculas fazem referência a uma já outra educação física, qual seja, aquela que é designada nos tempos e espaços escolares como responsável por uma prática metodizada de determinados exercícios corporais e, por vezes, noções de higiene. Aqui, a autora torna análogas uma disciplina escolar e uma prática cultural¹³.

Mas, a distinção entre a proposta de educação integral contida na tríade *educação intellectual, moral e physica* e a disciplinarização da educação física foi mais bem estudada por Vago (2002). Buscando objetivar a “[...] façanha de, a um só tempo, destruir hábitos trazidos de casa, da rua e inscrever nos toscos corpos infantis maneiras consideradas civilizadas” (VAGO, 2002, p. 22), esse autor estuda, pormenorizadamente, tanto a *educação physica* como artefato da cultura escolar, percebida na constituição dos tempos e espaços escolares, nos diferentes programas de ensino, na higiene e inspeção médica e seus respectivos rituais, e cuidados docentes, como a *Gymnastica*, cadeira e/ou atividade que se tornou a forma autorizada e sistematizada de exercitação física na escola.

É importante marcar que, apesar da multiplicidade de sentidos, existe uma característica que parece comum tanto nos autores do século XIX (SPENCER, 1886; BARBOSA, 1946) como nos historiadores da educação física que sobre ela escreveram um século depois: o reconhecimento de que a “educação física” sempre esteve ligada a questões educacionais¹⁴ e, num certo sentido, pedagógicas¹⁵. Essa constatação permite argumentar que é essa disposição para o educacional e o pedagógico que vai permitir e favorecer o seu processo de escolarização. Temos, então, que a escolarização de uma “educação física” não parece ser nem casualidade nem coincidência, mas um dos elementos que corroboram na construção de uma especificidade. Dito em outros termos, o processo de escolarização de uma *educação physica* parece ter sido um dos elementos que concorre para o engendramento do campo¹⁶.

Um outro elemento que parece ter concorrido para configurá-lo foi o tipo de práticas com o qual opera. É sabido que, no século XIX e décadas iniciais do XX, muito conhecimento se “produziu” sobre a “educação física”. Esse conhecimento circula por meio de formas específicas de comunicação, quais sejam, nas teses defendidas pelos médicos; na retórica dos bacharéis; em livros sobre a educação nacional e manuais pedagógicos; em periódicos pedagógicos e, também, esportivos; em manuais de ginástica; em compêndios de higiene; em livros específicos de “educação física” e, finalmente, em periódicos específicos. A “educação física” foi tema em pauta na Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883) e, nas primeiras duas décadas do século XX, em Congressos de Medicina, de Higiene e de Encontros Educacionais. Esses elementos indicam que, no processo de construção da especificidade do campo da educação física, as práticas do campo acadêmico estiveram presentes concorrendo para o seu engendramento¹⁷.

Um terceiro elemento que parece constante, em diferentes abordagens, é a tematização do corpo¹⁸. Nos diferentes sentidos atribuídos à “educação física”, proposições sobre/para uma cultura corporal preconizam maneiras de ver, prescrever e efetivar cuidados com o corpo, mas, também, atitudes – sempre corporais... – que conformam novas formas do viver. Essa nova conformação pode ser surpreendida na longa duração, na construção de uma outra mentalidade em relação ao corpo biológico e ao corpo social que requer hábitos disciplinados e costumes civilizados. No campo da educação física, as disputas entre e sobre os “fazer” e “saber” corporais, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, aparecem como seu marco diferenciador em relação a outros campos.

Como sabido, a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade. Com base no já exposto, gostaria de firmar que o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar “educações físicas”, campo que se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo). É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar “o corpo”. Posteriormente, colocando em xeque a visão de corpo, de educação e de ciência que sustentou durante muitos anos o debate (no campo e fora dele), o campo da educação física começa a pensar-se, esboçando, talvez, seus primeiros passos em direção à autonomia (científica e pedagógica), portanto, à sua consolidação.

Síntese provisória: um objeto e sua problemática

Se procedem as colocações do tópico anterior, é preciso rever com cautela a formulação de Gebara (1992) que atribui à educação física a condição de conhecimento cuja principal característica do objeto de estudo seria a sua plasticidade, marcada por acréscimo de técnicas especializadas,

profissionalizantes, e de possibilidades de pesquisa ligadas a essa “plasticidade” do objeto de estudo, formulada por ele em termos de escolarização e *desescolarização*¹⁹. Ou, num outro momento, em termos de uma distinção que demarca uma oposição entre profissionais e pesquisadores em educação física. Gebara (1992, p. 77) se expressa nos seguintes termos:

Que profissionais de Educação Física pensem o esporte, o lazer, o jogo, a brincadeira como conteúdos possíveis de estratégias pedagógicas, parece claro e inquestionável. O que se está questionando aqui é que, enquanto pesquisadores, não podemos ter o mesmo comportamento de um profissional que intervém pedagogicamente. Para pesquisadores, objetos dotados de especificidade, como o esporte e o lazer, devem ser construídos na sua dimensão e peculiaridade, para além de sua dimensão pedagógica. Não podem ser, portanto, previamente delimitados na perspectiva da educação física, o que se caracteriza como sendo um reducionismo [...] reduzindo fenômenos de amplitude crescente e autônomos.

Para romper a aparente naturalidade das colocações acima, é preciso dizer que, num sentido amplo, todos os objetos de estudos são “plásticos”, porque são construídos e datados pela sua historicidade e das ciências que deles se incumbem. Entretanto, atribuir essa plasticidade simplesmente a acréscimos é desconsiderar o campo científico como campo de lutas, posição incompatível para aqueles que têm buscado, declaradamente, na teoria dos campos de Bourdieu, inspiração para novos temas e novas abordagens (GEBARA, 1998). Com certeza não se trata de buscar identificar linearidade no que une e reúne diferentes agentes e instituições em torno das disputas no campo, mas de identificar continuidades e rupturas que lhe conformam especificidade. É fato que o cotidiano escolar e o cotidiano acadêmico têm lógicas e maneiras de intervenção distintas, mas é ledado engano pensar que os que pesquisam educação física não devem se “restringir” à sua dimensão pedagógica. A educação física é, por força da sua história, discussão de intervenções científicas nas questões afetas às pedagogias do corpo e à corporeidade.

Assim explicitado o que está sendo interpretado como campo da educação física – isto é, em síntese, o campo de conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização da “educação física” – é possível repassar o diálogo com a historiografia, com ela destacando, pelo menos,

dois momentos marcantes para o campo no século XX. O primeiro é o adensamento, em torno da década de 30, de indícios que nela sugerem a instalação de seu mito fundador²⁰, o segundo, na década de 80, em que se esboçam as suas reais possibilidades de autonomização. Coloco em evidência esses dois momentos.

Construindo uma especificidade

Se se pode afirmar que a problemática que dá sentido a esse campo é a disputa em torno da(s) forma(s) legítima(s) de “educação física”, isto é, aquilo que deve, como se deve e por que deve ser ensinado às crianças, aos jovens e aos que lidam com a educação dessas crianças e jovens sobre – e com – o corpo (nem sempre) em movimento, é porque ela se estabelece em oposição a um outro entendimento de excelência corporal.

Ao que tudo indica, uma nova forma de pensar e exercer a corporeidade se engendra em oposição a valores estabelecidos numa sociedade em que o capitalismo e a República se inserem tardiamente, o que fez perdurar num tempo longo, como aponta Jesus (1998), a valorização de uma economia de gestos. Os corpos à mostra, de musculatura talhada pelo trabalho que exigia esforço físico, eram “coloridos” e desprovidos de nobreza. Os “brancos”, de elite, tinham outro tipo de dote e eram intelectualizados ou intelectualizáveis, belamente franzinos. Lembremo-nos de que, seguindo a análise de Pagni (1997), ainda no século XIX, não houve ressonância significativa, naquele momento, do discurso médico higienista para a incorporação de uma *educação física* tão necessária àquilo que Mattos (1994) denominou de “mundo do governo” – composto pela “boa sociedade” imperial – e “mundo da desordem” – composto pelos homens livres e despossuídos de bens materiais significativos.

Esse quadro parece só ter se alterado no fim dos anos oitocentos, quando “[...] uma atmosfera particularmente favorável à adoção de modismos europeus [traduz-se] como forma de ruptura republicana com o passado.” (JESUS, 1998, p. 334). O progresso estava a exigir a incorporação de civilidades importadas do além-mar e a construção de uma nova nação.

Sem condições de explicitar, neste texto, como se vai tecendo minuciosamente a trama que produz as condições sociais de possibilidade que permitem a configuração do campo, recorro aos indícios facultados pela própria historiografia. No que tange às práticas corporais de movimento

no Rio, recém-chegado ao século XX, parece haver uma ampla oferta de possibilidades. Gebara (1992) sugere que, já na virada do século, o esporte impacta a definição do conteúdo dessa área de conhecimento. Esse impacto é traduzido pelos estudos de Melo (2001) e Lucena (2001) como uma mudança de opinião pública com relação aos tratos corporais a partir da disseminação pela imprensa, geral e especializada, e pelos impressos (literatura) de diferentes esportes.

Essa mudança de opinião pública parece não ter escapado aos intelectuais que pensavam a construção do Brasil, como sugere Pagni (1997), num novo encaminhamento dado à discussão da velha polêmica “educação física” versus esportes. Considerando pertinente seu olhar sobre o “desfecho” sinalizado a partir das contribuições de Fernando de Azevedo – e, provavelmente, outros – para a questão, é possível captar, a partir dos anos 1910, movimentações em diferentes lugares sociais²¹ que culminam com a transformação da educação física numa “causa” a ser ganha/implantada nos anos 30.

Refletindo com e sobre as leituras que fiz, é possível formular que, durante o século XIX e nas primeiras décadas do XX, a “educação física”, se teve alguma legitimidade, essa se faz ver em instâncias de consagração exteriores. Penso, por exemplo, na sua reconhecida importância para o saber médico e, noutra via, no reconhecimento de sua importância via procedimentos legais. Aliás, essa formulação indica um outro olhar sobre a antiga polêmica no campo: o legal versus o legítimo. Como apontado por Vago (1997), abre para a possibilidade de estudo da legislação como uma prática sócio-cultural – portanto uma prática legítima que, nesse caso, quer se pretender legitimadora – importante para a conformação do campo escolar e da educação física. Isso coloca em xeque a interpretação de que, em educação física, o projeto legislativo antecederia ao seu projeto pedagógico (LUCENA, 1994; GEBARA, 1992).

Na procura de indícios “internos”, ou seja, nas falas de “professores de educação física” (talvez fosse correto falar em mestres de ginástica), o que é encontrado é a busca de um reconhecimento sobre um “conhecimento” e uma “prática” que “almejavam” se inserir, econômica e socialmente, na tutela do Estado, difundindo valores éticos e estéticos de interesse comum – à educação física e ao Estado²².

Em torno da década de 1930, é que se vê forjar as suas instâncias específicas de seleção, formação e consagração. Nesses anos, uma pro-

fissão de fé vai se tornando constitutiva de uma intenção criadora, “fundadora” (tradutora), dentre outras coisas, de um novo estilo de vida “esportivo”, “espontaneamente disciplinado” e saudável. Nesses anos, é forte a marca de uma subordinação estrutural ao campo médico e ao pedagógico (o campo pedagógico, por sua vez, também em franco processo de configuração/viabilização). Por essas vias é que acontecem acalorados debates em torno da “educação física”, campo ainda indiferenciado. A literatura estudada permite trazer, como exemplos desse debate, a realização do I Congresso de Eugenia, no Rio de Janeiro, em 1929; a III Conferência Nacional de Educação realizada pela ABE, em São Paulo, também em 1929; e o VIII Congresso Brasileiro de Educação realizado pela ABE, já no Rio de Janeiro, em 1935.

Com Ferreira Neto (1999) têm-se acompanhado os investimentos do Exército na configuração do campo. São os seus intelectuais – junto a outros – que gestam um programa de ações que inclui criação de escolas de formação, preparação de pessoal, implementação da prática da educação física em nível nacional. Materializações desse programa são a criação da Escola de Educação Física do Exército (1933) e a publicação *da Revista de Educação Física* (1932). Entretanto, precisa se tornar obsoleto pensar numa oposição entre civis e militares; mais especificamente com as interpretações que tornaram senso comum a idéia de que os médicos pensavam e os militares e instrutores faziam e aplicavam “educação física”. Parece mais produtivo pensar na hipótese de que os agentes que vão produzindo (a especificidade de) o campo advêm de diferentes lugares sociais e institucionais²³ e, ainda que debatendo ou defendendo posições distintas, já se articulam em torno de um acordo tácito: implantar, definitivamente, *uma* educação física nas bandas de cá.

Um indício pode ser flagrado na *Revista Educação Physica*²⁴ – a civil –, um dos ícones objetivantes do “mito fundador”. Editada e financiada por uma editora particular – a Cia. do Brasil que, aliás, vários livros sobre educação física publicou – a revista se definia, no seu editorial, como uma:

Revista Technica que visa apoiar a causa da educação physica: Vulgarizando os principios scientificos que servem de base á educação physica; favorecendo o surto dos esportes, como factor de aperfeiçoamento da raça; incentivando a formação de technicos especialistas; propagando os fins moraes e sociaes das actividades physicas; despertando a atenção publica para este

aspecto do problema educativo; coadjuvando o governo e instituições particulares na execução de seus programmas de educação physica. (EDUCAÇÃO PHYSICA apud GÓIS JÚNIOR, 1997, p. 16).

Mas ela não esteve sozinha nessa empreitada. Tanto em suas páginas, como nas da revista editada pelo Exército, circulam os mesmos ideais e “pensadores”. Ao que parece, em consonância com a necessidade de um projeto maior de educação para a nação. O debate se verifica, justamente, em torno da apresentação e defesa de diferentes projetos.

Também aqui, por ora, escaparão detalhes das posições²⁵, disposições e predisposições criadas e criadoras do jogo, mas, fato é que, no final da década de 1930, são criados Departamentos de Educação Física (ligados às instâncias governamentais), a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e da Saúde, Escolas de formação de professores civis, legislação específica. A década de 40 não é menos promissora: mais escolas, mais periódicos, a primeira associação profissional – a Associação Brasileira de Educação Física, em 1941 –, ou seja, como já dissemos, criam-se e consolidam-se suas instâncias específicas de seleção, formação e consagração do campo.

Mas, sobre o entorno dos anos 30, algumas idéias correntes precisam ser revisitadas. Elas dizem respeito à demarcação do estabelecimento do campo acadêmico a partir de sua institucionalização, via Escola Nacional de Educação Física e Desportos - ENEFD²⁶, à consideração de a teorização (ainda que incipiente) ser externa ao campo (BRACHT, 1996), ao tensionamento entre o processo de escolarização e o projeto de segurança nacional²⁷. São hipóteses por mim consideradas: que a ENEFD já seja produto da configuração do campo; que a produção científica migre de uma “educação física” indiferenciada para a construção de uma especificidade que conforma o campo e, que, ao mesmo tempo, já no campo, traduza a concorrência de agentes e instituições que não podem ser reconhecidos, estritamente, sob a designação de profissionais de educação física. Por fim, com relação à segurança nacional e à escolarização, a questão parece se equacionar como duas faces de uma mesma moeda que, antes de se oporem como concorrentes, dão sentido a um mesmo projeto de implementação e efetivação da “causa” da educação física.

Se, genericamente, já temos indicado o que está em jogo, os agentes e instituições que disputam o jogo, as formas da disputa e o estilo de vida

que se instaura e/ou se inaugura com e nesse campo, parece oportuno, na demarcação dessa especificidade, não deixar de argüir, e responder, também indicativamente, o que se apresenta na forma de novo *habitus*, em outras palavras, como um novo capital.

É preciso ter clareza de que não é a educação física que inventa “sozinha” esse estilo de vida e implementa esse novo *habitus*. É sabido que uma das suas condições de possibilidade gesta-se com uma nova representação de corpo e indivíduo forjada pela modernidade (SILVA, 2001). Esse estilo de vida é impensável, dadas as condições históricas, por exemplo, na baixa Idade Média. Há uma nova mentalidade, um processo de individualização que é muito maior e externo à discussão pontual do campo. Entretanto, ao que parece – é uma hipótese –, é o engendramento do campo que ajuda a lhe dar materialidade e visibilidade, demarcando e pulverizando, por assim dizer, fazendo incorporar como uma segunda natureza – uma “natureza” social –, como *habitus*, essa nova maneira “saúdável”, “ativa”, “disciplinadamente espontânea”, em síntese, “esportiva” de ver e viver a vida “feliz”.

Foi no transcorrer do século XIX que se gestou e, em determinados lugares, começou a se consumir um maciço investimento num novo revestimento (em todos os sentidos da palavra) do corpo. Um corpo que pôde ser moldado e adestrado (SOARES, 1998) por ter sido progressivamente enquadrado e identificado como sendo o próprio sujeito (SILVA, 1996, 1999, 2001). Esse corpo-sujeito – também corpo *sujeito a* – passou a ser, como chama Foucault (1989), um biopoder dotado de força própria que traduziu no individualismo uma profunda marca ideológica do capitalismo industrial. A ciência e a educação, mas não só elas, deram sua colaboração nesse processo de (trans)formação de um corpo civilizado ao querê-lo limpo, útil, belo e feliz. Para isso, desenvolveu tecnologias terapêuticas e pedagógicas, das quais, sem dúvida, a ginástica foi uma exemplar manifestação (SOARES, 1998; SILVA 1999).

Rumando para a autonomia?

Entendendo que o que permitiu a formulação de uma teoria geral dos campos tenha sido a constatação de Bourdieu (1983, 1990, 1996) de que diferentes campos apresentam similitudes funcionais e que, dentre as propriedades comuns – que não descartam a possibilidade de estabelecimento de

propriedades específicas –, encontram-se a identificação de uma especificidade e a autonomização em relação a outros campos, cabe perguntar como tem se efetivado o processo de autonomização da educação física.

Acompanhando o diálogo com outros autores, minha reflexão também aponta as décadas de 30 e de 80 do século XX como momentos importantes, diria até decisivos, para a educação física. O primeiro, como venho tentando argumentar até aqui, pode ser interpretado como momento de engendramento do campo da educação física no Brasil. Nele pode ser objetivada a sua configuração. Entretanto, ainda que forjando um espaço social próprio para seus embates, a educação física brasileira permaneceu sobredeterminada por influências externas ou, melhor formulando, permaneceu vulnerável a lógicas que atendiam a interesses externos ao campo, lógicas essas que lhe deram identidade.

Ainda que indicativamente, uma aproximação comparativa com o campo pedagógico parece profícua. Em boa parte da primeira metade do século XX, em ambos os campos em fase de consolidação, no campo pedagógico, como demonstra farta literatura, ocorriam debates intensos em torno de projetos político-pedagógicos que se forjavam para a educação nacional. O mesmo não parece ter acontecido com a educação física e, ainda que minha suspeita possa decorrer de um olhar grosseiro sobre o período, considero que, naquele momento, trabalhou-se muito no sentido de dar vida a uma “educação física” muito próxima à representação presente no parecer de Barbosa (1946) – o que não elimina a possibilidade de defesa em torno de outros projetos, como o higienista, por exemplo. O que quero marcar é que, no caso da educação física, durante mais de cinquenta anos, ao que parece, ainda se discutiam os projetos forjados nos anos oitocentos, debatidos a partir da visão de ciência que os impregnavam, e forjados fora do campo.

Posteriormente, considerando o alcance social que o fenômeno esportivo vai adquirindo, muda a prática cultural corporal que dá suporte à educação física, mas permanecem as representações e práticas que a legitimam na escola – e também fora dela. A iniciação e o treinamento desportivo as orientam, sendo o Método Cooper e os famosos jogos escolares dos anos 70 os ícones desse período que não escapam, inclusive, à lembrança dos leigos. Ou seja, nessa época, parece que a situação inicial se invertera e estávamos a reboque das conquistas do campo esportivo – o que ainda se mantém como uma questão delicada.

Ainda hoje é nebuloso argüir nossa autonomia porque essas representações parecem só ter começado a se alterar – ou pelo menos começaram a ser tensionadas e até combatidas – dentro do campo na década de 1980 e os motivos parecem já ser razoavelmente conhecidos: o incremento à formação de pesquisadores, mas, principalmente, a incorporação da discussão política, por alguns segmentos, nas práticas (políticas, científicas, pedagógicas, administrativas) que movimentam o campo²⁸.

Entretanto, apesar do novo quadro que animava o debate das teorias pedagógicas em educação física, a prática docente permaneceu fortemente ancorada no paradigma da aptidão física e esportiva, por razões que vão desde o contexto cultural e imaginário social da educação física até o próprio limite dado por uma certa insipiência das propostas, passando por problemas de diferentes ordens, no que tange ao tipo de formação profissional que os professores receberam e – infelizmente – continuam largamente a receber (BRACHT, 1999). Essa insipiência decorre e favorece nossa pouca autonomia sujeitando atualmente os debates no campo mais aos desvarios da lógica do mercado. Mas novos fatos estão colocados. A regulamentação da profissão e atuais investidas na criação de um novo modelo para formação de professores (licenciaturas) colocam-nos em frente a uma nova configuração que exige oxigenação argumentativa: para tratar da autonomia, sem dúvida, mas a partir da questão daquilo que dá identidade à educação física por se constituir na sua especificidade diferenciadora de outros campos (da saúde, do esportivo, entre outros).

Notas

- 1 Pensando-o, com Bourdieu, como um espaço de jogo social *concorrencial* que implica relações de força e monopólios a serem estabelecidos, defendidos, quebrados, em luta simbólica, e suas estratégias na defesa de interesses e lucros que proporcionem acúmulo de capital simbólico, decorrentes de relações objetivas entre posições, disposições e predisposições adquiridas no campo e que nele podem ser objetivadas.
- 2 A saber: os anais dos Encontros de História do Esporte, Lazer e Educação Física realizados até o ano de 2000, os volumes da Coleção Pesquisa Histórica na Educação Física publicados até 2000, artigos publicados em periódicos e coletâneas representativos na/da área de edu-

cação física, bem os como principais livros, dissertações e teses que se vinculam à temática em questão produzidos com a retomada das pesquisas em história da educação física nas últimas duas décadas.

- 3 O senso comum não é necessariamente pejorativo ou desqualificado. O que se coloca como problema é que ele cristaliza fenômenos, tornando-os “coisas dadas”, o que por vezes inibe a perspicácia para interrogá-las.
- 4 Dentre outros, conferir o debate entre Lovisolo (1998), Paiva (2000) e Góis Júnior (2000a).
- 5 Referindo-se à Escola Nacional de Educação Física e Desportos (hoje EEFD), criada no Rio de Janeiro, na Universidade do Brasil (hoje UFRJ), em 1939.
- 6 Numa outra abordagem da questão seria preciso considerar ainda o debate entre Tani (1996), Lovisolo (1996) e Betti (1996).
- 7 Tentando diferenciar sentidos para um mesmo termo, passo a grafar educação física para o sentido hodierno de disciplina escolar e acadêmica, *educação physica* para o sentido genérico de “ramo” da educação integral e “educação física” quando o termo for usado de forma indeterminada, ambígua ou imprecisa.
- 8 A primeira edição portuguesa é de 1886 e a primeira edição inglesa data de 1861, entretanto os artigos que compõem o livro já tinham sido publicados em revistas inglesas, entre maio de 1854 e julho de 1859.
- 9 O parecer é apresentado na sessão de 12 de setembro de 1882 à Câmara dos Deputados. Sua primeira versão, impressa pela Typographia Nacional, circula em 1883 e a versão de que me vali foi uma republicação, em 1946, pelo Ministério da Educação e Saúde. Os itálicos passam a ser referentes a expressões e argumentos de Barbosa (1946).
- 10 Dado seus fins higiênicos, *atuariam nas faculdades intelectuais e morais, conservariam a nação varonil e austera, fortificariam órgãos, teriam potencial profilático, impediriam alucinações malfazejas, compensariam os déficits mentais e a fadiga, contribuiriam para preservar a liberdade de espírito, robusteceriam professores tornando-os exemplo, preveniriam e curariam padecimentos nervosos e hábitos perigosos da infância, além do que, promoveriam o patriotismo.*

- 11 Quero desde já chamar a atenção para a ambigüidade/confusão do texto de Barbosa: ele ora se refere a uma educação física no sentido amplo, ora se refere à ginástica; ora se refere à ginástica como sendo a educação física (sentido restrito).
- 12 Vale lembrar que, para esse autor, esses três sentidos são identificados com o intuito de ilustrar seu argumento sobre a plasticidade do objeto da educação física.
- 13 Se compreendo bem a ambigüidade presente nos textos de Soares, ela pode ser assim equacionada: a autora identifica, usando seus termos, uma distinção entre a educação física discutida pelos higienistas e a Educação Física já como disciplina escolar. E faz coincidir Ginástica (seja como sistematização, seja como exercitação) e Educação Física.
- 14 Vale a pena registrar que Bourdieu nunca menosprezou os efeitos simbólicos dos atos de nomeação que implicam sempre violência simbólica, no que tange à construção de sentidos. Note-se que outros termos circulam: exercício físico, exercitação corporal, ginástica, instrução física, mas a denominação que se perpetua para designar a passagem da “educação física” (diferentes sentidos educacionais) para a educação física escolarizada e escolar é[...] educação física!
- 15 A expressão “questões educacionais” se refere a tudo que intencionalmente forja hábitos; “questões pedagógicas”, à educação sistematizada, sistemática e metódica.
- 16 Assim sugerem as teses de Vago (2002) e a que estou concluindo junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- 17 Parte dos dizeres que me inspiram essa reflexão estão nos textos de Gebara (1992), Bracht (1996) e Ferraz (1999). Outra parte está nas reflexões de Bourdieu sobre o campo acadêmico, algumas já sintetizadas em Paiva (1994). Vale registrar que estudos recentes também têm apontado que os militares buscaram se constituir como intelectualidade pensante dos rumos do País. Sobre eles, consultar Alves (2002).
- 18 Fundamentais para apoiar essa reflexão, dentre outros, são os textos de Pagni (1996 e 1997), Silva (1996, 1999, 2001), Soares (1994 e 1998) e Vago (2002).

- 19 Gebara não usa o termo. O movimento significativo seguinte que esse autor sugere é o de *cientificização* da educação física a partir da criação dos cursos de pós-graduação na década de 1970. Na sua argumentação, parece que uma *desescolarização* e/ou *despedagogização* da educação física são procedimentos necessários para que ela – com seu plástico objeto – se configure como uma ciência voltada para o estudo da motricidade.
- 20 Aqui entendido no sentido que lhe atribui Bourdieu (1996) de crença no “criador” incriado. Especialmente páginas 213 a 218.
- 21 Penso aqui, com dados colhidos, especificamente, no pensamento pedagógico, com Fernando de Azevedo; na instituição militar, em seus embates internos na construção de um projeto de educação para a sociedade civil; no movimento higienista, que, como indicam Soares (1994) e Góis Júnior (2000), não foi um movimento exclusivamente médico; no movimento interno do campo científico e, também, na instituição esportiva que aos poucos se edificava.
- 22 A consulta a diferentes manuais de *gymnastica* nos dá essa indicação.
- 23 São, conhecidamente, médicos, militares, pedagogos, mas também, literatos, jornalistas, desportistas, políticos. Há que se considerar, ainda, conforme vestígio na revisão que fiz, que aparecem duplas determinações: são médicos do exército, oficiais que atuam no campo pedagógico, intelectuais civis que publicam em periódicos do exército, entre outros possíveis entrecruzamentos.
- 24 Circulou de 1932 a 1945, sendo, nesse período, publicados oitenta e oito exemplares.
- 25 Tanto pela característica deste texto como pelo atual estágio de pesquisas sobre o assunto na área. Dentre outras iniciativas, é preciso aprofundar questões que se desdobram do estudo de Ferreira Neto (1999), se apropriar, mediando, das descobertas de Moreno (1998). De minha parte, busquei no doutorado estudar em novas fontes a contribuição do pensamento médico higienista para engendramento do campo da educação física.
- 26 Idéia explicitamente presente nos estudos de Bracht (1996) e Ferraz (1999), mas também, tangencialmente, nos de Melo (1996b), Grunnenthaldt (1998) e Azevedo & Malina (1998).

- 27 Promissor diálogo com Melo (1996b), Grunennvaldt (1998) e Ferreira Neto (1999).
- 28 Fiz um estudo detalhado sobre essa questão observando a movimentação e as reordenações de sentido que ocorreram dentro da associação científica mais importante da área nesse interstício (PAIVA, 1994).

Referências

ALVES, Cláudia Maria Costa. *Cultura e política no século XIX: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

AZEVEDO, Angela; MALINA, André. A criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos em 1939 e a relação de interesses políticos vigentes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: 1998. p. 274-278.

BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v. 10, Tomo II: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.

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

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. *As regras da arte*. São Paulo: Cia. Companhia das Letras, 1996.

BRACHT, Valter. A construção do campo acadêmico da educação física no período de 60 até nossos dias: onde ficou a educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, 1996, Belo Horizonte. *Coletânea...* Belo Horizonte, 1996. p. 140-148.

_____. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. *Caderno CEDES*, São Paulo, n. 48, p. 69-88, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAZ, Marcus Vinícius Marques. Inquietações acerca da cerca que cerca o conhecimento em educação física ou considerações históricas sobre o campo de conhecimento da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 21, n.1, caderno 3, p.1225-1231, set. 1999.

FERREIRA NETO, Amarílio. *A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira 1880-1950*. Aracruz, ES: Facha, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GEBARA, Ademir. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 13-31.

_____. Norbert Elias; Bourdieu: novas abordagens, novos temas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, 1998. p. 75-81.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. A revista Educação Physica. 1997. 79 f. Monografia (Graduação em Educação Física)–Departamento de Educação Física, UNESP, Presidente Prudente, 1997.

_____. Revista Educação Physica (1932-1945): hábitos higiênicos e cuidados com o corpo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, 1998. p. 294-301.

_____. Reflexões sobre o exercício da crítica na historiografia da Educação Física: dialogando com Fernanda Paiva e Hugo Lovisolo. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 161-177, nov 2000a.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais. 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000b.

GRUNNENVALDT, José Tarcísio. O Estado, os sujeitos políticos e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos: a história de uma hegemonia. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Aracruz/ES: FACHA, 1998. v. 3, p. 96-123.

JESUS, Gilmar Mascarenhas de. Os esportes e os espaços públicos na Belle Époque carioca. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, 1998. p. 329-335.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. *Quando a lei é a regra*. Vitória: CEFD/UFES, 1994.

_____. *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LOVISOLO, Hugo. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro: v.3, n.2, p.51 - 72, 1996.

_____. História oficial e história crítica: pela autonomia do campo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, 1998. p. 54-64.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo de Saquarema: a formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: Access, 1994.

MELO, Victor Andrade de. Reflexão sobre a história da educação no Brasil: uma abordagem historiográfica. *Revista Movimento*, v. 3, n. 4, p. 41-48, 1996a.

_____. Escola Nacional de Educação Física e Desportos: um estudo histórico, a 'história' de um estudo e o estudo da história. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física brasileira*. Vitória: CEFD/UFES, 1996b. v. 1, p. 33-60.

_____. A educação física nas escolas brasileiras: esporte ou ginástica? In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica em educação física*. Aracruz, ES: FACHA. 1998. v. 3, p. 48-68.

MELO, Victor Andrade de. *Cidade sportiva*: primórdios do esporte no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MORENO, Andréa. Pensando a ginástica e o corpo masculino na Belle Époque. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. *Coletânea...* Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, 1998. p. 446-453.

PAGNI, Pedro Ângelo. História da educação física no Brasil: notas para uma avaliação. In: FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana; BRACHT, Valter (Org.). *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. As contribuições da história para a educação física: um ponto de vista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 2, p. 153-160, jan. 1996.

_____. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Vitória: CEFD/UFES, 1997. 2 v. p. 59-82.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: CEFD/UFES, 1994.

_____. Criticando a história crítica oficial: Um debate com Hugo Lovisoló. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro: , v.7, n.2, p.147 - 160, 2000.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A abordagem da educação física escolar discutida a partir da análise da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984). In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1997, Maceió. *Coletânea...* Maceió, 1997. p. 278-283.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.9 - 49, 1996.

SPENCER, Herbert. *Da educação intelectual, moral e physica*. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense, 1886. 269p.

SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou por que “narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 3, p. 244-251, maio 1996.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 48, p. 7-29, 1999.

_____. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. *Imagens da educação no corpo: um estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

VAGO, Tarcício Mauro. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais (1883-1918). In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Vitória: CEFD/UFES, 1997. v. 2, p. 33-58.

_____. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Notes for thinking Physical Education based on the concept of field

Abstract:

This essay aims to interrogate the possibility to think the identity and legitimacy of Brazilian Physical Education on Pierre Bourdieu's theory and observing what was denominated as net of professional and textual exchanges by Michel de Certeau: belonging traces, debts, rents, readings and confrontations, that put this essay in a current debate linked to Epistemology, Theory, Historiography and Physical Education.

Key words:

Physical education -History. Physical education -Identity. Physical education - Legitimacy. Bourdieu, Pierre-1930 - Criticism and interpretation.

Notas para pensar la Educación Física a partir del concepto de campo

Resumen:

El presente ensayo tiene como objetivo discutir la cuestión de la identidad y legitimidad de la Educación Física brasileña a partir de la teoría de Pierre Bourdieu intentando dar visibilidad a lo que Michel de Certeau denominó de red de intercambios profesionales e textuales, o sea, sus rasgos de pertenencia, deudas, empréstitos, lecturas y confrontaciones, colocando este ensayo en un debate que relaciona la epistemología, la teoría y la historiografía de la Educación física.

Palabras-clave:

Educación física-Historia. Educación física -Identidad. Educación física - Legitimidad. Bourdieu, Pierre-1930- Crítica e interpretación.

Fernanda Simone Lopes de Paiva
Endereço: Caixa Postal 019014
Vitória/ES
CEP:29.060-970
E-mail: feepaiva@hotmail.com

Recebido em: 24/07/2004
Aprovado em: 26/11/2004