



# AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO OCIDENTE

ABEL FIGUEIREDO\*

“Desde que existe, o Homem oferece-se em espectáculo a si próprio. [...]”

(CHARDIN, 1947 - trad:1965, p.7)

## O Papel do Professor

O Homem pode ser caracterizado como uma unidade bio-psico-social que, aberto para o ser, manifesta formas de pensar, sentir e agir a que nós chamamos cultura. A sua natureza fundamental é a circunstancialidade contingencial<sup>1</sup> do seu ser e, falar em Homem como unidade em estudo é não esquecer as dinâmicas eu-circunstância.

Dos diferentes ritmos subjacentes ao envolvimento de diversos sujeitos, emergem os desenvolvimentos culturais notados em normas, valores e símbolos subjacentes aos pensamentos, sentimentos e acções possíveis de identificar nos comportamentos humanos.

Com LABORIT (1971), consideramos a “revolução neolítica”<sup>2</sup> como marco evolutivo fundamental e nunca posteriormente igualado. O Homem tornou-se pastor e agricultor. O Homem assumiu a sua natureza comunitária onde se pode elogiar a característica educadora e os valores<sup>3</sup> sociais iniciaram o desenvolvimento que fundamentou a vida humana até hoje. O Homem fundou a cidade<sup>4</sup> onde se processa o alargamento dos limites individuais aos limites comunitários, e quanto maior a qualidade comunitária, maior a qualidade individual porque aquela e esta não são, desde que nos conhecemos, indissociáveis.

A novidade na sociedade actual prende-se com a maior riqueza dos canais de comunicação horizontal (sincronia da “aldeia global”) em relação à vertical (diacronia da tradição). LÉVI-STRAUSS (1986) constata que “de ora em diante, cada geração comunica com todos os seus membros com muito mais facilidade do que com a que a precede ou se lhe segue” (p. 376). Para este autor, é notório que a família moderna vem perdendo o

\*Professor-Adjunto da ESEV

<sup>1</sup>António DAMÁSIO (1995) refere-nos que a noção de contingência se aplica a “algo só seu que se relaciona com a sua experiência, algo relativo a acontecimentos que variam de indivíduo para indivíduo” (p. 193).

<sup>2</sup>Que TEILHARD DE CHARDIN (1947, trad: 1970) denomina deliciosamente como Metamorfose Neolítica (p. 216).

<sup>3</sup>“automatismos resultantes da vida em sociedade” (LABORIT, orig:1971, p. 90).

<sup>4</sup>Para PLATÃO (428-347 a.C.) “uma cidade tem a sua origem [...] no facto de cada um de nós não ser auto-suficiente, mas sim necessitado de muita coisa [...]. Assim, portanto, um homem toma outro para uma necessidade, e outro ainda para outra, e, como precisam de muita coisa, reúnem numa só habitação companheiros e ajudantes. A essa associação pusemos o nome de cidade [...]” (*República*, 369b-c).

protagonismo do passado no alargamento dos horizontes individuais, tal como a comunidade restrita à cidade o perde também. Por outro lado, as razões porque a escola não consegue competir com outras formas informais de educação através dos métodos tradicionais, para aquele autor deve-se ao facto do contexto social, cultural e económico se ter alterado e não porque os métodos tradicionais sejam “maus”.

Assim, é inconcebível a ideia estática de desenvolvimento cultural, tal como não se aceita a ideia da anti-neutralidade da educação institucionalizada (escola)<sup>5</sup> e a facilidade com que o conceito de *cultura organizacional* se impôs e consolidou junto dos especialistas e do público em geral, deve ter a ver com a facilidade com que todo o adulto normal percebe a sua própria natureza sistémica e inter-relacional. Todos nós percebemos que a cultura individual que vamos desenvolvendo é uma configuração de sub-culturas circunstancialmente influenciadas e influenciadoras da nossa própria vida.

Como o afirma Correia JESUÍNO ao prefaciá-la obra de Rui GOMES (1993), à escola pede-se que assuma diferentes figuras: escola-enquanto-família com a diluição afectiva no *clan* familiar; escola-enquanto-empresa onde pode imperar a tecnocratização do gestor; a escola-burocrática, prudente na aplicação das regras com o conservantismo do funcionário; enfim a escola-inovadora com o vedetismo quase-mediático do inovador.

Mas “a inovação não se situa, no essencial, nem ao nível *macro* do sistema de ensino, nem ao nível *micro* da sala de aula. É este *entre dois* que importa agarrar enquanto espaço possível de inovação” (NÓVOA, 1988, p.7).

A “escola cultural” de Manuel PATRÍCIO, como “horizonte decisivo da reforma educativa” é o ponto de partida do *professor cultural*. “São três os âmbitos da acção educativa do professor cultural; a turma ou classe, a escola, a comunidade” (PATRÍCIO, 1990, p. 185). Ora, essa comunidade está alterada, e assim, transformados estão os indivíduos que entram e saem da escola. Mais do que um “professor cultural” necessitamos de um *professor trans-cultural*<sup>6</sup>. Não só tem que ser um técnico exímio na transmissão de saberes e saberes-fazer mas, para o ser realmente, tem que perceber os novos contextos culturais em que os indivíduos se vão situando, o que tem a ver com competências crítico-reflexivas (NÓVOA, 1989, p. 68).

O espaço para o movimento inovador no ensino escolar é a resposta à consciência de que o acto pedagógico nas escolas é essencialmente de responsabilidade individual (professor(es) / aluno(os)). Os níveis institucional, comunitário e de envolvimento (HUBERMAN, 1973, p. 86) são por nós vistos como níveis complexos mas sempre de origem e finalidade individual. Face à heterogeneidade e complexidade inter-individual, criamos modelos necessários face às nossas limitações circunstanciais na compreensão dos fenómenos biopsicossociais identificando assim subprodutos organizacionais mais operacionalmente visíveis, passando do micro para o macro por vezes em exagerada analogia. Esse exagero leva a que o indivíduo se sinta desresponsabilizado face à responsabilização de uma unidade organizacional em abstracto, sem esforço por não esquecer que as relações interindividuais elogiam os papéis dos diferentes indivíduos dessa unidade organizacional.

## A Anti-Neutralidade do Projecto Educativo

O Oriente já criticou o Homem Ocidental por este ter uma cabeça muito grande e um corpo muito pequeno.

Se nem sempre isso aconteceu, conforme comprova a história conhecida do nosso berço pré-helénico e helénico onde o papel da educação corporal sempre foi considerado fundamental, é notório que a Idade Média

---

<sup>5</sup>Como realça António DAMÁSIO (1995, p. 190), pode haver efeitos mais ou menos dramáticos de uma “cultura doentia” sobre um sistema de raciocínio adulto normal; como exemplos realça os anos 30 e 40 na Alemanha e na União Soviética, a Revolução Cultural na China e o regime Pol Pot no Camboja. Por outro lado, há escolas que fazem a diferença e não pela sistemática insistência na escola instituição (MENDES, Néelson, 1977, contra-capá) mas sim pela sua peculiar cultura organizacional.

<sup>6</sup> Este termo identifica claramente a episteme hodierna: a cultura deixa a sua predominância vertical e diacrónica (transmissão e desenvolvimento de geração em geração) e passa a uma predominância horizontal e sincrónica (transmissão e desenvolvimento na mesma geração). O risco será a perda da diversidade...

marcou fulminantemente o esquecimento mais ou menos consciente do elogio “corporal” em favor do elogio “espiritual” que, desequilibrado, ainda hoje impera em algumas opções educacionais.

Não podemos deixar de fazer um elogio ao contributo Helénico<sup>7</sup> essencial para a vida da maioria dos Homens actuais. Com TEILHARD DE CHARDIN (trad: 1970) estamos convencidos que “tudo o que constitui hoje o Homem [...] *deve ter sido reencontrado* nesta zona ardente de crescimento e de refundição universal” (p. 226).

JAEGER (trad: 1989) evidencia que “os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente” (p. 11) e, quanto a nós, isso demonstra o seu pioneirismo no assumir da consciência anti-neutral do fenómeno educativo<sup>8</sup>. O reflexo directo disto é a identificação de um *projecto* para a educação.

Mas este *projecto* era mais ou menos polémico. No seu *Tratado de Política* (trad: 1977), ARISTÓTELES (384-322 a.C.), salienta que, naquela época, nem toda a gente estava de acordo com o *objecto* da educação, ou seja, sobre o que se devia ensinar à juventude, existindo mais ou menos quatro coisas que vulgarmente se ensinava: 1ª, as letras; 2ª, ginástica; 3ª, a música; 4ª a pintura<sup>9</sup>. Por outro lado, também nem toda a gente estava de acordo sobre a sua *finalidade*, ou seja, “se é para a formação da inteligência, mais do que para a formação dos costumes que em primeiro lugar se deve tender”, nem sobre “o género de exercício a praticar” (p. 60).

Surge-nos claro que essa diversidade social de interpretações terá sido o meio fundamental de desenvolvimento das diversas expressões de um sentimento vital antropocêntrico (o Homem no centro do seu pensamento): a forma humana dos seus deuses; o predomínio da forma humana na sua escultura e pintura; o duro destino do ser humano na sua poesia; enfim, o Estado grego elogiador da formação do Homem como ideia que significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. (JAEGER, trad: 1989, p. 10).

Ainda hoje damos continuidade a estas preocupações. Em meados do século XX, PLANCHARD afirma que “[...] mais do que noutros tempos, as escolas opõem-se, em virtude das ideias que informam, de maneira tão diferente, a instrução e a educação. O uso de certos livros, a organização dos programas, a proporção de horas concedidas a cada matéria, a escolha das ‘lições de coisas’ e a maneira de realizar lições... não são mais, à primeira vista, que aspectos da técnica escolar, mas esses aspectos não reflectirão, até certo ponto, as ideias políticas, filosóficas ou religiosas dos que propõem ou aplicam essas técnicas?” (1954, p. 41). Mais à frente, este amigo e colega de Sílvio Lima afirma: “A técnica deve obedecer aos ideais educativos” (PLANCHARD, 1954, p. 42).

Ontem e hoje o elogio da anti-neutralidade do processo educativo institucionalizado tem sido evidente. Assim, na vez de nos centrarmos na problematização da *cultura da diversidade* como “origem da maioria dos problemas que caracterizam a crise da Educação Física nos sistemas educativos e a ineficácia dos cursos de formação” (COSTA, 1996, p. 11)<sup>10</sup>, centramo-nos na ancestral constatação do fundamental papel do principal protagonista pela anti-neutralidade do processo educativo: a liberdade do agente de ensino que dificilmente será alguma vez burocratizada e que, por isso mesmo, aumenta a responsabilidade de acção.

Como notámos com uma visão esclarecida de um antropólogo, LÉVI-STRAUSS (1986), as alterações contextuais a nível social, cultural e económico são tão ou mais influenciadoras da crise educacional que os métodos em si mesmos.

<sup>7</sup> TEILHARD DE CHARDIN (trad: 1970, p. 223) considera cinco grandes focos civilizacionais: civilização Maia (América Central), civilização polinésia (mares do sul), civilização chinesa (bacia do Rio Amarelo), civilizações da Índia (vales do Ganges e Indo), enfim, Egipto e Suméria (Nilo e Mesopotâmia). É este último foco mediterrânico que promoverá o Helenismo marcante da evolução de todo o mundo ocidental.

<sup>8</sup> Claramente patente na *República* de PLATÃO (392 a.C.), a idade importante da educação é a idade em que “se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa” (377b; p.87).

<sup>9</sup> A leitura, escrita e a pintura, para os vários usos da vida e como meio de chegar às outras ciências; a ginástica, para a saúde e desenvolvimento das forças e ainda como auxiliar para formar a coragem; a música, sem utilidade uniformemente reconhecida (ARISTÓTELES, trad: 1977, pp. 57-64).

<sup>10</sup> Parafraseando Lawson em obras de 1986 e 1989.

Se no passado recente os pedagogos, juntamente com os médicos, “assumiam as responsabilidades de concretizar as duas principais dimensões do problema: a luta contra a precariedade do corpo e a afirmação das suas potencialidades [...]” (CRESPO, 1990, p. 570), sem dúvida que

*o presente é dominado pela redescoberta do corpo e a humanidade parece viver obcecada por todo um conjunto de experiências que, embora motivado por razões de saúde, não deve fazer esquecer a sua inspiração simbólica. [...] A história do corpo, [...] poderá contribuir para o estabelecimento dos mecanismos que nos levam à obsessão da prática desportiva do presente e a dar importância a todos os signos de narcisismo e de hedonismo que parecem caracterizar as épocas em decadência (CRESPO, 1990, pp. 573-574).*

Não encontramos pessimismo nesta mensagem de Jorge CRESPO, mas antes, um alerta para as consciências dos que intervêm na motricidade humana, no sentido de que são *agentes* de intervenção (orientação e gestão) e não peças passivas num fenómeno exterior que evolui por si. A direcção dessa evolução, ensina-nos o passado, pode depender do que fizermos hoje.

## Prolegómenos do Dualismo

Na história humana, a sua dimensão corporal sempre esteve presente nos processos de educação, quer num sentido desenvolvimentista de fortalecimento, quer num sentido castigador. Na verdade, as concepções de corpo, e assim, do sentido da sua educabilidade, são uma das faces (no dualismo clássico) da sua própria educação, sendo geralmente admitido que a cultura ocidental tem dado primazia aos valores intelectuais em detrimento dos valores corporais.

A *ginástica* grega surge claramente como um dos conteúdos da educação em cujo projecto se identifica um sentido dualista mais analítico do que nos seus predecessores da Grécia arcaica<sup>11</sup>, preocupando-se em elogiar a alma. No entanto, este sentido dualista inicialmente explicitado<sup>12</sup>, não assume o menosprezo reducionista pelo corpo, embora vincule que a educação pela música e pela ginástica tenha sido estabelecida “sobretudo em atenção à alma” (PLATÃO, *República*, 410c), para JAEGER (trad: 1989), “É a alma que ambos educam primordialmente”, e “Foi por isso que um deus deu aos homens a ginástica e a música, formando a unidade indivisível da *paidéia*, não como educação separada do corpo e do espírito, mas como as forças educadoras da parte corajosa da natureza humana que aspira à sabedoria” (pp. 550-551).

A palavra *paidéia* só aparece no século V a.C. tendo “o simples significado de *criação dos meninos*, em nada semelhante ao sentido elevado que adquiriu mais tarde”<sup>13</sup> (JAEGER, trad: 1989, p. 18).

É na noção de *arete* que podemos notar o ideal da educação grega. A sua raiz<sup>14</sup> remonta às concepções fundamentais da nobreza cavaleiresca e quer em Homero quer nos séculos posteriores o conceito de *arete* é usado no sentido amplo para designar a *excelência*, tanto nos Homens como nos Deuses e mesmo animais. “Originalmente a palavra designava um valor objectivo naquele que qualificava, uma força que lhe era própria, que constituía a sua perfeição” (*ibidem*, p. 19), tanto que às vezes definiam directamente como *vigor* e *saúde* a *arete* do corpo e *sagacidade* e *penetração* como a *arete* do espírito.

Mas, ainda em Homero, é notório que primitivamente o conceito tem o sentido da *força* e *destreza* dos guerreiros ou lutadores e, essencialmente, *heroísmo* intimamente ligado à força. Numa idade guerreira de grandes

<sup>11</sup> Para Heraclito “todas as coisas são uma só”. Em *Timeu* PLATÃO refere que a alma e o corpo eram emanações em diferentes proporções dos mesmos elementos.

<sup>12</sup> “a ginástica para o corpo e a música para a alma” (PLATÃO, *República*, 376e).

<sup>13</sup> *Paidéia* significa a uma só vez civilização, cultura, tradição, literatura ou educação.

<sup>14</sup> A raiz da palavra encontra-se no superlativo de *distinto* e *escolhido* sendo no plural empregado para designar a *nobreza*. (JAEGER, trad:1989, p. 19).



migrações é natural que o valor do Homem assentasse na nobreza e bravura militares e menos no elogio da virtude moral que mais tarde surge.

O código da nobreza cavaleiresca influencia a educação grega posterior no sentido elogiador da *coragem* e posteriormente da *virilidade* como uma das mais altas virtudes na ética cidadina. Por outro lado, influencia notoriamente a distinção que livremente emerge da aristocracia ao assumir o dever de prosseguir constantemente o seu ideal ético.

Assim, temos identificado o ideal ético da aristocracia, onde há o dever de luta constante pelo prémio da *arete*, sendo a vitória o seu sinal positivo, em distinção das obrigações inerentes à moral burguesa<sup>15</sup>. Aquela vitória não significava simplesmente a superação física do adversário, mas também a rigorosa exercitação das suas qualidades naturais. Só assim se sentiria reconhecido comunitariamente e adquiriria *honra*<sup>16</sup>. Este heroísmo grego é distinto do simples desprezo selvagem pela morte. É claramente um ideal escolhido de subordinação do *físico* a algo mais elevado. O *eu* deixa de ser o sujeito físico, mas sim o mais alto ideal de Homem que se consegue forjar e que todo o nobre deve (aspira livremente) realizar em si próprio. Só assim se consegue a imortalidade.

A educação visava preparar para a imortalidade e esta era conseguida em dois fundamentos essenciais: *proferir palavras e realizar acções*<sup>17</sup>.

Com Aristóteles inicia-se uma demarcação mais clara para o papel da educação que influenciará todo o mundo ocidental: “formar pessoas honestas” (ARISTÓTELES, trad: 1977, p. 50).

ARISTÓTELES, no seu *Tratado da Política*, afirma ser ponto de concórdia que a ginástica é precisa na educação das pessoas, servindo “para a saúde e para o desenvolvimento das forças” e ainda “como auxiliar para formar a coragem”. No entanto, afirma o seu carácter anti-neutral: por um lado exclui dos limites da ginástica o deformador “regime dos atletas” e a rudeza do “excesso de fadiga”, por outro prescreve para as crianças até aos sete anos jogos estimuladores de movimento “para lhes preservar o corpo da preguiça e da gordura”, sem se proibir “os choros e os movimentos expansivos”, salientando que “até à puberdade só se praticarão exercícios ligeiros”. Após a puberdade, refere, quando “tiverem passado três anos noutros estudos, será então a altura conveniente para ocupar a idade seguinte com trabalhos e regime prescritos pelas leis da ginástica” (pp. 50-64).

Neste contexto, não consideramos secundária a função dada por ARISTÓTELES à ginástica e mesmo quando afirma que “não é necessário atormentar simultaneamente o corpo e o espírito” e salienta que “Destes exercícios, um impede o outro; o do corpo prejudica o espírito e o do espírito prejudica o corpo” (*Ibid.*), não se pode assumir que ele inicia o caminho à consideração da educação como o estudo exclusivo da literatura e da oratória, silenciando-se e esquecendo-se o corpo.<sup>18</sup>

Se Platão é o fundador do dualismo, posteriormente identificado no desenvolvimento da religião e da ciência moderna, foi o cristianismo que, fazendo a assimilação do helenismo até ao séc. IV e oficializando a aliança da Igreja com o poder político, marcou o nosso desenvolvimento cultural ocidental mais recente. O período mais obscuro deste desenrolar sócio-cultural ocidental foi, sem dúvida nenhuma, a Idade Média.

## As Perspectivas Mecanicista, Funcionalista e Moralista

Na generalidade, os séculos XVII e XVIII foram os séculos de desenvolvimento da concepção científica moderna, consolidada com o positivismo do século XIX.

<sup>15</sup> O Homem homérico “é um produto da sua classe e mede a *arete* própria pelo prestígio que disputa entre os seus semelhantes. O Homem filosófico dos tempos seguintes pode prescindir do reconhecimento externo, embora - [...] segundo Aristóteles - não lhe possa ser totalmente indiferente” (JAEGER, trad: 1989, p. 22).

<sup>16</sup> Para perceber melhor o conceito de honra grega ver JAEGER, trad: 1989, p. 22.

<sup>17</sup> Ao lado da acção estava a nobreza de espírito e só na união de ambas se encontrava o verdadeiro objectivo (JAEGER, trad: 1989, p. 21).

<sup>18</sup> Neste sentido somos contra a perspectiva assumida por VAZQUÉZ (1989, pp. 60-61) na linha de ULMANN (1981; 1982).

O estudo da motricidade humana<sup>19</sup> existe desde sempre e tem assumindo diversas concepções ao longo da sua evolução. As bases gerais do desenvolvimento da educação física e do desporto na modernidade assentaram principalmente em áreas científicas paradigmáticas como a Física<sup>20</sup> (Biomecânica), a Fisiologia e Anatomia e mesmo a Matemática (métodos quantitativos), ou em ciências pré-paradigmáticas como a Psicologia, Sociologia, Pedagogia, etc.

As concepções mecanicistas, fruto da episteme da época, imperaram no início da passagem das concepções fundamentadas no humorismo galénico para uma cada vez maior influência dos sistemas mecânico, químico e fisiológico, sem esquecer o sempre presente pano ideológico de fundo. É este percurso que vem culminar em 1637 com a expressão cartesiana *Penso, logo existo* (“*Je pense, donc je suis*”), onde se releva a separação entre *mente* (coisa pensante) e *corpo* (coisa não pensante), dando espaço para que, sobre este último, se pudessem dizer as “heresias” que sobre o espírito se não podiam livremente referir.

Trata-se de um dualismo radical onde o ser humano é essencialmente *res cogitans*, embora sujeito a uma reunião com o corpo, *res extensa* que passa a ser o *corpo-objecto*, centro incontestável da curiosidade científica. A medicina moderna, predominantemente anátomo-fisiológica, nasceu com Descartes e apoderou-se do corpo-objecto.

A acompanhar o mecanicismo referido, podemos notar no campo médico o desenvolvimento das concepções funcionalistas e humorais (galenismo) baseadas na doutrina aristotélica, surgindo uma concepção funcional da educação física, embora ainda sem uma perspectiva biológica bastante desenvolvida.

Paralelamente à perspectiva higiénico-funcionalista, é certo que se iniciou o movimento precursor do fenómeno pedagógico da Educação Física e Desporto com Andry de Boisgirard, Des Essarts, Tissot, Pestalozzi (1746-1839), Basedow (1723-1790), Kampe, Salzmann e Guts-Muths (1759-1839) (PEREIRA, 1953, p. 16). No século XIX há uma tentativa de mudança que leva a consolidar a ideia da importância da Educação Física na escola: o paralelismo entre a educação física e a *educação moral* inicialmente e, posteriormente, o reforço entre esses vínculos não esquece a *educação intelectual*. Nas palavras de Jorge Crespo (1990), “a educação física adquiria, neste contexto, uma importância que nunca mais deixaria de possuir.” (pp. 560-561).

É, pois, de compreender a noção de que a ginástica<sup>21</sup> deixava de ter um mero conteúdo higiénico-terapêutico no sentido *corporal*, mas, poderia ser utilizada para “fortalecer” o *espírito*. Mais uma vez, também, a história ensina-nos que o *sentido* dessa orientação foi a questão essencial, reflexo das concepções de corpo então existentes.

Com Peter Henrik Ling<sup>22</sup> (1776-1839), por exemplo, inicia-se uma direcção em que se atribui um interesse particular à análise mecânica e anatómica dos exercícios gímnicos, em paralelo com Amoros, Clias e Jahn, o criador do *turnen*<sup>23</sup>, movimento esse seguido pelos seus precursores (PEREIRA, 1953, p. 16) de entre os quais MAHLO (orig: 1969, trad: s/d) destaca A. Spiess.

<sup>19</sup> *Motricidade Humana* é aqui encarado como o *objecto* de diferentes *áreas de estudo* onde colocamos a Educação Física, o Desporto, a Dança, a Ergonomia, a Educação Especial e Reabilitação, etc., e de diferentes *áreas científicas* como a Biomecânica, Bioquímica, Fisiologia, Pedagogia, Gestão, Psicologia, Sociologia, Filosofia, etc., etc. Daí, por vezes surgir o conceito de *Ciências do Desporto*. Não colocamos evidência no conceito de *Ciência do Desporto*, nem de *Ciência da Motricidade Humana*. O contributo de Manuel Sérgio como epistemólogo da Motricidade Humana na clarificação de uma matriz teórica para romper com o paradigma passado é-nos fundamental.

<sup>20</sup> O termo grego *physis* (natureza) vai derivar nas ciências naturais, estando na base da Física e da Fisiologia. É de notar que o médico de hoje já foi o *Físico*, estando a anatomia, fisiologia e bioquímica integradas nos seus estudos.

<sup>21</sup> “nela se compreendendo os mais simples exercícios (a corrida, a luta, etc.) até às técnicas mais complexas (a equitação, a esgrima, etc.)” (CRESPO, 1990, p. 551)

<sup>22</sup> Para SOBRAL (1980, p. 18-19), Ling foi “o primeiro que fundamentou a Educação Física (ou, melhor, a Ginástica) num corpo de conhecimentos científicos consagrados, lhe atribuiu finalidades claramente expressas e de teor educativo irrefutável para a época, sistematizando os exercícios físicos num método coerente, o «método sueco», adaptado às finalidades enunciadas”.

<sup>23</sup> Ginástica alemã de índole militar preconizada inicialmente por Ludwig Jahn

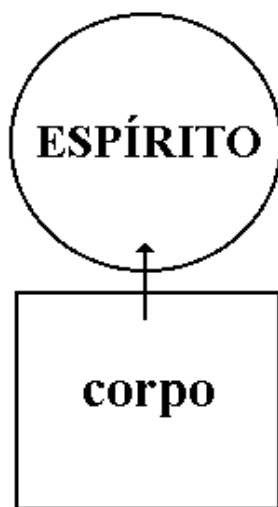


Spiess, introdutor do *turnen* nas escolas alemãs durante a segunda metade do século XIX, “fiel à atitude idealista fundamental, esforçava-se por fazer do espírito o mestre e senhor do corpo. A educação mental que perseguia com a «tomada de consciência» dos exercícios não era outra coisa senão uma aprendizagem de cor de elementos, encadeamentos e de várias formas de carácter militar. Reprimia, deste modo, toda e qualquer iniciativa do aluno que tivesse em vista uma actuação autónoma” (MAHLO, orig: 1969, trad: s/d, p. 22).

Certamente que a crítica de MAHLO ao mecanicismo antológico<sup>24</sup> de Spiess surge no sentido de realçar a necessidade de se sistematizar também o ensino da tática, e não ficar na visão reducionista da “técnica”, situação que ainda hoje tem tendência a imperar.

Assim, há que evidenciar que nos finais do século XIX e princípios do século XX foi-se consolidando a ideia de que “os exercícios do corpo surgiam [...] como meios eficazes no aperfeiçoamento da saúde e da moral dos homens, permitindo a concretização de dois objectivos primordiais: o «corpus sanum» e a «mens sana», entidades cada vez mais imbricadas e relevando-se em fecundação recíproca [...] (CRESPO, 1990, p. 546)<sup>25</sup>. No entanto, esta reciprocidade evidenciada por CRESPO tem claramente um sentido: a dinâmica de valorização do corpo assentou fundamentalmente nas relações estabelecidas do *corpus* para a *mens*. É, pois, uma relação corporalmente centrífuga ou, melhor ainda, *espiritualmente centrípeta*, continuando a emergir do dualismo corpo-espírito em que o primeiro serve para qualificar o segundo.

**FIGURA Nº 1  
O DUALISMO NÃO NEUTRAL**



### **A Nova Atitude Epistémica**

A viragem anteriormente identificada é indicador concreto de um esboço assumir da nova atitude epistémica a rumar contra o *paradigma cartesiano*.

O dualismo cavado entre mente e matéria, com hipervalorização da primeira, o reducionismo ao quantificável, o estudo reduzido do corpo pelas ciências da natureza, a concepção da natureza como “máquina perfeita” e o divisionismo imposto a estas realidades são algumas características do paradigma cartesiano. Realce-se “o dualismo corpo-espírito [...] e a superespecialização que se desvincula de uma visão do *todo*.”

<sup>24</sup> De antologia, numa perspectiva “coleccionista”.

<sup>25</sup> Não é, pois, uma questão de ser ou não ser autónomo, mas, essencialmente, ser autónomo para quê? para responder rapidamente a uma ordem? para disciplinar a atenção em determinadas tarefas? para executar uma técnica na sua perfeição? para demonstrar raciocínio tático? etc.

(SÉRGIO, 1989, p.21). Este paradigma inculcou no Homem ocidental um conhecimento altamente formalizado, levando-o mesmo a um certo conformismo intelectual.

Hoje, para identificar a crise<sup>26</sup>, pensa-se que o paradigma emergente olha o conhecimento científico de outro modo. Deixando o dualismo anterior, prospectiva-se que, na pós-modernidade, todo o conhecimento é auto-conhecimento, é local e total (fragmentação temática e não disciplinar), e, ainda, que todo o **conhecimento científico** visa constituir-se em **senso comum**.

Na verdade, enquanto na ciência moderna o salto qualitativo é dado do senso comum para o conhecimento científico, numa analogia interessante com o corte do corpo para o elogio do espírito, na ciência pós-moderna, como nos diz Manuel Sérgio parafraseando Boaventura de Sousa Santos, “o salto mais importante é o que se dá a partir **do conhecimento científico para o senso comum**, isto é, para uma sabedoria de vida” (SÉRGIO, 1989, p. 25).

Esta nova atitude epistémica não pode ser entendida como uma alternativa exclusivista. Do nosso ponto de vista essa atitude pretende apenas alertar para uma dimensão de enquadramento mais pluralista, precisamente pelo assumir das heterogeneidades dos particulares.

Quanto a nós, se todas as concepções evidenciadas até meados do século XX encerravam de forma marcante a hipervalorização do espírito sobre o corpo, em analogia clara ao elogio da passagem do senso comum ao conhecimento científico, o meio do século XX indica a viragem: o senso comum foi integrado no conhecimento científico.

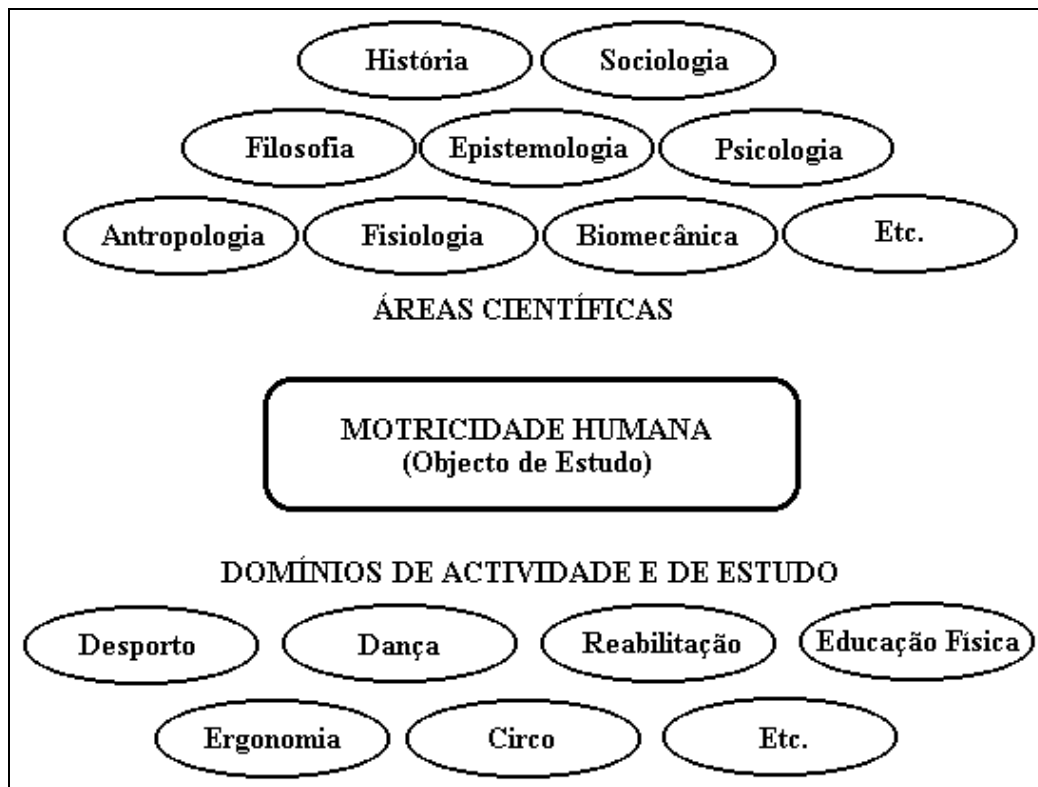
Neste novo movimento já não há preocupações disciplinares com a macro-cientificidade, como surgiram com a ciência da ginástica, com a Educação Física como ciência ou, embora mais recente, embora na mesma linha, a ciência do desporto. O novo movimento é, sem qualquer dúvida *transdisciplinar* e tem no filósofo e epistemólogo português Manuel Sérgio (1987) que tenta propor a Motricidade Humana como nova ciência do Homem importante contributo.

Numa fase transitória deste novo enquadramento identifica-se claramente uma nova matriz, em que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade estão evidenciadas em torno de campos de intervenção fundamentais na sociedade contemporânea.

---

<sup>26</sup>Do grego antigo *krinein*, que significava distinguir, separar, decidir. Crise é, na origem, uma peneira para separar elementos de tamanho diferente. O momento de identificação de uma crise é, pois, um momento decisivo na evolução de um fenómeno.

**FIGURA Nº 2**  
**MATRIZ TEÓRICA TRANSITÓRIA DA MOTRICIDADE HUMANA**



Aqui encaramos a **Motricidade Humana** (*intencionalidade operante*) como a designação do *objecto* de, por um lado, diferentes **domínios de estudo** como o Desporto, a Dança, a Ergonomia, a Educação Especial e Reabilitação, a Educação Física, etc., e, por outro lado, de diferentes **áreas científicas** como a Biomecânica, Bioquímica, Fisiologia, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, História, Antropologia, Filosofia, Epistemologia, etc.

A Educação Física será, também em nosso entender e em primeira instância, um espaço escolar curricular (do ensino básico ao secundário) perfeitamente institucionalizado; em segunda instância será especificamente um *projecto* essencial ao desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar, acarretando compromissos socio-culturais e políticos numa orientação programática agora definida com o seguinte sentido: Educação Física como *meio* e como *fim*, numa dimensão *eclética e inclusiva*.

Estes compromissos e orientações dão intencionalidade própria às particularidades da “Expressão Motora” no 1º ciclo e da “Formação Física e Desportiva” no restante ensino básico, conforme estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>27</sup>.

### **O Professor Crítico-Reflexivo**

Já aqui evidenciámos a anti-neutralidade do processo educativo. Por si só, a EF, como qualquer outro espaço curricular, não é *educação*, ou seja, não é um “espaço onde o homem se forma pessoa, isto é, se reconheça e o reconheçam como consciência e liberdade” (SÉRGIO, 1987 p. 155). O sentido da educação, como processo intencional, é gerido pelo educador: o **professor**.

<sup>27</sup>Nº 3 do artigo 8º do D-L nº 46/86 de 14 de Outubro.

A profissão docente requer hoje determinados saberes, saberes-fazer e atitudes específicas que permitem distinguir o profissional do aprendiz ou do amador, ou seja, determinadas competências profissionais que se pretendem fazer desenvolver com uma formação adequada.

NÓVOA (1989) caracteriza dois tipos de abordagens relativas à formação de professores:

“- Uma abordagem técnico-profissional que valoriza os aspectos instrumentais, as referências didáticas e metodológicas, as experiências práticas de simulação de actividades de ensino-aprendizagem e o treino das competências futuras dos professores;

“- Uma abordagem crítico-reflexiva que estimula uma reflexão pessoal, o exame crítico e o desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade pessoal dos futuros professores” (p. 68).

Se à primeira abordagem está inerente a metáfora do **professor-decisor**, onde “o professor é o sujeito que toma as decisões acertadas em função de um diagnóstico científico da situação, pondo em acção os meios pedagógicos mais adequados”, à segunda abordagem está inerente a concepção do **professor-reflexivo**, onde o professor é “um construtivista que continuamente constrói, elabora e verifica a sua própria teoria pessoal do mundo” [citação de Christopher CLARK (1985)], e onde “o que interessa é investigar *quais são os processos que seguem os professores para construírem a sua realidade*, é conhecer *de que modo os professores vão adquirindo um conhecimento prático*, é reflectir sobre as *teorias implícitas e as crenças dos professores*” (NÓVOA, 1989, p. 74, sublinhados nossos).

Está assim ultrapassada a fase em que os especialistas pedagógicos, não os professores, se debruçaram agudamente sobre a racionalização do ensino tendo subjacente a exclusividade do paradigma processo-produto, fase que caracterizou os últimos vinte anos<sup>28</sup>.

Hoje deve ser preocupação fundamental dos professores, diz-nos ainda NÓVOA (1989) aquele autor, perceber o seu próprio carácter crítico-reflexivo, criativamente activo, em oposição à visão reducionista do professor-decisor.

É, pois, a verdadeira derrocada da visão da formação como resultado previsível de uma acção educativa. A escola emerge como instituição de formação porque nela são criados espaços adequados para **os alunos** se formarem. A acção educativa do professor está lá: superada.

O professor reflexivo, em nosso entender, integra o professor-decisor, superando-o, dando-lhe uma outra dimensão: mais pessoal e organizacional. O professor torna-se o verdadeiro **especialista** da sua área de intervenção, e, como todos os especialistas, faz exercícios de interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento.

Neste sentido, queremos realçar com PÉREZ (1988) que uma formação inicial de nível médio não chega, requere-se uma “[...] formação de nível superior”, considerando estritamente necessário o “nível de licenciatura para todos os tipos de professores [...]”.

## Síntese da Emergência das Várias Concepções de Educação Física

### Na Antiguidade

1. É evidente que no período pré-helénico e helénico, o facto de se viver numa época profícuca em guerras não permitia descurar a importância aos valores de coragem e, posteriormente, virilidade; coerentemente fundamentados na necessidade de preparação militar. Neste tempo não se podia ter ainda uma concepção reducionista do corpo e a preparação militar originou a “ginástica militar”.

<sup>28</sup> NÓVOA aponta ainda a “coincidência” da degradação que neste período tem afectado o estatuto da profissão docente.

2. Por outro lado temos a corrente dos Jogos Olímpicos da antiguidade que, perdendo-se no passado, assumem a partir de 776 a.C. um cenário comprovado pela história que os coloca de quatro em quatro anos até 393 da nossa era (doze séculos de regularidade). Inicialmente com uma simples corrida, depois com o pentatlo, a luta, o pugilismo, etc., o gosto pela competição, a satisfação pessoal pelo triunfo significam a participação nos Jogos Olímpicos e, a “magia” e o “espectáculo” que isso proporciona significam a participação dos espectadores. Aqui encontramos a “ginástica atlética” que preparava os atletas para o êxito nas provas.

3. Noutro significado não poderemos ignorar o contexto médico. Sob influências de Hipócrates (séc. V a.C.) e posteriormente de Galeno (séc. II d.C.) a “ginástica médica” percorre a Idade Média e só no séc. XIX a patologia humoral<sup>29</sup> é substituída pela patologia celular.

4. Por fim, o contexto cultural Ateniese edifica uma nova valorização do corpo: *estética*. A democracia fundamenta-se no espírito cívico cuja base é a educação (música para o espírito e ginástica para o corpo) que cultiva a *kalogatia* (*kalos* - belo; *agatos* - bom). Aqui nasce a harmonização analítica corpo - espírito até aí menos marcante, sendo notória a importância dada à “ginástica educativa”, pondo-se em causa o papel positivo da “ginástica atlética”<sup>30</sup> na educação, ou o excesso de zelo com a estimulação da virtude *coragem* através do “excesso de fadiga”.

**FIGURA Nº 3**  
**CONCEPÇÕES DE GINÁSTICA NA ANTIGUIDADE**



Se tivéssemos que escolher um pano de fundo de partida para a realidade da antiguidade, escolheríamos a ginástica militar pela necessidade social mais profunda, substituída num contexto lúdico de paz pela atlética. Por outro lado, as concepções de saúde fazem emergir a ginástica médica. A utopia da antiguidade seria a ginástica educativa.

### **No Século XX**

No Século XX podemos identificar com Walter DUFOR (1992) seis opções práticas na abordagem às Atividades Físicas e Desportivas.

<sup>29</sup> A doutrina dos quatro elementos da vida: sangue (vermelho), a fleuma (branca) e a bílis (amarela ou preta). A enfermidade era vista como um desequilíbrio entre estes quatro elementos.

<sup>30</sup> “[...] regime dos atletas [...] que deforma a pessoa e a impede de crescer [...]” ARISTÓTELES (trad: 1977), *Tratado de Política*, p. 63).

1. Mais na linha generalista de Guts Muhts (1755-1839) do que na linha anatómica de Pestalozzi (1746-1817), o francês Georges Hébert e o austríaco Karl Gaulhofer situam o denominado *método natural*. Para aquele, diz-nos DUFOUR (1992), a preparação física surge com base nos gestos próprios da espécie humana num contacto estreito com os obstáculos oferecidos pela natureza. Para o segundo, embora numa visão mais sistemática (educação do corpo, do movimento, da prestação desportiva e da criatividade) continua fundamental e obsessiva a procura do respeito pelas leis da Natureza, rumo à procurado gesto natural, instintivo. Nesta linha, a Educação Física nunca será obra de um cientista mas sim de um artista intuitivo.

Esta visão metodológica mais existencialista (Homem - Liberdade - Potencial - Escolha - Criatividade e Prazer) que essencialista (Sociedade - Autoridade - Integração - Normas - Técnica e Rendimento), tem fundamentado a generalidade da Educação Física na escola primária, a generalidade da preparação militar e mesmo a generalidade da preparação desportiva. A pureza do “Homem natural” opõe-se à corrupção desportiva, ao tecnocracismo instrumental militar<sup>31</sup> e ao racionalismo extremista na Educação Física.

É aqui que se fundamenta a visão naturalista ou expressionista da abordagem à Educação Física actual, principalmente no primeiro ciclo, o que levará ao afastamento, por parte do professor deste ciclo, da visão racionalmente orientada para o cumprimento do programa de EF. A gestão pedagógica da EF será essencialmente uma gestão de condições de prática que, numa visão naturalista, tende para o afastamento da norma, quer seja de âmbito ginástico ou desportivo; mesmo o âmbito higiénico perde sentido.

2. O triunfo da natureza continua sublimado na emergência da tendência *estético-musical* que no presente século assume relevância com os trabalhos de interpenetração do ritmo e do movimento de Noverre, Delsarte, Duncan e Dalcroze. A corrente da ginástica moderna do sentido mítico e cosmogónico reduziu-se a uma interpretação desportiva que perdeu a sua pureza original: a Ginástica Rítmica Desportiva. A corrente da dança moderna assiste à lenta morte do folclore e torna-se seleccionadora de comportamentos narcísicos pela sua exigência ascética. A corrente da dança jazz, cada vez mais raramente uma arte de expressão, passa por um jogo e por vezes por uma ginástica.

Continua um campo excepcional de formação a aproveitar por todos os pedagogos.

3. Em 1889 surge o primeiro tratado de fisiologia do exercício, da autoria de Fernand LaGrange<sup>32</sup>, e a partir daqui a corrente fisiologista assume a sua importância até hoje.

Mas o desenvolvimento da fisiologia do exercício consolidou uma outra opção prática identificada por DUFOUR (1992): a tendência *morfo-fisiológica* de escola sueca de Ling que veio a originar três tendências. Uma primeira, com Niels Buck, restringem-se os objectivos apurando-se o “body building”, com técnicas simplificadas de musculação e flexibilidade centradas em alguns músculos de cada vez. Noutra lado, com Elin Falk, Eli Biorksten, Maja Carlquist, Jalkanen e Monica Beckman, a escola sueca, impregnada de intuição feminina, rumo ao mais natural e instintivo: técnicas de relaxamento, ritmo e, mais recentemente, influências da dança moderna e do jazz diferem ataques severos à ginástica “anatómica”. Por fim, o eclectismo fisiologista de Thulin e Lindhard sentem como o racionalismo dos fundadores da escola sueca pode ser facilmente abalado com as brilhantes intuições dos artistas e dos práticos.

O futuro para DUFOUR (1992) será influenciado pelas modas do Fitness, Power Training, Aerobics, Stretching, etc., mais aceites pelo seu exotismo anglo-saxónico do que pelo seu valor intrínseco. Algumas destas modas chegarão à formalização desportiva.

4. A procura de um ideal de inteligibilidade que em Ling se estrutura numa ginástica de base a todas as actividades físicas fundamentada na anatomia, os trabalhos de Fetz, Le Boulch, Cratty e Ungerer, apoiados no

<sup>31</sup> Neste âmbito surge a valorização das artes marciais e dos desportos de combate inermes. Além da ética e disciplina inerentes, o imaginário da luta sem armas actualiza-se em espaços educativos próprios.

<sup>32</sup> WILMORE/COSTILL, 1994, p. 6.

*estruturalismo*, procuram encontrar os factores que condicionam a aprendizagem neuro-motora, estudando os mecanismos de percepção, adaptação e da coordenação para fundamentarem *uma educação para a disponibilidade de aprender*.

Neste campo têm faltado sobretudo as respostas metodológicas, ao contrário das outras tendências. A prática continua centrada na pedagogia das operações (exercícios) e não na dos operadores (estruturas).

Esta tendência *psico-motora* espera novos dados das neuro-ciências e, acima de tudo, formas metodológicas que dêem corpo às tendências estruturalistas de Parlebas (condutas motoras) e de F. Mahlo (acto táctico em jogo).

5. Uma outra tendência identificada como *desportivista* surge em coerência com o espírito da industrialização, elogiando-se sobretudo a especialização e a maximização técnica. Dufour evidencia o facto de que na maioria dos países se está a substituir o termo “educação física” por “ensino de desporto”.

Numa interpretação reducionista do conceito de desporto, em que é vendido num mercado livre pelos *midia* e é gerido por profissionais de *management*, corre-se o risco de cair na exclusividade da espectacularidade da prestação e da competição hetero-emulatória.

Quanto a nós, não queremos confundir, a tendência *desportivista* com a tendência desportiva. Compete à Educação Física escolar ou, sem o estigma exclusivo da competição elitista (uma das dimensões do desporto), à contextualização escolar do desporto como conceito pluridimensional centrado na ideia de projecto desenvolvimentista a vários níveis<sup>33</sup>, contribuir significativamente para a educação escolar.

O “desportivismo” é aqui conotado como a má interpretação da actividade desportiva. No entanto, como referenciámos na Matriz Teórica apresentada anteriormente, estamos mais centrados num domínio de actividade que denominamos Educação Física e que restringimos actualmente ao contexto escolar curricular, e não em outros domínios como é o caso do Desporto que, além do contexto escolar (Desporto escolar, por exemplo) tem outros contextos de estudo.

6. Para DUFOUR (1992, p. 94) os pedagogos do século XX procuraram a justificação das actividades físicas pelo seu valor intrínseco, ao contrário da inicial *tendência pedogogista* que todos os programas de actividades físicas se têm baseado em objectivos *apodidácticos* (p. ex. O salto em altura desenvolve a coragem, a ginástica desenvolve a inteligência, etc.).

No entanto, para este autor a síntese é quase impossível. Nesse sentido realça o facto de que todos os pedagogos têm dado primazia à “maneira de ensinar” e à “motivação da criança”, deixando para segundo plano “o que é realmente ensinado”, o que quer dizer que se assiste claramente ao elogio das actividades físicas em primeiro plano como *meio*, o que entra em conflito com as ideias centradas na aprendizagem de habilidades, ou seja, uma EF como *fim*.

Se Manuel SÉRGIO (1987) dá um passo decisivo numa síntese epistemológica no âmbito da Motricidade Humana<sup>34</sup>, gritando *movo-me, logo existo*<sup>35</sup>, a partir de determinada altura, sob influência dos professores especialistas em EF, os programas tentam evidenciar a *matéria de ensino* como um fim em si mesmo, visão que assume relevância notória nos programas actuais<sup>36</sup>.

A própria análise de LÉVI-STRAUSS (1986) elogia a compreensão e apreciação da matéria de ensino como aspecto essencial para dar continuidade à finalidade tradicional da escola, sem menosprezo pelos “ritos

<sup>33</sup> Quanto a nós, não é o signficante que importa defender, mas sim o significado.

<sup>34</sup> Que, como já referenciámos, consideramos ser uma proposta excepcional de projecto futuro de ciência do homem, e que, no presente, nos permite uma matriz referencial.

<sup>35</sup> E aqui com ele também estamos nós: FIGUEIREDO (1996).

<sup>36</sup> Ver FIGUEIREDO, 1997, capítulo 2.1.

universalmente espalhados que conferem um carácter sagrado aos passos pelos quais cada geração se prepara para partilhar as suas responsabilidades com aquela que se lhe segue” (p. 382), ou seja, sem menosprezo, por exemplo, pelo exame do grau de aquisição da “matéria de ensino” (avaliação). Mais à frente acrescenta que é errado educar os nossos filhos “num mundo feito por nós, que antecipa as suas necessidades, previne as suas perguntas, os encharca de soluções” (p. 385).

Somos em crer que este é um dos focos malignos magistralmente identificados<sup>37</sup> que precisa de uma mudança estratégica urgente na nossa sociedade em geral e, na escola em particular.

Num esforço final de linhagem, temos, por um lado, a corrente da ginástica educativa da antiguidade em continuidade com a tendência *pedagoga* da EF e, em breves momentos, com a tendência *estético-musical*; por outro lado a ginástica atlética vê-se na tendência *desportivista*; a tendência *morfo-fisiológica* é uma síntese entre as correntes médica e educativa, preparando-se para uma outra síntese com a atlética; a tendência *naturalista* inicialmente libertadora pelo espírito radical, está condenada a uma certa fugacidade pela necessidade de rotina de todas as civilizações organizacionais - resta, provavelmente, gozar o momento radical que, depois de disciplinado, voltará reaccionariamente a ser radicalizado; por fim, queremos colocar o destaque na tendência *psico-motora* que, com o auxílio das neuro-ciências e da confirmação de uma nova episteme, desafia-nos o futuro.

**FIGURA Nº 4**  
**AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DE EF**



<sup>37</sup> O outro, ao olhar do antropólogo é, sem dúvida, a falta de culto real da diversidade óptima entre as sociedades que “[...] resulta em grande parte do desejo de cada cultura se opor àquelas que a rodeiam, de se distinguir delas, numa palavra, de ser ela mesma; elas não se ignoram, apropriam-se de coisas umas das outras sempre que há ocasião, mas, para que não pereçam, é preciso que, sob outras relações, persista entre elas uma certa impermeabilidade” (LEVI-STRAUSS, 1986, p. 16). O professor trans-cultural já referido está consciente disso e dá sentido cultural próprio ao contacto com os outros.

## Conclusões

Ao se assumir o paradigma da anti-neutralidade do processo educativo, elogia-se o papel do *professor* na construção do *projecto* que é a educação na *escola* actual, entre outras realidades organizacionais sócio-educativas.

O *projecto* educativo pode assumir diversas orientações e valorizações. Fizemos notar com LÉVI-STAUSS que vivemos num momento civilizacional onde emerge, entre outros, o problema pedagógico das instituições escolares, o que tem necessariamente a ver com os protagonistas das escolas: pessoas em papéis complexos como alunos, professores, funcionários, pais, políticos, gestores, etc.

A educação escolar compete motivacionalmente com outras instâncias educacionais onde impera a falta da *dimensão intencional de projecto pedagógico desenvolvimentista*. À escola actual (e assim, aos seus protagonistas) não pode faltar aquela *intenção* (profundamente marcada pela motivações), nem aquela *dimensão projecto*; senão não marca a diferença.

A valorização do *projecto* educativo formal (intencional) sofreu no ocidente algumas transformações, notando-se muito cedo, e apesar da visão dualista sempre marcante, preocupações profundas com a formação integral do Homem; nunca se negligenciou formalmente a educação do corpo, sendo, logo desde o início, possível de identificar uma corrente de “ginástica educativa” onde se sintetizava o *belo* e o *bom* (*kalogatia*) de transcendência do simples utilitário, o que diferenciava claramente das outras três correntes: militar (pela necessidade social de se preparar a guerra), atlética (pela necessidade social de, em paz, sublimando a guerra, preparava-se o divertimento) e médica (pela necessidade de preparar a vida saudável).

No entanto, o dualismo equilibrado Helénico teve condições históricas seguintes para se tornar em dualismo reducionista até à Idade Média, marcando significativamente e no Renascimento o início das abordagens científicas ao estudo da motricidade humana.

O estudo mais aprofundado de áreas como a Educação Física (ginástica) e o Desporto moderno surgem, pois, num período conceptual em que de uma análise empírica e higiénico-terapêutica se vai passando a uma análise mais científica, inicialmente baseada na mecânica e na anatomia, e, à medida que se vão desenrolando os estudos médicos, na fisiologia geral e muscular.

Este percurso emerge de uma *episteme* da época que gerava aquilo que hoje se costuma denominar como paradigma<sup>38</sup> da modernidade e que, no âmbito da motricidade humana Manuel SÉRGIO (1989) denomina como paradigma cartesiano.

A dicotomização corpo-espírito com desvalorização cultural do corpo e o desenvolvimento da ciência espalhante face ao renascimento de uma visão limitada do conhecimento (conhecimento científico), envolvem movimentos recentes na sua contradição.

Surgem os especialistas na educação, surgem os locais especializados de educação, surgem os especialistas nas diferentes áreas disciplinares em que as menos valorizadas lutam pela sua revalorização, e surgem especialistas a lutar contra o reducionismo separatista e especializado que o paradigma anterior inculcou.

É nesta transição de paradigma dominante que emerge o desenvolvimento da escolaridade obrigatória e, da EF actual nessa escolaridade.

---

<sup>38</sup>A noção de *paradigma* desenvolvida por Thomas Kuhn foi sujeita a diversas reformulações pelo próprio autor. Utilizamo-la aqui com a noção geral de “modelo de inteligibilidade” aceite pela comunidade científica.

## BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES, *Tratado da Política*, (texto integral), Lisboa, Europa-América.
- CHARDIN, Teilhard (1947 - trad: 1965), *O Fenómeno Humano*, "Filosofia e Religião - 16º", Porto, Livraria Tavares Martins.
- COSTA, Francisco C. (1996), "Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias", in: *Formação de Professores em Educação Física*, Lisboa, Serviço de Edições da FMH-UTL, Capítulo 1 - pp. 9-36.
- CRESPO, Jorge (1990), *A História do Corpo*, "Memória e Sociedade", Lisboa, Difel.
- DAMÁSIO, António (1995), *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*, Lisboa, Europa-América.
- DUFOUR, Walter (1992) "50 Ans d'Education Physique en Europe", *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, nº 4, pp. 79-97.
- FIGUEIREDO, Abel (1996), "Movo-me, logo Existo", *Millenium*, Viseu, IPV, nº 2, pp. 58-64.
- FIGUEIREDO, Abel (1997), *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Não Publicado
- GOMES, Rui (1993), *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, "Educa - Organizações", Lisboa, Educa.
- HUBERMAN, A. M. (1973), *Comment s'opèrent les Changements en Éducation: Contribution à l'Étude de l'Innovation*, "Expériences et Innovations en Éducation - 4", Paris, UNESCO.
- JAEGER, Werner (Trad: 1989), *Paidéia - A Formação do Homem Grego*, São Paulo, Martins Fontes
- LABORIT, Henri (1971; trad: 1990) *O Homem e a Cidade*, "Biblioteca Universitária", Lisboa, Europa-América.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (Trad: 1986), "Palavras Retardatárias Sobre a Criança Criadora" in: *O Olhar Distanciado*, Lisboa, Edições 70, 373-386.
- MAHLO, Fiedrich (orig: 1969; trad: s/d), *O Acto Tático no Jogo*, "Educação Física e Desporto", Lisboa, Compendium.
- MATOS, Zélia (1991), "A Importância da Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico", in: GOMES, Paula, *Educação Física na Escola Primária*, Porto, FCDEF / Câmara Municipal do Porto, pp. 21-29.
- MENDES, Nelson; FONSECA, Vitor (1977), *Escola. Escola. Quem és Tu?*, Lisboa, Básica Editora - 1ª edição.
- NÓVOA, António (1986), *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário*, Lisboa, ISEF-UTL.
- NÓVOA, António (1989), *Dos Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*, Lisboa, ISEF-UTL.
- PATRÍCIO, Manuel F. (1990), *A Escola Cultural - Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, "Educação Hoje", Lisboa, Texto Editora.
- PEREIRA, Celestino Marques (1953), *Portée Pédagogique de L'Analyse de L'Exercice Physique*, Dissertação de Doutoramento em Educação Física apresentada no Institut Supérieur d'Education Physique anexo à Faculté de Médecine et de Pharmacie da Université Libre de Bruxelles.
- PÉREZ, Angel (1988), "Autonomia y Formacion para la Diversidad", *Cuadernos de Pedagogia*, nº 161, Jul-Ago, pp.8-11
- PLANCHARD, Emile (1954), *A Investigação Pedagógica - Objecto - Métodos - Resultados*, Coimbra, Arménio Amado Editor.
- PLATÃO, *A República*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (4ª edição).
- SÉRGIO, Manuel (1987), *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana*, "Educação Física e Desporto", Lisboa, Compendium.
- SÉRGIO, Manuel (1989), *Motricidade Humana - Uma Nova Ciência do Homem*, ISEF-UTL, Cruz Quebrada.
- SOBRAL, Francisco (1980), *Introdução à Educação Física*, Lisboa, Livros Horizonte.
- WILMORE, Jack; COSTILL, David (1994), *Physiology of Sport and Exercise*, Champaign, Human Kinetics.