

Artigo Original

Formação acadêmica em Educação Física: “Corpos” (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados...

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger¹

Samuel de Souza Neto²

Juliana Martins Pereira³

Flávia Carneiro Franco⁴

Fernanda Rossi⁵

¹ Departamento de Educação Física FC/Unesp Bauru, SP, Brasil

² Departamento de Educação IB/Unesp Rio Claro, SP, Brasil;

³ Faculdades Integradas de Bauru, SP, Brasil

⁴ Universidad del País Vasco, Espanha

⁵ Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, IB/Unesp Rio Claro, SP, Brasil e Bolsista do CNPq - Brasil

Resumo: Neste estudo objetivou-se averiguar como graduandos e professores universitários conceituam corpo no tempo presente, tendo como referência o currículo em Educação Física. Realizou-se revisão bibliográfica referente à história do corpo e currículo. Investigaram-se 28 alunos ingressantes, 33 alunos concluintes e 11 professores universitários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição Pública, do interior do Estado de São Paulo. Constataram-se as vertentes: genérica, dualismo-psicofísico, cartesiana, biológica, segmentada-integradora e ser integral. Evidenciou-se um arcabouço conceitual limitado, com preponderância das ciências naturais em detrimento dos conhecimentos das ciências humanas, de que corpos expressam também configurações históricas e sociais. Constatou-se que os “*corpos fragmentados...*” consubstancia o pensamento hegemônico de um corpo docente que não apresenta definição conceitual e consensual em termos de projeto pedagógico da graduação.

Palavras-chave: História. Corpo. Currículo. Educação Física.

The academic formation in Physical Education: Students and professors ("bodies") of fragmented knowledge

Abstract: This work intended to analyze how graduation students and Physical Education professors define the “body” nowadays, having the curriculum in physical education as a reference. A bibliographical review regarding the history of the body and curriculum was carried out. 28 freshmen students, 33 senior students and 11 professors in and undergraduate course of Physical Education of a Public Institution in the state of São Paulo were investigated. The following categories were found: generic, dualism-psycho-physical, cartesian, biological, segmented-integrated and integral being. A limited conceptual framework was evidenced, with a preponderance of natural sciences in detriment of knowledge of the humanity science, that the body also expresses historical and social settings. It was verified that the “*fragmented bodies...*” represents the hegemonic thought of a faculty that does not present a conceptual and consensual definition in terms of pedagogical project of graduation.

Key Words: History. Body. Curriculum. Physical Education.

Introdução

Parlebas (1987), no final dos anos 80 – século XX, dizia em sua análise que a Educação Física vivenciava uma crise referente à formação, atuação profissional e produção científica. As técnicas se multiplicaram com a adaptação ou o surgimento de novos esportes; métodos, como aeróbica, eutonia, psicocinética foram criados e os objetivos a serem desenvolvidos na formação acadêmica se perderam diante de um campo de

trabalho em expansão (educação, esporte de competição, clubes, lazer, acampamentos, clínicas, reeducação etc.). A preparação do profissional caracterizava-se por um conjunto de conhecimentos acadêmicos de anatomia, fisiologia, psicologia, sociologia, didática etc., enquanto que no âmbito da pesquisa não existia um campo próprio, sendo as investigações desenvolvidas de modo indireto por intermédio das ciências biológicas, humanas e exatas.

No entanto, para [Capra](#) (1987, p.14) havia uma única crise! Pois, os problemas sociais e ambientais eram:

(...) facetas de uma só crise, que é, essencialmente, uma crise de percepção. Tal como a crise da física na década de 20, ela deriva do fato de estarmos tentando aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana – newtoniana – a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos. Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece.

O autor expressava que a crise de idéias da maioria dos intelectuais constituía-se no fato do mundo acadêmico subscrever percepções estreitas da realidade, as quais consideradas inadequadas para enfrentar os principais problemas. Especialmente, no âmbito da metodologia das disciplinas acadêmicas, sendo desenvolvidas de forma fragmentada.

[Demo](#) (1997, p.44), por sua vez, observou que:

A Universidade não tem sabido desconstruir paradigmas ultrapassados de didática, porque continua definido-se como entidade de repasse copiado de conhecimento, ou desconstruir modelos institucionais que não favorecem o mérito acadêmico e fomentam o separatismo entre as disciplinas, ou desconstruir perfis de professores que se confundem com todos os vícios do funcionalismo público ao mesmo tempo relegado e privilegiado, ou desconstruir perfis profissionais de alunos que já fazem parte de um passado, e assim por diante.

Neste contexto advoga a necessidade de realização de pesquisas aplicadas à prática profissional, reconhecendo em função de que:

O conhecimento não pode mais ser separado, nem para fins de método, da intervenção na realidade, simplesmente por que é o método mais decisivo de intervenção. O conhecimento continua sendo uma abstração da realidade, como ensina toda metodologia científica, mas é construído para fins de intervenção (p. 66).

No que se refere à dicotomia entre teoria e prática se entendeu que “teorizar a prática e praticar a teoria são movimentos mutuamente implicados e complementares, logicamente muito distintos, mas praticamente coincidentes” ([DEMO](#), 1997, p. 67).

Nos tempos atuais, ainda, constata-se que a organização dos currículos fundamenta-se na concepção positivista de ciência. A superação

dar-se-á ao considerar o que [Demo](#) (1997, p. 3) diz: o professor e aluno devem se envolver “na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo, valorizando a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza”.

No que se refere, especificamente, à formação acadêmica em Educação Física sabe-se que até a primeira metade da década de 80 esta esteve, praticamente, voltada para o curso de licenciatura que preparava para o ensino fundamental e ensino médio. A graduação, majoritariamente, estabelecia por objetivo preparar o futuro profissional “tecnicamente – instrumentalizado” (com domínio de técnicas desportivas). Os cursos apresentavam extensa carga horária de conteúdos esportivos, evidenciando prioritariamente o ensino prático. Em suma, a atuação do corpo docente voltava-se para o ensino e transmissão dos fundamentos, técnicas e táticas dos chamados esportes tradicionais (atletismo, futebol, voleibol, basquetebol, handebol, natação etc.). As disciplinas de natureza teórica eram ministradas por professores universitários, majoritariamente, com formação nas áreas das ciências biológicas, exatas e humanas, mas que não apresentavam efetiva motivação, interesse em si e, especialmente, conhecimento no campo da Educação Física. Raramente desenvolviam pesquisas relacionadas ao movimento humano.

A partir de meados da década de 70 observa-se certo progresso na titulação dos docentes universitários da Educação Física, que se deu, inicialmente, pela realização de cursos de mestrado no exterior ou em áreas afins no Brasil, especialmente nas áreas da Educação, Ciências Biológicas e Ciências Sociais. Os cursos de pós-graduação “*stricto sensu*” em Educação Física surgiram no país, a partir de 1977, com a implantação do curso de mestrado em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP) e na seqüência: curso de mestrado em Ciência do Movimento da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 1979); curso de mestrado em Didática da Educação Física e Bases Biomédicas da Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1980) e curso de mestrado em Pedagogia do Movimento e Administração da Educação Física na Universidade Gama Filho (UGF, 1984).

No final da década de 70 e início dos anos 80, com o oferecimento de cursos de pós-graduação em Educação Física e o retorno de professores que realizaram mestrado e doutorado no exterior, evidenciou-se o processo inicial da construção de um corpo de conhecimento que lhe seria específico. Porém, na década de 80 emergiu uma profunda crise de identidade entre intelectuais acadêmicos dessa área, sobre o papel social, “*status*” profissional e os pressupostos teóricos e o objeto de estudo da Educação Física.

Não pode deixar de ser observado que a exigência estatutária para a titulação docente, nas Universidades Públicas Estaduais, especialmente Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), do Estado de São Paulo, provocou nos professores de Educação Física “questionamentos” com relação à sua formação técnica, propiciando mudanças em sua atuação e função docente, pois deveriam ensinar, atender à comunidade, pesquisar e responder qual era o objeto de estudo da área.

Os primeiros dados oriundos de investigação científica a respeito do movimento humano eram majoritariamente de natureza biológica. Priorizavam-se os conhecimentos acadêmicos da fisiologia do exercício, do desenvolvimento, da aprendizagem e controle motor, acreditando-se que assim seria estabelecido o “*status*” científico da Educação Física. As aplicações desses conhecimentos estariam mantendo e aprimorando as condições físicas do ser e, conseqüentemente, proporcionando-lhe melhoria na qualidade de vida - saúde.

Dentro desse contexto, dada: a) expansão do mercado de trabalho na década de 80 para além da escola; b) ausência da delimitação clara do objeto de estudo da Educação Física e c) à necessidade de estabelecer o “*status*” acadêmico e científico emergiu o Parecer do Conselho Federal da Educação n.º 215/87 (BRASIL, 1987a), propondo a reestruturação da formação profissional e a possibilidade de opção para o curso de bacharelado na área.

A formação do bacharel voltava-se, especificamente, para a atuação profissional no campo “não - escolar”. A pesquisa sobre o movimento humano, na busca do objeto de estudo da Educação Física para defini-la como

ciência passou a ser primordial. O argumento maior foi que a Educação Física necessitava definir o seu campo de conhecimento teórico.

Entretanto, na segunda metade da década de 80, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Viçosa tinham criado os seus cursos de bacharelado em Educação Física. Posteriormente a UNESP – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro e a Universidade de São Paulo vão criar também esta modalidade.

As justificativas foram as necessidades de responder às exigências do amplo mercado de trabalho; superar as críticas de que os cursos de licenciatura não formavam profissionais competentes para o trabalho escolar, tendo muitos alunos desinteressados pelo ensino, mas motivados pelas “novas” possibilidades de atuação no mercado não escolar; produzir novos conhecimentos para caracterizar a Educação Física como disciplina acadêmica e, especialmente, em responder à função prioritária e primordial da universidade: a pesquisa (SOUZA NETO, 1999).

No estado de São Paulo, os docentes das Universidades Públicas da UNICAMP, UNESP e USP redimensionaram os cursos de graduação, enfatizando a necessidade de uma formação crítica e de estudos teóricos na área, como requisito imprescindível para diferenciá-los do leigo.

Esta perspectiva de uma formação diferenciada fica clara no Parecer do Conselho Federal da Educação (CFE), n. 215/87 (BRASIL, 1987a), ao se assinalar para o perfil de um profissional capaz de “possuir destacada capacidade de análise e síntese, com ampla visão da realidade e atitude crítica diante dela” (p. 14).

De modo que ao adquirir fundamentação teórica na área estaria garantida a competência profissional. Portanto, a titulação, a publicação científica, a orientação em projetos de iniciação científica e a pós-graduação passaram a ser prioridade do corpo docente dos cursos de Educação Física dessas universidades. Contudo, o que se constatou na formação do profissional foi o extremo oposto de quando o curso superior era eminentemente prático. Tal fato permite a reflexão de que no ensino superior da Educação Física, nessas Instituições em específico, parece refletir o sistema universitário brasileiro que, em

termos de valorização das funções docentes, define a pesquisa em primeiro lugar, o ensino como obrigação do professor e a extensão quando for possível.

No entanto [Gramsci](#) (1978), já no século passado enfatizava a importância do ensino:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente, é um fato filosófico bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Conforme Kerr (1966), citado por [Kourganoff](#) (1990, p. 99):

[...] desde 1930 as universidades americanas vêm sendo amplamente e especificamente orientadas no sentido da pesquisa e do abandono do dever para com o ensino. Desde essa época o generalista foi destituído pelo especialista, o filósofo transformado em pesquisador, o médico substituído pelo biólogo e o conjunto da universidade se organizou de acordo com o princípio do primado da pesquisa.

De acordo com a história, [Elias](#) (1994) explica que na atualidade - justamente por serem tão divergentes as exigências de atitudes das crianças em relação ao que se exige dos adultos - a criança/jovem já não aprende servindo a um mestre adulto de sua futura função, como fazia o pajem de um cavaleiro ou o aprendiz de um mestre artesão, nas sociedades mais antigas. A criança e o jovem são afastados da esfera dos adultos por um determinado período, em que, ainda, continuam a se desenvolver e crescer, preparando-se para uma gama cada vez mais variada de funções, que já não são mais diretamente ensinadas por adultos, mas, indiretamente, em institutos, escolas e universidades especializadas, compostas por um corpo de adultos especialistas que os orientam em seus estudos e futura profissão. O autor diz, também, que nas sociedades modernas estão se tornando cada vez mais complexas e diversificadas as carreiras profissionais, com crescente aumento de especialização e exigência. Conseqüentemente, a preparação exigida e necessária para o desempenho das funções adultas também está se tornando mais prolongada e complexa.

Ao se considerar os dias atuais, especificamente na área da Educação Física, é nítida a ampliação do mercado de trabalho como já mencionado acima. O currículo de graduação, com suas disciplinas e conteúdos devem garantir competências, em termos de conhecimentos filosóficos, socioculturais e históricos, científicos, técnicos e pedagógicos, necessários para a atuação desse profissional na sociedade. Entretanto, críticas relacionadas à fragmentação das disciplinas acadêmicas no processo de formação em Educação Física, ainda, são bastante contundentes, quer sejam entre os conteúdos pertinentes às ciências humanas, biológicas e exatas, bem como, quando se fala na aplicação de tais conteúdos na atuação desse profissional.

[Gobbi](#) (1992, p. 98), questionando a pesquisa no esporte e baseando-se nos estudos de Lawson (1990), apresentou a seguinte reflexão:

1. o currículo dos cursos de formação dos profissionais da área, apresenta uma estrutura subdisciplinar, ou seja, a maior parte das disciplinas se apresenta como uma entidade distinta;
2. os responsáveis pela transmissão do conhecimento estão comprometidos com pesquisas sob a égide de paradigmas reducionistas das ciências-mães, realizadas muitas vezes em situações simuladas de laboratórios e o conhecimento sobre a performance motora também é transmitido fragmentadamente;
3. contudo, o ambiente da prática é, na maioria das vezes muito distinto daqueles da pesquisa, ou seja, a prática apresenta um alto grau de variabilidade, complexidade e incerteza - que o digam aqueles que foram responsáveis por treinamento esportivo - muito acima daquele vivenciado pela pesquisa e, a ciência não consegue dirigir completamente o trabalho prático, haja vista que as evidências de pesquisa, não permitem, na maioria dos casos, transposição direta para a prática, e o conhecimento científico passa a não ser o único sistema de referência para a prática. Caso fosse, não teríamos, em nossa profissão tantos leigos obtendo sucesso; [...].

De acordo com [Moreira](#) (1992, p. 203), tanto a formação profissional quanto a sua conseqüente ação revelavam uma vertente mecanicista. O autor chama a atenção para a fragmentação do conhecimento transmitido ao assinalar que:

Nos cursos superiores, os discentes recebem os ensinamentos fragmentados, numa visão da pedagogia positivista, não havendo relação entre as chamadas disciplinas teóricas e práticas. As licenciaturas, única habilitação até a década de 80, não garantiram a visão do homem que se movimenta intencionalmente em situações de jogo, de esporte, de dança, de

ginástica ou de lazer, nem garantiram o *status* de disciplina acadêmica para a atividade Educação Física.

[Hunger](#) (1998, p. 174), na pesquisa “A universidade sob a ótica da extensão universitária – análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física”, constatou na fala de um de seus depoentes que “*A lógica que permeia o trabalho científico, a pesquisa dentro da Universidade e a lógica que permeia o profissional são diferentes*” (professor 4 – Unesp) pois a lógica do conhecimento acadêmico – científico é o oposto do cotidiano profissional. Nesta direção, [Gómez](#) (1992, p. 102) vai chamar a atenção para o fato de que “o êxito do profissional depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”.

A “lógica” apontada confirma os estudos de [Elias](#) (1994), quando avalia que a ação docente se volta para uma orientação semelhante a da biologia e da ciência médica (cartesiana) em que o organismo - “o corpo” - tem sido estudado por partes, de forma isolada e não como uma expressão cultural. Para o autor, a complexidade social, na atualidade, tem gerado um distanciamento em se compreender que os homens são seres sociais e a organização biológica do “homem” encontra-se em harmonia com sua vida social.

Neste contexto encontra-se o objeto de estudo da presente pesquisa, tendo como objetivo averiguar como tal “lógica” se manifesta no processo de formação acadêmica - profissional em Educação Física no tempo presente, referente à história do corpo, bem como as concepções de corpo na visão de alunos e professores de Educação Física.

O “Corpo” na história e a história do corpo

A questão do corpo, da corporeidade ou da cultura corporal evidencia-se a partir do Renascimento como um resgate da Antigüidade Grega em sua concepção plástica, trazendo no seu bojo o Iluminismo, a razão e o homem no centro de suas atenções. Emergiu dessa nova visão de mundo, todo um construto ao redor da ciência, das ciências comteanas e do positivismo de Leopold Ranke. Assim sendo, no presente

trabalho realizou-se um recorte, desenvolvendo-se uma breve revisão sobre a questão de estudo em seus aspectos histórico e filosófico, fundamentando-se no texto de [Cavalari](#) (1996), [Merleau-Ponty](#) (1999) e Manuel Sérgio (2003; 2005 e 2007).

A concepção de corpo dicotomizado surge na Antigüidade Grega, sendo o homem composto de duas partes distintas: corpo e alma. De acordo com [Cavalari](#) (1996, p. 39):

[...] desde a Antigüidade grega até os dias atuais, a visão de homem veiculada pela filosofia não é a de um ser integral, mas de um ser composto de duas partes diferentes e inconciliáveis – uma material, representada pelo corpo, e outra espiritual, representada pela alma ou pela consciência. A essa dupla composição do homem damos o nome de dualismo psicofísico.

De fato é um problema evidente, de visão de homem, que essas duas partes do dimensionamento humano não sejam valorizadas eqüitativamente, pelos principais filósofos desse período. Platão (428 - 348 a.C.), em sua obra *A República*, considerava o corpo como o ‘cárcere da alma’, pois era o:

[...] lugar onde a alma deveria ficar aprisionada. Daí a necessidade de cuidar bem desse ‘cárcere’. Valoriza-se o corpo como meio de atingir a alma. Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora os gregos considerassem a alma superior, sob certo aspecto eles tinham uma visão ‘positiva’ de corpo, à medida que o corpo era ‘valorizado’ como meio para se atingir a alma. Mais tarde, os romanos, captando essa idéia, a transformaram na célebre frase conhecida e divulgada até hoje como ideal de perfeição: ‘*Mens sana in corpore sano*’, ou seja, ‘mente sã em corpo são’ ([CAVALARI](#), 1996, p. 41-2).

Para Platão, o homem somente representa um vivente mortal dualista, onde o corpo é mortal e a alma imortal. O corpo para ele, representa o sensível no homem, este que se apresenta transitório e não verdadeiro. A alma, pelo contrário, é inteligível e alcança o conhecimento do verdadeiro. Somente a alma é vista como produtora do pensamento. A morte era encarada como a libertação do pensamento, pois para o filósofo, assim as almas vão para o “mundo das idéias”. De acordo com a idéia platônica sobre a morte os homens quando alcançam a sabedoria após suas mortes não precisam reencarnar, pois a alma que deve se tornar eterna e não voltar ao corpo que é passageiro.

Na Idade Média, Santo Agostinho (354 - 430 d.C.) ao afirmar “ser a carne um obstáculo para a alma”, muda substancialmente o conceito de corpo, apesar de em ambos momentos o corpo ser desprezado. De acordo com [Cavalari](#) (1996, p. 42), se na Antiguidade o corpo, mesmo sendo considerado inferior, era um meio, “um instrumento para se atingir a perfeição da alma, na Idade Média, pelo contrário, o corpo é considerado um obstáculo, um empecilho para que a alma atinja a perfeição”. [Silva](#) (2001, p. 10) ressalta que Santo Agostinho vai defender “a moralização do corpo e a separação entre o sagrado e o profano, desdivinizando o mundo como consequência dessa separação”.

A visão pecaminosa em relação ao corpo era dominante no pensamento de Santo Agostinho, pregando o homem como fruto do pecado original. O corpo é fonte dos prazeres da carne que os mundanos vivenciam a partir de suas convivências e costumes, preferindo então renunciar esses prazeres da carne e alcançar a vida eterna. O filósofo acreditava que o corpo e seus prazeres nos tentam prender a tentação, dificultando a fuga dos prazeres corporais, como a vaidade e outras imundices praticadas pelo corpo. Logo, o corpo era negado, sacrificado, mortificado por intermédio de jejuns, vigílias e autoflagelações.

A primeira representação corporal na arte, mostrando o interior do corpo humano, é apresentada na obra de Leonardo da Vinci. Já as primeiras dissecações do corpo aparecem no século XIV, realizadas para esclarecer assassinatos e somente com permissão das autoridades eclesiásticas e legais. As dissecações despertam um olhar para a busca de esclarecimentos de um corpo individual e não mais um sistema de forças transcendentais representado por esse corpo. Nesse sentido, [Silva](#) (2001, p. 12) destaca que:

A representação do corpo, de cunho religioso, se confrontava com as observações provenientes das dissecações anatômicas, gerando inúmeras dúvidas que não se esclareciam no interior da concepção de mundo que a Igreja representava e difundia, questionando essa última profundamente.

É relevante ressaltar que o próprio movimento de transformação do corpo em algo que pode ser conhecido e mensurado, transforma o corpo em algo que pode ser dominado. Para [Silva](#) (2001, p. 12):

A dessacralização do corpo aponta para sua ambigüidade no interior da cultura ocidental: é importante enquanto fonte de experiência, mas, é, também, o corpo que se desvaloriza na medida em que se pode mexer nele e alterá-lo. É, talvez, aqui que se pode localizar o início do corpo como construção humana, gênese que chega ao seu auge, atualmente, com a engenharia genética e a medicina estética.

A invenção dos primeiros microscópios em 1590, representa um reforço para uma série de descobertas no século seguinte sobre a constituição do corpo humano, contribuindo para o detalhamento e a fragmentação do corpo individual surgido da dissecação anatômica. As técnicas utilizadas na produção desse conhecimento inauguram “uma era de percepções do corpo que extrapolam a experiência humana do vivido e aquela proveniente do arcabouço biológico próprio da espécie”, como diz a autora (p. 13).

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, período conhecido como Renascimento, iniciou-se a valorização das atividades terrenas, ascensão da burguesia e ressurgimento das ciências. A visão teocêntrica (Deus no centro do universo) perde espaço para a antropocêntrica (Homem no centro do universo).

Descartes (1596 – 1650) é considerado o pai da filosofia moderna e prega a existência da razão. Passou-se a ter uma visão “positiva” do homem, um sujeito ativo, participativo e transformador. Questiona-se a política, a religião, a bíblia e as afirmações filosóficas. Não obstante, esse homem, continuava sendo dicotomizado, dividido em razão e corpo – *res cogitans* e *res extensa*. Corpo este, visto como coisa, como “objeto”, considerado oposto a razão, porque a ação do corpo é mecânica, como uma coisa que ocupa lugar no espaço.

Ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a idéia de funcionamento corporal independente da idéia de essência, como uma máquina que atua com princípios mecânicos próprios. Em Descartes “o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma”. Este é o princípio que autoriza a razão (e a ciência) a conhecer e dominar o corpo humano cujas tarefas serão exacerbadas na atualidade ([SILVA](#), 2001, p. 14).

Descartes fica conhecido pelo célebre pensamento: “Penso, logo existo”. [Cavalari](#)

(1996) ao tratar do pensamento desse filósofo destaca que, mais do que nunca, a visão dicotômica de homem é enfatizada. “O corpo visto como ‘coisa’, como ‘objeto’, passa a ser estudado e manipulado pela ciência e a razão, a mente, passa a ser estudada pela filosofia” (CAVALARI, 1996, p. 46). [Manuel Sérgio](#) (2005) afirma que a expressão “Educação Física” surge como produto do dualismo antropológico racionalista e destinava ao corpo como *res extensa*. Tal expressão apareceu pela primeira vez em John Locke (apud [MANUEL SÉRGIO](#), 2005, p. 72) no livro *Pensamentos sobre Educação*.

Somente por volta de 1900, com a fenomenologia, a visão dicotomizada do homem começa a ser questionada. Merleau-Ponty (1908–1961) em seus estudos procurou entender o homem como um ser integral.

O filósofo afirma que o homem não tem um corpo, ele é um corpo. Em sua obra, “Fenomenologia da Percepção”, [Merleau-Ponty](#) (1999) atribui ao corpo uma função central, este é portador das condições transcendentais, sendo ativo, explorador e que se volta sobre o mundo e pretende conhecê-lo ([FRANCO](#), 2007, p. 46). Para [Manuel Sérgio](#) (2003, p. 37), Merleau-Ponty

[...] procura provar que a própria reflexão tem uma raiz corpórea e, por isso, nunca se absolutiza, nunca transforma a realidade numa totalidade acabada, configurada, perfeitamente determinada, a partir de uma subjetividade autônoma.

[...] o corpo não é, pois um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele. Sou, pois meu corpo [...] (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 208 apud [CAVALARI](#), 1996, p. 47-8).

[Merleau-Ponty](#) (1999) ao apresentar a noção de corpo próprio ou fenomenal, afirma que ele é a experiência vivida do ser. Para o filósofo (apud [FERRAZ](#), 2006, p. 82) “é necessário retornar o corpo vivido, aquém da sua concepção objetivista, como um agregado de matéria sujeito

a relações ‘exteriores e mecânicas [...] geradas pela causalidade fisiológica”.

[Manuel Sérgio](#) (2007, p. 22) afirma que “a fenomenologia teve o mérito de considerar o corpo no mundo”, este que passa a ser visto então como corpo-consciência-mundo que constituem um único todo. O corpo é o aspecto perceptivo da consciência, e o vivido é a origem do conhecimento e, portanto, o próprio conhecimento que deve ser produzido pela Educação Física. O autor afirma que quando se refere ao corpo, corrobora especialmente ao que aprendeu da fenomenologia husserliana e merleau-pontyana. Para tal, o corpo surge como motricidade quando realiza movimentos intencionais da transcendência, “porque é pelo corpo que se está e age, no mundo. Assim o facto de existirmos supõe o corpo próprio, o corpo sujeito e não tanto o corpo objecto” ([MANUEL SÉRGIO](#), 2007, p. 19).

[Sousa](#) (2007, p. 6) ao tratar a importância da Educação Física considerando o corpo ligado à consciência e a sensibilidade humana aponta que “o nosso corpo não é um acaso, não é uma fatalidade física, biológica ou psicológica, mas campo de interminas possibilidades que a nossa afetividade intencional vai efetivamente fazendo encarnar”. Pois, o sujeito se realiza pelo seu corpo, este que se torna consciente e comunicante ao expressar-se intencionalmente ([MANUEL SÉRGIO](#), 2007).

[Sousa](#) (2007) aponta que o corpo é nosso mediador fenomenológico do sujeito, convertendo-se na instância onde a intencionalidade simbolizadora e significativa acontece. Portanto, não se admira que o corpo seja, no plano fenomenológico, o correlato dramático deste nosso pensar, que é o modo como em nós se entrecruzam os processos de simbolização (SOUSA, 2007 apud [FRANCO](#), 2007, p. 47).

Dessa forma, podemos observar claramente no pensamento filosófico, a transição de uma visão dicotômica do homem, para uma compreensão de corporeidade na perspectiva de integração.

Ao retomar os estudos de [Elias](#) (1994), nota-se sua preocupação com a visão que tem identificado o organismo humano isolado do contexto social. Ou seja, ao se estudar o corpo na perspectiva anatômica ou como é examinado

pelos médicos, o organismo tem sido estudado em isolamento. Este, considerado como o “modelo real”, passa a ser visto também como o modelo de vida comunitária, de sociedade, de suas estruturas e processos.

[Manuel Sérgio](#) (2007) afirma que a motricidade humana é o “corpo em acto”, e este deve ser o objeto de estudo da Educação Física. A motricidade humana e o corpo para o autor não podem mais ser estudados nas universidades como o racionalismo os entendia, numa versão mecanicista e positivista. Porque o corpo é bem mais que físico, ele é uma expressão do desenvolvimento sócio-econômico e espiritual de um povo ([MANUEL SÉRGIO](#), 2003). Portanto, para o autor, a Educação Física deveria passar a uma “ciência crítica”, onde se debatessem também questões de ordem científica, filosófica, antropológica e política” ([MANUEL SÉRGIO](#), 2007, p. 30).

Concepções de Corpo: Alunos e Professores Universitários de Educação Física

De acordo com [Silva](#) (1997, p. 21):

O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social.

Diz, ainda, que o currículo apresenta-se como questão central de reformas sociais e educacionais. Para o autor: “Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e domínio do processo de significação” (p. 23).

Tendo como referências o pensamento de [Elias](#) (1994), as concepções curriculares e os estudos de [Cavaleri](#) (1996), [Merleau-Ponty](#) (1999), Manuel Sérgio ([2003](#), [2005](#) e [2007](#)) e [Silva](#) (2001), buscou-se no cotidiano da realidade depoimentos de alunos e professores de Educação Física para que definissem corpo, a fim de tecer análise sobre a problemática em questão.

Considerando-se as críticas formuladas pelos autores acima citados com relação à Educação Física, o Parecer 215/87 do CFE e os cursos de pós-graduação, questiona-se: como o “corpo” hoje é definido?

Ao se pensar “corpo” no processo de formação do profissional em Educação Física, se pensa numa concepção de homem, mundo e sociedade que configura a visão de um grupo social influenciado pelas condições socioculturais, políticas e econômicas, influenciando, por sua vez, os currículos e as propostas dessa preparação acadêmica.

Em face dessa observação buscou-se saber como um grupo de alunos (ingressantes e concluintes) e professores universitários de Educação Física conceituam “corpo”, tendo como referência a sua formação.

Métodos

Investigou-se como um grupo de graduandos e professores universitários de Educação Física conceituam “corpo”, tendo como referência a formação acadêmica e docência. Analisou-se, ainda, quais foram as modificações ocorridas na conceituação de corpo pelos alunos entre o ingresso e o término do curso de graduação.

Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, sendo o método de abordagem a história do tempo presente. (Re)interpretou-se a história do “corpo” presente na literatura estudada. Coletaram-se depoimentos de alunos que cursaram a graduação entre 2004-2007, sendo 28 alunos ingressantes no ano de 2004 e 33 alunos concluintes em 2007 e de 11 professores universitários, do curso de Licenciatura Plena em Educação Física de uma Instituição pública, do interior do Estado de São Paulo.

A leitura dos dados foi realizada segundo uma leitura de análise que contempla as vertentes: **(a) Genérica:** o corpo não é identificado de forma explícita; **(b) Dualismo-psicofísico:** um ser composto de duas partes diferentes e inconciliáveis – uma material, representada pelo corpo, e outra espiritual, representada pela alma ou pela consciência; **(c) Cartesiana:** o corpo visto como ‘coisa’, como ‘objeto’, passa a ser estudado de modo fragmentado, por partes; **(d) Biológica:** o corpo é identificado apenas em sua dimensão orgânica, fisiológica, anatômica e física; **(e) Segmentada-integradora:** o corpo é identificado como uma amálgama, sendo tratado de modo segmentado ou holístico em busca de uma integração, envolvendo mais de uma dimensão; **(f) Ser integral:** sendo o homem um ser integral, o corpo é visto como corpo-consciência-mundo que constituem um único todo. É a experiência

vivida do ser, o mediador fenomenológico do sujeito.

No quadro 1 abaixo, encontra-se em cada vertente, entre parênteses, o número de

ocorrências expressadas pelos alunos (ingressantes e concluintes) e professores universitários, sendo exemplificadas por duas/três descrições a título de ilustração.

Quadro 1. Depoimentos

CATEGORIA	EXEMPLOS DE DESCRIÇÃO DE “CORPO”
(a) Genérica	Alunos ingressantes (4) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Essencial para a sobrevivência” ▪ “O corpo é a certeza de que estamos vivos”
	Alunos concluintes (4) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O elemento principal para sobrevivermos em sociedade” ▪ “É o elemento essencial da nossa existência”
	Nenhum professor conceituou “corpo” de acordo com essa categoria.
(b) Dualismo- psicofísico	Alunos ingressantes (8) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “É a matéria, o exterior do ser humano [...] é o que vai dar ‘vida’ aos pensamentos” ▪ “Vestimento físico, material que guarda em si o espírito” ▪ “O corpo é o estado visível da alma, da mente”
	Alunos concluintes (5) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “A mente é o comando de tudo e o corpo é quem realiza esta(s) ação(es)” ▪ “O corpo pode e deve se interagir com a mente para estar completo, a mente tem poder de mandar no corpo” ▪ “Corpo é aquilo que é provido de alma (espírito)”
	Professores universitários (1) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “É a única morada que a gente tem de fato”
(c) Cartesiana	Alunos ingressantes (8) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O corpo é algo presente no meio (um objeto)” ▪ “O corpo é uma ‘máquina’ provida de mecanismos que auxiliam o ser humano a sobreviver e a interagir com o ambiente”
	Alunos concluintes (10) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Estrutura/conjunto de partes que formam um todo” ▪ “O objeto necessário a vida” ▪ “Corpo é o meio de representação do homem no mundo físico”
	Professores universitários (1) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Um instrumento que nos possibilita agir, fazer as coisas, atingir os objetivos”
(d) Biológica	Alunos ingressantes (10) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Conjunto de células (formando órgãos: miocárdio; músculos; ossos; etc)” ▪ “Um monte de células formando órgãos, tecidos, organismo” ▪ “Corpo é um conjunto vivo de milhares de partes (células) as quais desempenham papéis variados segundo sua intenção de uso”
	Alunos concluintes (5) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Um conjunto de sistemas orgânicos bem estruturados e funcionando de forma harmoniosa” ▪ “Corpo é a união de processos físicos, químicos, biológicos e neurais”
	Professores universitários (4) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Estrutura organizada por diversos sistemas que permite com que o homem [...] possa interagir com o meio ambiente” ▪ “É um conjunto de sistemas mais ou menos independentes, capazes de se interagir em que há uma demanda específica [...] uma demanda motora”

(e) Segmentada-integradora	Alunos ingressantes (5) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O corpo é tudo o que somos – mente, órgãos, comportamento, ações” ▪ “É o reflexo de nossas ações, do nosso modo de viver e de pensar”
	Alunos concluintes (9) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O corpo é um conjunto que se movimenta, pensa e sente” ▪ “Corpo é a denominação de uma totalidade dos aspectos psico-sócio-cultural, juntamente com a parte física”
	Professores universitários (1) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “É o conjunto [...] onde você sente, você tem sensações, você tem conhecimento, é onde você consegue é... transportar o que você sente pra outras pessoas, ele permite um convívio social, permite você interagir com o meio ambiente”
(f) Ser integral	Nenhum aluno ingressante conceituou “corpo” de acordo com essa categoria.
	Alunos concluintes (3) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O corpo é a fonte de expressão de nossas atitudes, pensamentos, e reflete em suas atitudes a cultura a qual se insere” ▪ “É a principal forma de manifestação do ser humano no mundo”
	Professores universitários (4) conceituaram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu não tenho um corpo, eu sou o corpo, eu sinto como corpo, me expesso como corpo” ▪ “Eu sou o meu corpo e minha expressão se dá através dele” ▪ “Nós somos e temos um corpo [...] a nossa presença no mundo é corporal [...] corpo somos nós, a nossa existência”

Resultados e Discussão

Na análise das descrições, depoimentos, observou-se que para os alunos ingressantes no curso a vertente biológica configurou-se como hegemônica, seguida das vertentes dualismo-psicofísico e cartesiana. Já na fase final do curso, a vertente cartesiana apresentou-se como predominante, tendo na seqüência a vertente segmentada-integradora. Para os professores universitários as vertentes biológica e do ser integral predominaram.

Se considerar a somatória dos dois grupos de alunos (ingressantes e concluintes) será a cartesiana seguida da biológica, segmentada-integradora, dualismo-psicofísico, genérica e ser integral.

Estes resultados não chegam a ser uma novidade, pois ao se observar as propostas curriculares de 1939, 1945, 1969 e 1987 ver-se-á que a questão biológica sempre foi preponderante nos cursos de formação profissional na Educação Física, bem como no seu campo da investigação científica, na busca de sua identidade e de seu objeto de estudo.

Disciplinas como Biologia, Anatomia, Fisiologia etc. sempre tiveram a sua cadeira cativa. A novidade se deu em 1987 com a Resolução CFE 03 ([BRASIL, 1987b](#)) que redimensionou as áreas de conhecimento da Educação Física para Conhecimento do Ser Humano, Conhecimento da Sociedade, Conhecimento Filosófico e Conhecimento Técnico. Mais recentemente, com a Resolução CNE 07/2004 ([BRASIL, 2004](#)), os saberes foram redimensionados e articulados em *Formação Ampliada*, contemplando as dimensões: Relação Ser Humano-Sociedade, Biológica do Corpo Humano, Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico; e *Formação Específica* relacionada aos conhecimentos identificadores da Educação Física, contemplando as dimensões: Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumental e Didático-Pedagógico.

Não obstante as conquistas, o currículo, ainda, em sua organização apresenta-se fragmentado, mecanicista e linear. A este respeito, [Almeida](#) (1996, p. 77) comenta que:

Nos cursos de graduação das Universidades e Faculdades brasileiras a formação tem por base o ‘fordismo’, privilegia-se o especialista e a especialidade, prioriza-se a técnica em prejuízo

dos seus fundamentos. Os currículos ‘fordistas’ formam profissionais mutilados que têm uma visão fragmentada da sua profissão e do próprio mundo, em nome de uma suposta especialização.

Mediante tais manifestações e destacando a idéia reducionista de corpo, entrevê-se, como [Elias](#) (1994), uma crítica à especialização acadêmica, que vem permitindo que se construa um arcabouço conceitual inadequado, para postular a natureza e a sociedade como opostos. Isso significa dizer que as universidades continuarão isoladas, principalmente no que se refere à análise científica, enquanto os indivíduos forem encarados como

eus desprovidos de um nós e não se entender adequadamente o papel da balança nós-eu, do ideal-do-nós e da identidade-nós nos sentimentos e comportamentos individuais ([Elias](#), 1994, p. 57).

As expressões manifestadas pelos alunos e professores universitários, à luz da revisão da literatura referente à história do corpo, apesar de evidenciarem nitidamente a concepção dicotomizada de homem apontam também para uma perspectiva integradora, aproximando-se das idéias de Merleau Ponty. Não obstante, indaga-se o papel das ciências humanas na formação do profissional em Educação Física.

Com relação a esta questão é fundamental destacar na história brasileira, do século XX, especificamente o período (1964-1984) da ditadura militar em que houve todo um fechamento para a área de humanidades, sendo marginalizada pelo Estado. Porém, nada disso impediu que o pensamento sócio - crítico aflorasse na “nova República”, observando-se na atualidade, cada vez mais, abertura para tal pensamento nas escolas e universidades.

Dentro desse contexto emergiu a Resolução CFE 03/87 para a Educação Física, questionando a Resolução CFE 69/69 no que concerne à adoção do currículo mínimo, determinado e caracterizado apenas por um rol de matérias comuns a todos os cursos. E, ainda, foi relatado que os pressupostos estabelecidos (Resolução CFE 69/69) não mais se coadunavam com as exigências da época (1984 – 1987), requeridas para o desempenho desses profissionais, tanto sob o ponto de vista didático – pedagógico (graduação em nível de licenciatura com apenas três anos de duração e um mínimo de 1.800 h/a), como quanto ao nível de sua habilitação técnica

propriamente dita, bem como enquanto área de conhecimento científico e campo de trabalho (criação do Bacharelado).

Diante das preocupações relacionadas à formação do profissional de Educação Física, destaca-se no Parecer CFE 215/87, a seguinte afirmação:

[...] a preparação de um profissional que possuiria visão ampla da realidade social, política e econômica do país (grifo do autor), e consciente das reais possibilidades dos cidadãos (grifo do autor). Este profissional com conhecimentos mais abrangentes deveria (...); ser capaz de identificar as necessidades regionais, refletindo e decidindo autonomamente, propondo e aceitando mudanças, preocupando-se em adequar os recursos disponíveis a fim de fazer da Educação Física e dos Desportos um meio eficiente e eficaz de auxílio aos alunos, proporcionando-lhes desenvolvimento integral (grifo do autor) e estimulando-os a um viver cooperativo dentro da complexidade de nossa atualidade social, política e econômica ([BRASIL](#), p. 04-5, grifo do autor).

Ressalta-se na Resolução CNE 07/2004, em seu artigo 4º, que

O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética ([BRASIL](#), 2004).

Quando se pensa na formação crítica desse novo profissional, não mais “acrítico”, “a-histórico” e “alienado”, constata-se na estrutura curricular desses cursos disciplinas, especialmente das ciências humanas como antropologia, filosofia, sociologia, história e política, que buscam este conhecimento sócio-cultural para fundamentar a formação e atuação profissional. Porém, não obstante esta compreensão, o conceito de corpo expressado pelos alunos e professores (acima registrados) no início do século XXI faz se refletir que as ciências humanas, no processo de formação do profissional em Educação Física, ainda, não conseguiram superar a hegemonia do conhecimento “biologista” e do conhecimento “dicotomizado”.

Não obstante, [Silva](#) (2001, p. 108) aponta que

O modo fragmentário que caracteriza não só a ciência, mas toda a cultura ocidental, onde as coisas são tratadas como divididas e desconectadas [...] leva a um reforço ao individualismo e à autopreservação do ego de forma exacerbada, além de um certo grau de neurose no próprio indivíduo que vê a si mesmo como fragmentado.

Conclui a autora que é preciso superar esse modo fragmentário para que se torne possível transcender as conseqüências dele decorrentes.

Considerações Finais

No estudo realizado constatou-se na construção do arcabouço conceitual alguns limites restritos ao pensamento histórico-filosófico de determinada época. Estes, no campo da Educação Física, refletiram uma visão de ciência positivista e de currículo fragmentado no conjunto das disciplinas da grade curricular. Em se tratando da questão conceitual de corpo observou-se a preponderância das ciências biológicas em detrimento dos conhecimentos socioculturais, filosóficos e históricos na formação acadêmica. Constatou-se que o corpo estudado, de modo fragmentado, consubstancia o pensamento hegemônico na área e que na realidade atual não se tem a compreensão de que corpos expressam configurações sociais.

Considerando o tempo como uma rede de intencionalidade, entende-se que o homem não está apenas na história, mas, trás em si uma história e a faz. Assim sendo, o campo de conhecimento da Educação Física, por intermédio dos estudos nas ciências humanas pode ter uma participação muito efetiva e intensa na medida em que vai ensinar o aluno a (re)interpretar as concepções de corpo. Como? Levantando interpretações possíveis de contradição, selecionando e ordenando as informações, chegando até as fontes, enfim, deixando-o consciente de sua cultura corporal e da forma de transmitir o conhecimento adquirido.

Neste contexto, analisar os diferentes tipos de linguagem, as ideologias, o que está subjacente aos textos, passa a ter papel fundamental para o sucesso acadêmico do estudante e para a emancipação do profissional. Trata-se também de se detectar as origens das transformações na área e que culminaram numa (re)interpretação histórica, sociológica e filosófica de corpo. Dessa forma, a máxima “conhece-te-a-ti-mesmo” não é um simples aforismo, mas o ponto de mediação para se compreender a sociedade e a corporeidade humana na sua mais ampla dimensão!

Constatou-se a continuidade do pensamento reducionista por parte dos alunos, abordando corpo nas perspectivas biológica, filosófica e/ou religiosa.

Os professores o conceituaram em conformidade com sua formação científica e área de atuação. Por exemplo, biólogo o definiu como sendo um conjunto de sistemas, enquanto que filósofo ampliou esta conceituação, contextualizando-o culturalmente. Os depoentes relataram corpo como sinônimo de movimento e, portanto, a razão principal do trabalho em Educação Física.

No entanto, evidenciou-se que o projeto pedagógico do curso não apresenta um entendimento coletivo dos corpos docente e discente no que se refere à dimensão corpo e a profissão Educação Física. Assim sendo, alunos reproduziram fragmentos do conhecimento científico, resultante da ciência positivista e da especificidade da formação científica de cada docente.

Concluiu-se que o projeto pedagógico do curso deve ser rediscutido, priorizando-se discussões e redefinições dos objetivos e concepção filosófica do curso no que se refere às conceituações pertinentes à formação e atuação do profissional de Educação Física, como exemplos, corpo, educação, Educação Física, escola, sociedade etc.

Referências

[ALMEIDA](#), J. L. V. Globalização e universidade: dimensões da crise e perspectivas de superação. In: SILVA Jr., C. A. (org.) **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p.77-90 (VI CIRCUITO PROGRAD).

[BRASIL](#). Conselho Federal de Educação. Parecer Nº 215, de 11 de março de 1987. **Documenta (315)**, Brasília, março, 1987a.

[BRASIL](#). Conselho Federal de Educação. Resolução Nº 03, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial (172)**, Brasília, setembro, 1987b.

[BRASIL](#). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 07, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial**, Brasília, abril, 2004.

[CAPRA](#), F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1987.

[CAVALARI](#), R.M.F. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, S. (org.) **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996. – (Pensar mundo unido)

[DEMO](#), P. **O conhecimento moderno** - sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

[ELIAS](#), N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

[FERRAZ](#), M. S. A. **O transcendental e o existente em Merleau-Ponty**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

[FRANCO](#), F. C. **A questão da motricidade e a Educação Física Escolar**. 2007. 70 f. Monografia de conclusão de curso – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2007.

[GOBBI](#), S. A pesquisa no esporte: do fragmentado ao holístico. In: **Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

[GÓMEZ](#), A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

[GRAMSCI](#), A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

[HUNGER](#), D. **A universidade sob a ótica da extensão universitária**: análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação Física, 1998. (Tese de Doutorado).

[KOURGANOFF](#), W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

[MERLEAU-PONTY](#), M. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

[MOREIRA](#), W. W. **Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento**. In: MOREIRA, W. W. (org). Educação Física & esportes – perspectivas para o século XXI. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

[PARLEBAS](#), P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Andalucía, Junta de Andalucía, 1987.

[SÉRGIO](#), M. **Algumas teses sobre o desporto**. 2. ed. Lisboa: Compendium, 2003.

[SÉRGIO](#), M. **Para um novo paradigma do saber e... do ser**. Coimbra: Ariadne editora, 2005.

[SÉRGIO](#), M. **Textos insólitos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

[SILVA](#), A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

[SILVA](#), T. T. Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista. In: **Cadernos de Pedagogia**, v. 2. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação Física, 1997.

[SOUSA](#), J. A. **Motrisofia**: homenagem a Manuel Sérgio. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

[SOUZA NETO](#), S. **A Educação Física na universidade**: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas. 1999. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

Esse artigo foi apresentado no IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física- NEPEF, realizado na UNESP/Bauru de 20 a 23 de novembro de 2008.

Endereço:

Dagmar Hunger
Rua 13 de Maio, 7/27 – Apto. A1-12
Edifício Bandeirantes
Bauru SP Brasil
17015-270
Fone/Fax: (14) 3103-6082
e-mail: dag@fc.unesp.br

Recebido em: 30 de setembro de 2008.

Aceito em: 1 de novembro de 2008.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)