

OS PECADOS CAPITAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E SUAS DEMARCAÇÕES CONSTITUTIVAS

The cardinal sins of brazilian Physical Education and its constitutive bounds

Los pecados capitales de la Educación Física brasileña y sus demarcaciones constitutivas

Larissa Michelle Lara*

Resumo

Este texto, de caráter ensaístico, discorre acerca da educação física a partir da metáfora dos pecados capitais e toma como percurso orientador da tessitura argumentativa a incursão por elementos histórico-filosóficos. Os pecados capitais, amplamente disseminados na sociedade medieval, são aqui pensados por analogia no contexto da educação física. Tais pecados ganham seus contornos ao longo do processo histórico e culminam, na atualidade, e particularmente aqui, na interlocução com a educação física, em formas de comportamento que, embora indesejáveis na área a partir do bom uso da razão e da liberdade, não podem ser ignorados como ações próprias da condição humana. Daí decorre que as categorias temáticas eleitas nos levam a incursionar por temporalidades e por demarcações históricas sinalizadoras de um determinado campo, problematizando-o no sentido da ampliação do debate acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Moral. Pecados capitais.

Abstract

This paper assumes an essayistic tone in order to discuss the field of Physical Education through the lens of an analogy with the cardinal sins and takes its argumentative cues from an incursion in historical and philosophical elements. The cardinal sins, widely disseminated in medieval christian society, here are examined in their metaphorical sense in the context of Physical Education. Such sins are vastly differently construed in the historical process and culminate at the present time, and particularly here in the dialogue within the field of Physical Education, in forms of behavior that, though undesirable in the area from the point of view of the adequate use of reason and autonomy, cannot be ignored as authentic facets of the human condition. It follows that the elected themes guide us through different temporalities and historic boundaries that signal our particular field, expanding the contemporary academic debate.

KEYWORDS: Cardinal sins. Moral. Physical Education

Resumen

Este texto, de carácter ensayístico, trata de la educación física por medio de la metáfora de los pecados capitales y toma como orientación argumentativa la incursión por elementos históricos y filosóficos. Los pecados capitales, ampliamente difundidos en la sociedad medieval, aquí están diseñados por analogía en el contexto de la educación física. Tales pecados ganan sus contornos a lo largo del proceso histórico y culminan, en la actualidad, y en particular aquí, en diálogo con la educación física, en formas de comportamiento que, aunque no deseables en el

* Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária. Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/UEM/CNPq). Endereço: Av. Colombo, 5790, CEP 87020-900 – Maringá-PR. Fone: (44) 30114315. E-mail: laramlara@hotmail.com

área desde el buen uso de la razón y de la libertad, no pueden ser ignorados como acciones propias de la condición humana. De ello se desprende que las categorías temáticas elegidas nos llevan a penetrar por temporalidades y por demarcaciones históricas de un campo en particular, con problematizaciones de este campo con el intuito de ampliar el debate académico.

PALABRAS CLAVE: Educación Física. Moral. Pecados capitales.

INTRODUÇÃO

O interesse pela tematização dos pecados capitais¹ na educação física brasileira surge em meio a um debate acerca da acídia medieval (que acometia monges em seu retiro espiritual) e da acídia contemporânea (que invade os sujeitos na sociedade hodierna), ambas situações caracterizadas pelo imobilismo frente à vida e pela destituição do sujeito de si. Em meio a essas discussões, lembrava-me do desencantamento pela forma como a educação física era orientada na pós-graduação, levando-me a questionar se muitos de nós, professores/pesquisadores não estaríamos acometidos pela acídia contemporânea ao nos sentirmos enfraquecidos, abandonados e em estado de impotência frente a ações coercitivas de um sistema que tende à homogeneização. Daí ter identificado esse quadro como um dos pecados atualmente vividos pela área e a entender que não era condição suficiente discuti-lo de modo isolado, mas na relação com outros pecados capitais que demarcam a educação física brasileira².

O conceito de pecado capital que aqui trago para reflexão não se traduz na interpretação cristã do termo, ligada à transgressão de um comportamento em relação ao divino; à coisa errada, que fere os ensinamentos de Deus. Ele³ se insere no contexto da vida social contemporânea e sua demarcação não está na transgressão em relação ao divino, mas na transgressão em relação à dimensão humana do sujeito, naquilo que moralmente o fere e o desconstitui como um ser que se constrói e se relaciona historicamente a partir de um dado grupo social. Assim, ao me referir aos pecados da educação física brasileira não estou pensando na área desprovida de sujeito. Falo dos diferentes atores sociais que a perfazem e que a constituem em seu campo simbólico e material.

Lembro que, ao falar de pecado, refiro-me a seu extremo, a seu excesso (vício), haja vista que alguns dos pecados tradicionalmente reconhecidos podem fazer o contraponto a uma organização sistêmica, no sentido de sua contramão, a exemplo da preguiça (vivência do ócio, mas extremado) que se contrapõe ao mundo laboral; e à ira, quando se manifesta contra injustiças sociais. De modo geral, busco o comedimento, numa acepção aristotélica, embora entenda que o excesso, a quebra de normas e a ruptura também sejam importantes ao falarmos em mudanças, devendo ser também exercitadas. Por ora, aqui, foco a ação que se torna viciosa

¹ Refiro-me ao V Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, cujo tema era “Racionalidade, amizade e experiência formativa”, realizado na Universidade de Passo Fundo, em setembro de 2014.

² Esse tema passou a ser gestado publicamente em mesas de dois eventos em que participei como palestrante, o que contribuiu para refinar a temática proposta. Inicialmente foi lançado como parte de uma fala na VI Semana Acadêmica do Departamento de Educação Física de Guarapuava, na Unicentro (Universidade Estadual do Centro-Oeste) e, após, foi desenvolvido como tema central no I Congresso de Educação Física do Vale do Ivaí, do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, campus de Ivaiporã-PR.

³ Os pecados capitais podem ser encontrados no século XIII, na Suma Teológica, de São Tomás de Aquino. Nessa obra, Aquino traz que o homem é livre e que não se peca por necessidade, haja vista ser o pecado uma escolha da razão humana. “No opúsculo Os Sete Pecados Capitais”, que é o resultado de uma seleção de trechos das Questões Disputadas Sobre o Mal e da Suma Teológica, ele enumera os sete principais pecados humanos: vaidade (soberba), avareza, inveja, ira, luxúria, gula e acídia (preguiça) (COSTA, SILVA, 2007, p.2).

Em 2008, o Vaticano ampliou a lista dos pecados capitais, com o acréscimo de seis deles, os quais apresentam uma dimensão social ao invés de individual. Os pecados acrescidos foram: fazer modificação genética; poluir o meio ambiente; causar injustiça social; causar pobreza; torna-se extremamente rico; usar drogas.

pelo seu excesso, pelo desregramento que traz implicações a um determinado campo, nesse caso, a educação física.

A tematização dos pecados capitais da educação física brasileira que ora se constitui como parte fundante desse texto emerge no intuito de trazer uma base argumentativa que possa problematizar, a partir da incursão por fatos histórico-filosóficos, a organização desse campo na sociedade contemporânea em seus vícios, notadamente no âmbito da pós-graduação. A inspiração que leva aos pecados capitais nesse escrito é medieval, mas sua materialização ocorre aqui por meio da tradução relacional desses pecados com a área, embora trabalhado por outros sentidos e significados. É por essa configuração que incursões pela educação física são realizadas no intuito de perceber como a área é demarcada por seus vícios, sobretudo nos últimos dez anos.

Dois momentos marcam a estruturação desse texto. No primeiro deles, sinteticamente organizado, procuro discutir a ideia de pecado capital pelo recorte do pensamento medieval, situando, ainda, o contexto atual em que esses pecados são pensados na educação física brasileira. No segundo momento, foco os pecados capitais na educação física brasileira a partir de desdobramentos advindos dos pecados tradicionalmente conhecidos. A ideia é problematizar a educação física por meio de sua história atual, com interlocuções, sempre que necessário, com seu tempo vivido.

O pecado capital no pensamento medieval e sua estruturação na sociedade hodierna

A ideia de pecado capital não é nova e sua origem está atrelada à sociedade medieval fundada no cristianismo⁴. Contudo, isso não significa que o conceito esteja fadado a sua cristalização. Parto do entendimento que ele é passível de ser lido em suas variantes, transcendendo o campo da religião para ser construído, metaforicamente, no cotidiano. Nas palavras de Nunes e Oliveira (2009, p. 691), “o pecado pode ser entendido como um preceito para o comportamento do homem e determinante na organização da sociedade, mas que pode assumir um significado distinto conforme o período histórico questionado”.

A estruturação das ações consideradas como transgressão intencional no campo da moral, como algo que fere a constituição de um campo virtuoso, passou por mudanças ao longo da história. Como observa Félix (s/d, p. 2), “a esses sete grandes modos de desassossego, o medievo denominou “vícios” ou “pecados”; o grego antigo apontaria como sendo “erro” (*hýbris, a desmedida*), hoje compreendemos tratar-se de condutas que comprometem o bem-estar físico e psíquico, tanto nosso quanto daqueles que nos cercam”. (FÉLIX, s/d., p. 2). O fato é que, independente da forma como se denominam esses excessos na sociedade atual, eles não se desvinculam da percepção de como a sociedade atual deflagra novos *modus operandis*, estruturando comportamentos tidos como viciosos em detrimento dos valores que merecem ser parte constituinte da formação humana. Nessa direção, Costa e Silva (2007, p. 2) acenam:

O motivo para refletirmos sobre os “pecados capitais” é exatamente porque estamos no século XXI, um tempo em que as noções de certo e errado perderam força na sociedade. Honradez, justiça, bondade, coragem, domínio próprio, temperança, paciência,

⁴ Em relação aos pecados capitais, Félix afirma que o filósofo medieval Tomás de Aquino “retomou os estudos de alguns mestres (Atanásio, Antão, Cassiano e Gregório Magno – que em 590 d.C. reexamina a lista de 375 a.C., legada pelo célebre monge Evágrio Pôntico) [...]. Assim, [...] ele compilou os principais maus hábitos que exercem uma influência espiritual invisível e, se desatentamente permitidos e inadvertidamente cultivados, culminarão naqueles que até hoje conhecemos como sendo os principais erros, os vícios de caput: Os Sete Pecados Capitais” (FÉLIX, S/D, p. 1). Nunes e Oliveira (2009, p. 694) entendem que “a obsessão pela aproximação do dia do Juízo Final, no qual cada um seria julgado de acordo com seus atos, era um fator que contribuía para a propagação do tema dos sete pecados capitais”.

generosidade e humildade são palavras esquecidas por gerações. Os “sete pecados capitais” são o extremo oposto das virtudes, as quais servem como salvação aos pecadores. Mais que isso, as virtudes são valores que pouco a pouco estão sendo extirpados, arrancados do nosso jeito de viver. (COSTA, SILVA, 2007, p.2).

A sociedade passa por mudanças. Não estamos alheios a elas. Fazemos parte delas. A todo momento deparamo-nos com fatos que nos incitam a pensar sobre a vida, sobre a nossa condição humana, por vezes, de sujeitos a-sujeitados, impotentes a tantas perplexidades sociais que se dão no âmbito do trabalho, da política, das relações sociais e da exploração do outro. Convivemos numa organização social que tem, hoje, outra lógica, marcada pelos processos de globalização que trouxeram consigo, segundo Santos (2008), a unidade técnica, representada pelo aglomerado de técnicas que se instituem como um sistema. Sem ela, explica o geógrafo, seria impossível a atual unicidade do tempo, o acontecer local percebido como elo do acontecer mundial, a convergência dos momentos, deflagrados em um planeta informado que fomenta ações igualmente globais.

Essa nova formatação social, que viabilizou uma revolução no campo da informação e das relações, gerou também uma grande mudança no comportamento, a exemplo da aceleração do cotidiano e da vida acadêmica. Presenciamos a facilitação da vida, mas também a intensificação do trabalho pelas benesses que essa revolução proporcionou. O encurtamento da linguagem por meio de expressões, gírias e novos modos da escrita são o reflexo da necessidade de, entre outros, ganhar tempo. Mas, afinal, esse tempo é mesmo ganho? Na mesma rapidez com me comunico com o outro, construo minha relação. O outro tem sentido para mim se seu sentido for instrumental, ou seja, “servir-me de alguma forma”. Quando não mais isso se notar, descarto-o. É próprio dessa nova sociedade, da nova formatação da vida acadêmica – acelerada, de um novo tempo-espço – de valorização do fugaz ao invés de algo que se consolida.

Baumann (2011) afirma que no “mundo líquido moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso de longo prazo [...] renuncia um futuro de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades que venham a surgir” (p.112-113). A ideia de ter que assumir algo pelo resto da vida é algo repugnante e assustador. A valorização do “durável por muito tempo” passa a ser, esclarece o sociólogo, não mais de elogio aos objetos nem aos vínculos humanos. “Presume-se que uns e outros sejam úteis apenas por um tempo fixo e depois se desintegram, sejam rasgados ou jogados fora quando ultrapassa o tempo de validade.” (p.113).

A Educação física não se encontra alheia a isso. Sofre seus impactos. Vive seus pecados. Inscreve-se tanto no contexto de configuração de uma identidade fixa pautada em um modelo orientador da sociedade (XIX até a década de 1980) quanto no de uma identidade não única, vista no plural (identidades) que se institui a partir da década de 1990. A identidade da área, se é que realmente algum dia possamos falar em uma, orientou-se por um pensamento pautado na ideia universal de corpo físico-biológico voltado para o rendimento e para a aptidão física, desconsiderado em sua história, em sua cultura e em suas relações sociais. Essa orientação identitária para a área passa a ser questionada na década de 1990, configurada em meios acadêmicos por uma pergunta que traz em si seu papel questionador: O que é educação física?

Esse questionamento, orientador de inúmeros debates na área, levou gradativamente à estruturação de diferentes correntes teóricas, possíveis ante o processo de mudanças sociais na sociedade como um todo que dá a abertura para o debate, que questiona a ineficiência de modelos unitários de explicação das relações humanas e do sujeito e que se abre à diversidade. Após esse período das décadas de 1980 e 1990, marcadas pelo embate político e, após, pela afirmação das subáreas sociocultural e pedagógica como campo acadêmico, assistimos a um

movimento de intensificação da produção e à ampliação dos programas de pós-graduação, resultado das políticas de competitividade em pesquisa, dos avanços tecnológicos que buscam projetar o Brasil no cenário internacional e das ações do órgão regulador e de fomento da pós-graduação, que é a Capes.

Novamente, vivemos, nesse século XXI, o momento de tentativa de hegemonia de um campo sobre o outro a partir de movimentos de desqualificação de um deles: áreas duras x áreas moles; produtivos x improdutivos. As diferenças constitutivas de um campo, tido como o mais fraco (pelo grupo de discurso dominante, é claro), tendem a ser abafadas. Eles tentam impor aos dominados ou, melhor dizendo, aos resistentes, suas formas de dominação como sendo a Verdade, com V maiúsculo. Contudo, esquecem-se, por vezes, que mesmo que os resistentes sejam poucos, fazem certo barulho – argumentativo, contra-hegemônico, com força política e com tentativas de mobilização. Intensificam-se, portanto, os pecados capitais da educação física brasileira, os quais merecem ser amplamente debatidos na contramão de sua estrutura deformadora rumo à ampla valorização do humano em seu processo valorativo, ético e estético.

Dos pecados capitais da educação física brasileira

As categorias analíticas eleitas para os pecados capitais da educação física brasileira são orientadas, nesse texto, pela classificação tradicional desses pecados, bem como por fatos da sociedade hodierna que merecem ser problematizados com vistas a sua superação. Desse contexto, surgem os seguintes desdobramentos: a) Gula por produtivismo e por status acadêmico; b) Deflagração do self efêmero; c) Luxúria acadêmica; d) Avareza no trato com o conhecimento; e) Sombra do outro; f) Visão limitada e esfacelamento ético-estético; g) Anestesiamento e aniquilação do humano. Tais reflexões visam a fomentar o debate acerca desses vícios no sentido da deflagração de ações que possam superá-los com vistas ao desenvolvimento da própria educação física e daqueles que a constituem.

Da gula por produtivismo e por status científico

Desde a preocupação inicial com a educação física na sua relação com a ciência, na década de 1970, quando vista pelo campo esportivo e médico-biológico, observa-se a necessidade da busca por saber; mas não qualquer saber. É por meio da cientificidade que a educação física passa a requerer seu status como área que produz conhecimento. É nessa década, especificamente em 1971, que o Governo Federal brasileiro incentivou a criação de cursos de pós-graduação em Educação Física, o que culminou, em 1977, com o surgimento do primeiro curso de mestrado e, em 1988, com a criação do primeiro curso de doutorado, ambos na Universidade de São Paulo (USP).

A partir da década de 1980, os cursos de pós-graduação foram ampliados e passaram a buscar formas de consolidação, amparados por políticas competitivas no campo do fazer científico, ação esta que gerou, gradativamente, mudanças significativas a partir da virada do século XXI. Intensifica-se, a partir daí, a avaliação pautada em pontuação que estratifica a produção e, com ela, acirra-se o quadro de disputa por periódicos, de disputa entre pesquisadores e de acompanhamento dos pontos. A gula por ampliar a quantificação da produção gerou novas estruturas de classificação dessa produção, motivadas por um tenso e polêmico debate, marcado novamente pela acentuação dos polos constitutivos da educação física, comumente chamados de subáreas biodinâmica e sociocultural/pedagógica⁵, na tentativa de demarcar seus campos próprios e sua especificidade.

⁵ Sobre o debate que envolve as subáreas sociocultural e pedagógica, conferir texto de Daolio (2007) intitulado “O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física”.

O cenário do “produzir mais” passa a ser meta do pesquisador, o que o leva à gula por pontos, por reconhecimento nacional e internacional, por vezes amparada na superficialidade, ou seja, numa forma de saber rasa que se finda juntamente com o fecho de um *paper* e que pouco contribui com uma intervenção social. A gula por produzir, estruturada por caminhos metodológicos e sem tempo para acontecer contrapõe-se à gula por ampla reflexão, por densidade intelectual e por um tempo próprio maturacional do próprio fazer científico. Com isso, há inversão no sentido da vida. Vive-se para produzir, ao invés da produção acontecer paulatinamente, como decorrência do tempo de estudo e reflexão, ou seja, como parte do exercício de viver.

Castiel et al (2007), em texto publicado no Caderno de Saúde Pública, do RJ, *Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica?*, explica o parâmetro bibliométrico utilizado como modelo para se qualificar o profissional a partir de termos críticos e jocosos que tocam em questões éticas diante do quadro exagerado de produção, como “ciência-salame” – quando uma pesquisa é fatiada em unidades menores publicáveis para se tornarem vários artigos distribuídos em diferentes revistas. Denomina a busca exacerbada por publicar de “publicacionismo” e “produtivite”, trazendo reflexões que merecem ser diagnosticadas e problematizadas rumo a avanços no fazer científico.

A lógica do “publicar ou perecer” está nos adoecendo. Este fenômeno, afirma Sguissardi (2010), teve sua origem nos anos 1950, nos Estados Unidos, tornando-se mundialmente conhecido pela expressão “*public or perish*”⁶, o que, segundo o pesquisador, indicava que se docentes pesquisadores universitários não publicassem conforme as normativas impostas pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, poderiam ver sua carreira se enfraquecer e se extinguir. Tal lógica coloca-nos num campo de disputa contra o outro e numa cobrança diária para chegarmos aos “pontos” necessários sob pena de exclusão do sistema (sair dele ou nem entrar nele).

Essa gula por produtivismo e status acadêmico está nos levando a “engordar”. Adquirimos novos quilos à medida que as publicações vão saindo em série e nos enchemos de vaidade. Somos afetados por essa busca impetuosa como se estivéssemos sempre na disputa com alguém. Ora, mas não é a educação física uma área ligada à saúde? Por que, então, a gula? Por que estamos querendo engordar?

Dos Narcisos e da deflagração do self efêmero

O mito grego de Narciso, famoso por sua beleza e orgulho, chama a atenção para a deflagração do self efêmero e para a materialização da vaidade, ou seja, para a fabricação do si mesmo, para a valorização intensa das qualidades pessoais para o sentimento de ser melhor pelo que faz ou produz, bem como para a busca de autoafirmação. Narciso nutria tamanho desprezo pelas pessoas que fora condenado pela deusa Némesis a se apaixonar pelo próprio reflexo na água. Encantado por sua imagem, Narciso definha ao passar seus dias contemplando-se na água e embelezando-se, sem alimento ou água⁷.

A relação feita aqui com o mito de Narciso e a deflagração do self efêmero justifica-se pela ideia de que a imagem do self criada pela vaidade, por uma imagem espelhada, não corresponde ao real. A imagem espelhada é parecida com a pessoa, mas não idêntica à

⁶ Conferir a discussão acerca do produtivismo acadêmico em Sguissardi (2010), em que o pesquisador tematiza a lógica do *public or perish*.

⁷ O corpo de Narciso desfalece e, no local onde ele morre nasce uma flor, a qual denominam Narciso. A flor que nasce no lugar em que Narciso se admirava já não é mais Narciso, mas uma representação simbólica dele. O mito de Narciso, um dos mais lembrados da mitologia grega, foi popularizado na obra *Metamorfoses*, em VIII d.C., do poeta latino Ovídio, mas não se constitui em versão única. Sobre outras versões para o mito de Narciso, consultar a publicação de Ubinha e Carsola (2003).

realidade; é invertida e não necessariamente faz a leitura do real. O que o sujeito vê é algo semelhante de si, mas não é ele próprio. E o self constrói-se nessa ilusão pautada em vaidade que pode levar o sujeito a sua degradação, numa sociedade individualista, mas que impõe, também, necessidades junto à vida social.

A estruturação da vaidade, na educação física brasileira, não é recente, embora intensificada no século XXI. Já nos primórdios de um desenvolvimento científico, a educação física queria se tornar uma ciência, orientada por aqueles que entendiam que isso poderia dar-lhe reconhecimento social. Bracht (2013, p. 20) lembra que “[...] o debate epistemológico dos anos 1970 e 1980 e parte dos anos 1990 visava atender a demanda de responder à comunidade universitária científica em geral, qual era nosso status científico”. Nessa direção, entende o autor, seria clara a necessidade de se assumir o cânone científico. Daí surgem teorias, como a Ciência da Motricidade Humana, a Ciência do Movimento Humano ou as Ciências do Esporte⁸, que anseiam em perceber a educação física como ciência, e antes mesmo, o debate norteamericano⁹ em torno da legalidade e legitimidade da área na universidade.

Ao mesmo tempo que essas teorias trazem possibilidades de pensar o campo e agregar interlocutores, enclausuram-se nas vaidades dos sujeitos que assumem uma teoria como verdade, desconsiderando outros modos de construção do saber. O mesmo é possível dizer em relação às teorias amparadas nos conceitos de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), cultura corporal de movimento (BRACHT, 2007), cultura corporal de movimento humano (GAYA, 2009), cultura de movimento humano (KUNZ, 2004), cultura física (BETTI, 1991, 2009) e cultura do corpo (DAOLIO, 1994). Cada conceito é guiado pela constituição de dado campo teórico, o qual é edificado por pesquisadores que alicerçam a produção de conhecimento e os seus modos de ação junto à educação física brasileira. Assim, não há como negar a contribuição dessas correntes teóricas para a educação física, assim como não podemos nos esquecer dos embates motivados por defesas pautadas na vaidade acadêmica, que desconsideram o diferente de mim como interlocutor.

Se a vaidade é algo constante ao longo do processo de organização acadêmica da educação física brasileira não é diferente na estruturação do campo da pós-graduação, por vieses distintos. Seron (2014, p. 68) lembra que a educação física “[...] é caracterizada por embates teóricos entre pesquisadores no que se refere às suas bases epistemológicas, tanto no âmbito da graduação quanto no da pós-graduação” e que eles são “marcados pela necessidade de tematização da identidade da área, de sua constituição ou não como ciência, de suas subáreas sociocultural/pedagógica e biodinâmica do movimento humano”. A autora afirma que “confrontos como esses são necessários para o crescimento e consolidação de qualquer área científica, pois desestabilizam o sistema, uma vez que coloca em discussão e análise o que acontece nos seus diversos segmentos[...]”. Contudo, o problema não está no embate teórico

⁸ Acerca desse momento do debate histórico, consultar também BRACHT, V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (infeliz)*. Ijuí: Unijuí, 2007.

⁹ Ao estudar a influência norte-americana na estruturação da pós-graduação no Brasil, Silva lembra o debate entre dois pesquisadores norte-americanos – James Bryiant Conant e Franklin M. Henry. Conant questionou a presença da educação física na universidade, em obra de 1963 intitulada *The Education of American Teachers*, por não apresentar características científicas. Já Henry atribuiu à educação física, em texto intitulado *Physical Education – an academic discipline*, publicada em 1964, o caráter de área acadêmica, com orientação disciplinar de outras áreas, como fisiologia, antropologia e psicologia. Silva entende que a formatação da pós-graduação norte-americana influenciou a constituição da pós-graduação no Brasil. “A utilização, na década de 1960, do modelo norte-americano para a implantação da pós-graduação, no Brasil, importou a estrutura organizacional baseada na sistematização curricular por meio da especialização das linhas de pesquisa e, consequentemente, o modo de produção de conhecimento fragmentado. Assim, a diversidade de nomenclaturas existentes que representaria também uma sistematização da organização dos cursos de mestrado e doutorado pode ter sido resultado da relação entre o campo da pós-graduação e o campo científico consolidado na década de 1940 nos Estados Unidos”. (SILVA, 2010, p. 85).

em si, importante para avanços no campo epistemológico, mas no esquecimento da necessidade do outro para que esse debate aconteça com maturidade e gere avanços à área do conhecimento.

A vaidade, focada na ideia de que “eu me basto”, inviabiliza processos de comunicação que possam levar ao entendimento e ao pleno desenvolvimento da educação física, com avanços significativos na produção de conhecimento. A instituição da verdade de um campo gera a negação do outro e a impossibilidade do diálogo, elemento que se perfaz justamente na saída do meu “eu” para perceber o diferente de mim. Não dá mais para agitar a bandeira do: “eu me amo, eu me amo, não posso mais, viver sem mim”¹⁰. A educação física, na caracterização dos sujeitos que a compõem, pode ser pensada para além de sua estruturação narcísica, pautada em formas coletivas de intervenção no campo, que sejam orientadas por atores sociais, valorizados, justamente, nas suas diferenças.

Da luxúria acadêmica

Se a vaidade conduz ao espírito narcísico, a luxúria conduz ao prazer intenso, desmedido e desregrado, que aqui denomino luxúria acadêmica, ou seja, quando a produção científica e as ações que a envolvem tornam-se o propósito fundante da vida, o bem supremo e fim último da vida feliz; quando o prazer descontrolado ignora as formas racionais necessárias ao estabelecimento de relações com o outro e ao desencadear da vida em sociedade.

A luxúria acadêmica revela-se como prostituição quando a busca do prazer é guiada por um fazer-prazer que gere recompensa, que traga algum benefício ao sujeito. No caso da academia, é a busca de um prazer decorrente de pontos, status, sensação de autossuficiência, que resume a vida do sujeito a esse objetivo maior. Também se traduz em prazer no sofrer do outro, quando se atinge o máximo prazer com seu próprio sucesso e com a derrota do outro; com a interpretação de menoridade daquele que se distancia de si. Institui-se, assim, o gozo efêmero, castrado, pautado no *self*.

Se por um lado, a luxúria desperta o corpo para seus prazeres e o leva a percebê-lo em sua materialidade, por outro, ela é o resultado do próprio prazer fabricado de modo a reificar o ser humano. Desloca-o de sua humanidade quando o prazer, que é “parte” do humano, tende a ser pensado como seu “todo”, em sua organização desmesurada e focada em si. A luxúria acadêmica, como fim último do humano, destrói sua humanidade. Cria-se um mundo de fantasia pautado no mero prazer da academia que se estrutura como uma doença; se não diagnosticada, pode matar. Como lembra Vitor Marinho de Oliveira em entrevista a Daolio (1998, p.77-78), o “doutorismo” na educação física é cada vez mais frequente, sendo propagado por aqueles que, diante do alcance da titulação exigida pelas universidades nas quais fazem parte, tornam-se doutores com “discursos mirabolantes”, nem sempre entendidos por quem participa do contexto da fala. O entrevistado entende que os doutores necessitam ser mais humildes, uma vez que “não sabem tudo”. Afirma, ainda, que alguns pesquisadores, muitas vezes, ficam num ‘cabo de guerra’ defendendo sua posição.

Na pós-graduação em educação física, a luxúria acadêmica gera gozos múltiplos. Cada vez mais observa-se a busca do prazer a qualquer custo: prazer pela busca de uma nota 5, 6 e 7 na pós-graduação, mesmo que isto custe a redução do quadro de docentes permanentes e, conseqüentemente, a sobrecarga dos docentes considerados “aptos” no contexto do produtivismo. Aliás, há gozo nessa prática da exclusão numa ação de identificar os “iguais”. Goza-se com a publicação de um A1 (maior estrato de produção no ranqueamento dos periódicos), com a inserção internacional e projeção em outro país, com um curriculum avolumado e com a percepção de que o outro não tem condições de viver a luxúria acadêmica

¹⁰ Alusão à música “Eu me amo”, do grupo musical brasileiro Ultraje a Rigor, do Álbum Nós vamos invadir sua praia, lançado em 1984.

por ser considerado inapto. É um prazer que se dá por recompensa (individual e não coletivo), que tem seu ápice, mas também sua queda. O pesquisador a viver só de luxúria acadêmica cava sua própria degradação. Falta-lhe a racionalidade necessária, num jogo que se dá por mediação e por tensão.

Numa época marcada pela relativização dos valores e da ética, a luxúria acadêmica aparece como “natural”, quando é a expressão de uma cultura pré-fabricada, de intensificação de tudo, inclusive, da prostituição do próprio self. Entender esse movimento é essencial para que a busca pela luxúria acadêmica não se torne modelo a ser seguido por todo pesquisador e seus discípulos, uma vez que a liberdade de escolha dos prazeres a serem vividos é algo a ser valorado na condição humana, inclusive no fazer científico, ainda carente de um prazer que não seja agressivo ao outro e, nem tampouco, que se reverbere por um hedonismo efêmero e doentio.

No trato com esse pecado capital não poderia deixar de lembrar Epicuro (1973), filósofo grego nascido em 341 a.C. que, por vezes, e de modo errôneo, é associado à doutrina pautada no gozo imoderado dos prazeres mundanos e no hedonismo puro, quando o que almeja, por sua teoria, é ensinar acerca dos prazeres para a busca da felicidade. Se, por um lado, o prazer é o “início e fim de uma vida feliz (p.37), por outro, não cabe ao ser humano a busca de todos os prazeres. Logo, “convém, portanto, avaliar todos os prazeres e sofrimentos de acordo com o critério dos benefícios e dos danos” (p.39). Daí entender que a prudência “é o princípio e o supremo bem [...] (p. 45)”. É ela que orienta a busca dos prazeres, algo que a academia tem deixado de refletir e de aplicar em sua prática cotidiana.

Da avareza no trato com o conhecimento

Numa sociedade marcada pelo individualismo, a avareza aparece como pecado constituinte da educação física brasileira. Mas, avareza em quê? Esse pecado se estrutura no saber individualista, na mesquinhez, na ganância; no conhecimento que não se divide ante o medo daquele que é concorrente; na não generosidade para com o outro; na crença que esse é o segredo do *status* e do poder. Assim, enquanto alguns estão sempre correndo atrás de cumprir algumas regras, outros, responsáveis por elas, guardam-nas até quando podem e antecipam as ações porque sabem como o jogo será jogado.

A avareza liga-se ao temor à medida que a ação contrária a ela – marcada pela dádiva e generosidade – poderia levar a infortúnios no campo da competição. Logo, vive-se uma contenção castrada que, para alguns, é o ápice da audácia e da sabedoria intelectual. Digo castrada por entender que um saber acumulado, reservado a alguém ou a algum grupo em particular, não tornado público pelo medo das perdas com sua socialização, temeroso pela concorrência, não pode se dar por inteiro como conhecimento legítimo.

Ao longo da história, a avareza esteve entre os pecados da educação física, sendo intensificada no contexto da sociedade hodierna. Trago, como exemplo, dados extraídos de entrevista da professora Celi Taffarel concedida a Daolio (1998), quando a pesquisadora, ao defender a existência de várias tendências da educação física, delineadas, possivelmente, como fruto dos debates travados na década de 1980, vê como falta de maturidade científica a ação de alguns colegas que, por não trabalharem com as diferenças, atacam no plano pessoal. A pesquisadora “condena, assim, a forma de distribuição de bolsas, a sonegação de informações, o julgamento preconceituoso de projetos em órgãos de fomento etc” (DAOLIO, 1998, p. 85).

A avareza do conhecimento constitui-se em meio a modos gananciosos de percepção da área, estruturados pelo temor constante do outro e das ameaças que ele possa ocasionar. Quem é o outro? O diferente, o concorrente, aquele que faz coisas parecidas, mas nunca iguais ao que o avarento faz (porque não é capaz); e, ainda, pode roubá-lo. A avareza de conhecimento é pautada no medo do outro, da concorrência e da democratização dos saberes à medida que o

avarento teme por perder algo já conquistado. Recolhe-se em sua ignorância, juntamente com o conhecimento limitado que possui, o qual não se amplia ante ao medo que lhe toma.

No fazer científico, notadamente naquele decorrente da pós-graduação, a avareza se expressa como um modo de acumulação de conhecimento (acumulação como riqueza) que precisa ser “guardado a sete chaves”, quando, na verdade, constitui-se em uma das grandes pobrezaas que um ser humano pode comportar. Como lembra Freire (2015), ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, mas há professores cientificamente preparados e pouco generosos, que se ancoram no seu próprio autoritarismo. Entende que: “Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte”. Daí que o autoritarismo também se deflagra como postura do avarento à medida que ele entende ser o portador de um conhecimento verdadeiro que não poderia se perder em meio aos falsos conhecimentos que se estruturam socialmente. Logo, o avarento não se põe ao diálogo e nem se abre ao diferente, porque não comporta o mundo por essa abertura.

Especialmente na pós-graduação em educação física, inscreve-se o medo da dádiva, medo daquilo que Mauss (2003) sabiamente definiu como um modo de entendimento da vida social pelo dar-e-receber, dádiva que se porta como obrigações nas relações que estabelecemos, com organizações particulares a partir de cada grupo social. Contudo, a avareza da academia impossibilita esse fluxo da vida social. Um exemplo disso é que, por vezes, pesquisas demandam recursos e a avareza em relação a manter informação restrita, na educação física, com pouca visibilidade, significa, para alguns, a possibilidade de alcançar mais facilmente os resultados almejados. O avarento acadêmico segura a informação, bloqueia pensamentos e age para que os discípulos nunca superem o mestre, quando o grande presente de um mestre, de um verdadeiro mestre, é ver seu discípulo sobrelevar-se, avançando em conhecimento em relação ao que obteve em sua formação.

Da sombra do outro

A avareza do conhecimento não se distancia da inveja, do que chamo aqui de sombra do outro. Isso porque a sombra gera algo que lembra o outro, mas nunca se é o outro. É uma reprodução mecânica, destituída de criação. Não se gera o novo. A sombra não traz detalhes, mas apenas contorno e volume; forma disforme; sem traços, sem personalidade e sem clareza.

Nietzsche ([1988]), em sua famosa obra “Assim Falou Zaratustra¹¹”, traz uma passagem em que o profeta Zaratustra ouve uma voz que dizia ser a sua sombra. Zaratustra, irritado, quer fugir dela, ou seja, quer escapar do perseguidor que o acompanha por toda a parte. Entretanto, o homem perseguidor – mirrado, enfermo, fraco – diz que na sombra de Zaratustra vagou pelos mundos mais frios e distantes, conheceu o proibido, deixou se atrair pelos desejos mais perigosos, aprendeu que tudo é permitido e correu atrás da verdade. O homem deixou de ser o que era para ser o outro, o que o leva a concluir: “Nada mais existe que eu ame – como ainda haveria de amar-me a mim mesmo?”. Após ouvir as palavras do homem, Zaratustra, triste, reconhece “És minha sombra”. Diz ter o homem perdido sua meta, ou seja, perdido seu caminho, e o questiona sobre como poderia refazer-se. Dá-lhe abrigo em sua caverna, mas se organiza para fugir dele novamente; não quer uma sombra sobre si. E comenta: “Preciso caminhar sozinho, a fim de que tudo, a meu redor, volte a ser claro”. ([1988], p. 276).

Nessa passagem, Zaratustra irrita-se com a sua sombra, mas também se compadece com o que ouve. O homem perseguidor relata que foi a condição de ser sombra de Zaratustra que o possibilitou ver coisas inusitadas, de não temer proibições, de aventurar-se, mesmo que isso

¹¹ Assim Falou Zaratustra, de Nietzsche, é uma obra escrita entre 1883 e 1885, que narra as andanças e ensinamentos do profeta Zaratustra, numa linguagem poética, de escrita narrativa, em que aparecem ideias principais do filósofo no sentido de crítica à moral cristã instituída. A tematização a que me refiro nessa passagem intitula-se A sombra ([1988], p.273-276).

representasse a perda de si. Para Zaratustra, além da sombra ser incômoda, representava a perda de meta na vida do homem. O profeta precisava sentir-se livre novamente, assim como entendia que a sombra necessitava buscar seu próprio caminho.

Os ensinamentos de Zaratustra levam a pensar na sombra que tolhe a liberdade de um e torna o outro onipotente. Aqui é possível observar a forma como a identidade se desfaz ante o desejo daquilo que o outro tem. É a negação do self para a vivência da vida do outro, na falsa expectativa de dar densidade ao “si mesmo”. Nessa direção, a vida de sombra se dá pela falta de direção, pela ausência de reconhecimento de si mesmo, pela ambição e inveja em relação ao outro. É perigosa, à medida que ameaça o outro, que lhe tolhe a liberdade e que gera a sensação de vigilância e esquadrinhamento.

Na sociedade marcada pela disputa e pelo poder há sempre o perigo do outro. A inveja pode trazer consigo calúnia, difamação, intrigas e desarmonia. É devastadora pela forma como se insere no cotidiano da vida acadêmica e profissional. Uma vez instaurada, é difícil de ser erradicada. Mas, inveja de quê? Da capacidade intelectual e da disposição para agregar alunos, pesquisadores, parceiros acadêmicos; do agir prático do outro; das aquisições profissionais; do poder num dado campo, entre outros.

Na educação física, a sombra do acirra a disputa, a ira e o temor, podendo também incitar à passividade. Assim, quando o sujeito destitui-se de sua identidade para ser o outro: ter a sua produção, a sua oratória, a sua representatividade e, em alguns casos, a ter o mesmo carro e morar nas mesmas condições, ele constrói essa sombra. Logo, a inveja leva a viver a vida do outro, motivado pelas suas motivações; guiado pelos seus caminhos. Cópia imperfeita... sem autonomia e sem identidade. Se, por vezes, parece abrigo, conforto, logo se revela como degradação.

Muitos são os casos cotidianos na área da educação física em que essas sombras são deflagradas. Tal situação vem se dando fortemente na relação entre orientador e orientando no contexto da pós-graduação, quando o segundo busca ser a sombra do primeiro, guiado por suas motivações e escolhas. Como exemplo, lembro o orientando que fala o que o orientador falar; que se veste como o orientador se vestir; que assume a postura política ou apolítica que ele assumir; faz o que ele mandar, incondicionalmente. Cria-se, com isso, uma relação doentia, pautada no medo, na cobiça, na falta de estruturação identitária, na governança, na pequenez, na menoridade, de que fala Kant (1973), pois não se tem coragem para “ousar saber” e sair da própria ignorância, sem se ater aos preceptores.

Se a situação de sombra é algo que perpassa o processo histórico da educação física, porque integra a ação humana, expressa nos desejos de sucesso daquele que tem conhecimento, daquele que é bom professor/pesquisador, do que tem boa oratória, do que capta as pessoas para trabalhos coletivos, ela se torna intensificada na sociedade do consumo, da disputa e da ciência. O desenvolvimento de sombras no contexto da pós-graduação em educação física vem se dando de forma daninha, uma vez que a criação cede espaço à reprodução impensada, que é fria, calculista e ausente de clareza. O discípulo não consegue desenvolver-se de forma orgânica, porque estrutura-se como construção deflagrada no organismo alheio. É mero reproduzidor, ausente de forças para voar voos tão necessários na academia.

Da visão limitada e do esfacelamento ético-estético

A visão limitada também impede o pleno desenvolvimento de um campo, sobretudo porque a falta de clareza abala outros sentidos, ao invés de desenvolvê-los. Ela se expressa na incapacidade de percepção da área em sua amplitude, ocasionando falta de liberdade como punição pela não adequação a padrões normativos. Essa visão restritiva leva a injustiças na forma como o pensamento se expressa e, conseqüentemente, deflagra-se contra a possibilidade

do outro e de seu corpo (de ser diferente). Ela conduz à instituição da verdade (singular), como se ela pudesse existir independente de outras percepções e leituras do mundo.

Nessa direção, persegue-se uma forma de produzir conhecimento e de pensar a educação física desconsiderando suas múltiplas configurações a partir dos diferentes interlocutores. Tal quadro pode ser notado a partir da configuração de distintos marcos teóricos para a área, pautados em concepções diversas, como a expressa por Coletivo de Autores (1992), Daolio (1998), Kunz (2004), Bracht (2007) Betti (1991, 2009), Freire (1989), Tani et al (1988), entre outros. De modo geral, a visão limitada leva, muitas vezes, à defesa de um campo e à negação do outro, como se uma concepção inviabilizasse necessariamente a possibilidade da outra.

Ora, sabemos que no cotidiano da educação física muitas dessas correntes se mesclam no “fazer diário” do professor e que a aproximação com uma dada corrente tem, de certo modo, familiaridade com a forma como ele percebe a vida, marcada, é claro, pelas experiências obtidas em seu processo de formação, sejam elas ampliadas ou restritivas. Daí entender que a visão limitada, pautada na defesa de uma verdade, impede, muitas vezes, apreensões múltiplas e percepções ampliadas do campo no sentido de reconstrução constante dessas verdades, sempre transitórias, porque são históricas. Têm as demarcações do tempo e do ser humano que sofre mudanças e que faz escolhas. Mas, como fugir da visão limitada que traz consigo o esfacelamento ético-estético e como oportunizar a percepção do ser humano em sua condição moral, como construtor de regras sociais mediante um fazer coletivo, e em sua experiência estética, sensível; em sua capacidade de sentir e perceber?

No campo acadêmico, a atividade epistemológica, de que fala Fensterseifer (2010, p. 101), pode ser um exercício importante, porque ela “busca compreender a lógica de produção dos saberes das ciências nas inter-relações com o contexto em que se legitimam (ou não) estes saberes”, bem como galgam “uma melhor compreensão dos arranjos internos do fazer científico que, na sua demanda por objetivações, ‘esquece-se’ do não-dito no dito, ou seja, que toda pretensão de verdade, como sabiam os gregos, vela ao desvelar”. Essa atividade epistemológica leva ao entendimento de que “chegamos a verdades diferentes nos movimentando em paradigmas diferentes ou com diferentes metodologias”, o que desobstruiria nossos campos limitantes de percepção da forma como o conhecimento surge.

Entendo que a visão limitada conduz a uma produção de conhecimento fria, pautada na veneração da própria produção instituída como verdade. Estruturam-se formas racionais que destituem a percepção dos sentidos para uma plena experiência estética (experiência do sentir, do apreender, do captar) porque não há abertura para o outro, mas ira em relação a ele e também intolerância. Quando uma moralidade é imposta a partir um processo normativo estabelecido na academia esfacela-se a dimensão ético-estética porque a visão limitada impede a abertura a uma compreensão ampliada dos diferentes campos do conhecimento. No máximo, há tolerância, mas não reconhecimento.

Historicamente, a educação física nasce ligada a uma herança médica que vai se estruturando e se deflagrando hegemonicamente, exigindo da área a busca de seus próprios mecanismos configuracionais; e isso não se deu sem disputas. Na década de 1980, um olhar das ciências humanas e sociais traz outras formas de percepção da área, num enfrentamento político, sendo percebido há décadas, “mais” ou “menos” acirrado, dependendo do momento histórico. Diria que, atualmente, há um claro momento de delimitação de duas subáreas (biodinâmica e sociocultural/pedagógica) quando procuram demarcar seus espaços, com dificuldades de visualização mútua entre elas, embora com interlocutores que transitam por elas nas tentativas de cooperação acadêmica. Há, por parte de alguns pesquisadores, um chamado por outra moralidade no fazer científico e por modos de fazer pesquisa menos pautados nos limites de visão do sistema, em formas menos cruéis e agressivas que possibilitem ainda o gosto por essa prática e uma experiência estética que possa dela advir. Logo, esse pecado da educação física, marcado pelo esfacelamento ético-estético e pela visão limitada que dificulta o

refinamento perceptivo, tende a ser acirrado se formas hostis continuarem a serem empunhadas como modos verdadeiros de se produzir conhecimento.

Do anestesiamento e aniquilação do humano

Ante os pecados próprios da academia e às ações deflagradoras de injustiças, observa-se o anestesiamento e a aniquilação do humano. Esse pecado tem como pano de fundo motivador a acídia inspirada na metáfora dos chamados padres do deserto, ou seja, os anacoretas – monges cristãos ou eremitas que viveram em retiro dedicando-se à oração, solitariamente, em especial nos primórdios do cristianismo. Naquele período, recomendava-se que jamais fosse dada alguma oportunidade a que pensamentos ou atos viessem a trazer algum desvio das posturas recomendadas, sendo a ociosidade um dos grandes perigos aos sujeitos, pois os desviava de Deus.

Na acídia/preguiça, o sujeito se torna a-sujeitado, apático, letárgico e sem foco. Por estar entediado, ele não consegue descansar e retomar suas forças. Nada o entusiasma, uma vez que ele se encontra sequestrado de si mesmo. A sensação é de abandono – de si e da vida – pois falta-lhe a motivação necessária. A racionalidade é enfraquecida e sua vontade corrompida. Se estava na luta, já não a percebe; não se encontra mais entre os lutadores. A sensação de “tanto faz” passa a orientar o momento vivido. Aplacar a acídia/preguiça requer diligência (presteza), algo que nem sempre se consegue sozinho.

O anestesiamento e a aniquilação do humano vem ocorrendo por inúmeras razões na educação física, ligados ao desencorajamento da própria docência frente a uma geração formada na configuração da modernidade líquida (BAUMANN, 2011), (des)orientada pela rapidez da informação, pelo esfacelamento dos valores, pelo “não há nada a perder”, pela rapidez e futilidade das relações sociais. Ensinar exige coragem e a falta dela ante às dificuldades tem levado ao aniquilamento do sujeito. Logo, o sujeito acometido sofre e sente-se solitário. A acídia também tem sido resultado do extremo oposto ao excesso de trabalho que o sistema profissional-prisional tem gerado e à percepção de limitação frente aos encargos assumidos e à sensação de ter feito da vida sinônimo de trabalho.

No campo da pós-graduação em educação física, o anestesiamento tem acometido também aqueles que cansaram de lutar por um espaço frente à sensação de desânimo ao correrem atrás da pontuação necessária ao credenciamento em Programas. Acomete também muitos dos que lá estão, esgotados por seguirem critérios bastante oscilatórios, com novas regras a cada instante, sem que sejam reconhecidos em seus esforços cotidianos de contribuir com a formação daqueles que se inserem nesse processo. Daí advêm desconfortos, doenças e entrega. O excesso acadêmico gerando outros excessos – o abandono da academia ou a doença na própria academia. E os doentes, anestesiados e aniquilados, crescem a todo momento.

Se a acídia invade a área acadêmica da educação física e, aqui, em especial, cito os transtornos decorrentes desse desmantelamento no campo da pós-graduação, com o abandono de pesquisadores de sua função nesse campo, bem como a migração de pesquisadores para outras áreas do conhecimento, é justo lembrar que a diligência faz o contrapeso. As pressões de produção e aceleração das pesquisas para cumprir com essa finalidade, sofridas por professores/pesquisadores brasileiros das chamadas subáreas sociocultural e pedagógica da educação física, muitos deles acometidos pela acídia contemporânea ou em fase de ingresso nela, passam a ser expressas num documento enviado à área 21-CAPES, intitulado Cenários de um descompasso da pós-graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à CAPES.

Do movimento iniciado em Vitória (ago.2014), e desenvolvido em Porto Alegre (dez.2014) e Curitiba (abr.2015) por pesquisadores representantes dessas subáreas em Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil, surge o documento de responsabilidade do Fórum de pesquisadores das (sub)áreas sociocultural e pedagógica da

Educação Física, enviado à Capes, em maio de 2015, uma das ações, como entendo, de saída da acídia que acometia e acomete muitos dos pesquisadores. “O documento expressa preocupações, mas também contém proposições para com os rumos da pós-graduação em Educação Física[...]” e contempla a seguinte estrutura: “um breve diagnóstico acerca da situação/problema; e um conjunto de demandas que visam contribuir para a superação das dificuldades identificadas” (2015, p.3). Como síntese das demandas, o documento traz que “[...] com todos os ganhos e avanços da pós-graduação na Área 21, em particular na Educação Física, notamos com apreensão um movimento gradual que, em médio prazo, ameaça de extinção as subáreas sociocultural e pedagógica desse campo na pós-graduação e, com isso, ignora a diversidade epistemológica dessa área de conhecimento e intervenção” (2015, p. 4).

Esse movimento realizado na educação física brasileira representa um marco histórico de mobilização que irrompeu em meio à entrega, à desmobilização e ao sentimento de impotência e descaso que acometia muitos dos pesquisadores que fazem a interlocução com as ciências humanas e sociais, sobretudo no âmbito da pós-graduação. Indiretamente, o documento expressa, entre outros aspectos, que não estamos preocupados em vomitar produções, nem tampouco em publicar mais rápido do que conseguimos pensar. O pensamento exige uma lógica argumentativa, maturidade intelectual, rigor, elementos que anseiam um tempo próprio, e não um tempo pré-fabricado por um tempo do “não tempo”. Assim, o pesquisador aniquilado em sua dimensão humana ganha força com esse movimento. Volta a respirar. Retomada a respiração, volta a sonhar e a lembrar que a experiência estética e a dimensão moral podem ecoar no fazer científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse texto e ao dar temporalidade às reflexões aqui desenvolvidas, entendo, pelo movimento da área, que os próximos anos serão de densas lutas, de mobilizações e enfrentamentos, de intensos pecados. Nova crise? Sim. Necessária crise. Até então, nada novo. Passamos por momentos difíceis a partir dos diferentes movimentos da educação física no Brasil, marcados por sua origem no período de repressão militar, pelo processo de democratização do país na década de 1980, pela deflagração e estruturação de distintas matrizes teóricas na década de 1990, pelo desenvolvimento da pós-graduação e pelo produtivismo instaurado na virada do século XXI. Contudo, se aparentemente a crise é a mesma na educação física, a sua roupagem é outra. Há uma nova estrutura social nesse século, com uma lógica distinta da observada em séculos anteriores. É nessa nova lógica que a educação física se estrutura, manchada dessas marcas, mergulhada em seus vícios.

Refletir acerca da educação física e de seus pecados capitais não é fazer um exercício de adivinhação, mas sim, com base em dados da história atual e da história construída e vivida pelos sujeitos que a constituem, apontar para reflexões acerca de desdobramentos possíveis frente às percepções atuais. Logo, esse olhar está fadado a erros e acertos, e aqui, em especial, dá-se a partir de uma leitura bastante particular do campo, que ora me dispus a fazer.

Mas, o que diferencia as disputas que vivemos nas décadas de 1980 e 1990 das que vivemos atualmente? O que podemos esperar para os próximos anos? Diria que, naquele momento, as subáreas sociocultural e pedagógica (que ainda não tinham esse nome; ou o grupo que tematizava a cultura, na forma de cultura corporal, corporal de movimento, de movimento humano, outra) precisava se estruturar como força político-acadêmica na educação física, e isso se deu, sobretudo, na educação física escolar. Hoje, diria que a luta do campo sociocultural e pedagógico, já materializada, passa a se dar, mais diretamente, no campo da pesquisa e da pós-graduação.

Os pecados capitais da educação física brasileira intensificam-se nesse século XXI, resultado da aceleração da sociedade como um todo e de formas voláteis na percepção do humano. Estão no cotidiano sob as mais diferentes linguagens, não sendo descartados como transgressões necessárias, em dados momentos (assunto que, por ora, não me proponho a explorar nesse texto) e foram aqui desenhados na forma de: gula por produtivismo e por status acadêmico; deflagração do self efêmero; luxúria acadêmica; avareza no trato com o conhecimento; sombra do outro; visão limitada e esfacelamento ético-estético; anestesiamento e aniquilação do humano. Tais desenhos não são definitivos e estão sujeitos aos erros e acertos de minha temporalidade, com o desejo de que possam ser desdobrados e reinventados por outros interlocutores com vistas à intensificação do debate, num pleno exercício da liberdade no uso da razão.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BETTI, M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009.

_____. *Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, I.M.; ALMEIDA, F.Q.; VELOZO, E.L. *Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a educação física*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

_____. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 2007.

CASTIEL, L.D.; SANZ-VALERO, J.; CYTED-MEL, R. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 23(12), p. 3041-3050, dez, 2007.

CENÁRIOS DE UM DESCOMPASSO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DEMANDAS ENCAMINHADAS À CAPEX. Fórum de Pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica. Documento enviado à Capes e aos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. Vitória, ES; Porto Alegre, RS; Curitiba, PR, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, M.R.N.; SILVA, L.R.C. Os “Sete Pecados Capitais”, segundo Tomás de Aquino. *Ágora Filosófica*, ano 1, n. 1, jul.-dez.2007, p. 1-9.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção Corpo e motricidade).

_____. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 49-60, set. 2007.

- EPICURO. *Carta sobre a felicidade*. 2. reimp. São Paulo: Edunesp, s/d (Texto baseado na edição de G. Arrighetti, Epicuro, Opere, Torino, 1973).
- FÉLIX, L. Os sete pecados capitais. *Conhecimento sem fronteiras*. Artigos de Filosofia. Disponível em: http://www.esdc.com.br/CSF/artigo_2010_03_Os_sete_pecados_capitais.htm. Acesso em: 20 abr. 2015.
- FENSTERSEIFER, P. E. Educação física: atividade epistemológica e objetivismo. *Filosofia e Educação*, v.3, p. 99-110, 2010.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GAYA, A. *Educação física: a vertente pedagógica da cultura corporal do movimento humano OU 100 parágrafos em defesa da formação única: subsídios para o debate sobre a reformulação curricular na EsEF-UFRGS*. Ago. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/94227334/Texto-Adroaldo-Gaya#scribd>>. Acesso em: 05 maio 2015.
- KANT, E. *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* 1973. Disponível em: <http://ensinarfilosofia.com.br/__pdfs/e_livros/47.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Traduzido por Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro S. A, [1988].
- NUNES, M.A.L.; OLIVEIRA, T. O pecado: um registro da história da educação nas imagens de Bosch e Testard. *Anais ... II Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, maio 2009. Londrina-PR.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 15 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SERON, J. M. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2010) e suas inter-relações com a pós-graduação em educação física no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. Maringá, 2014.
- SILVA, P.M. *A avaliação da grande área das Ciências da Saúde e a implicação para a formação de recursos humanos e produção de conhecimento na pós-graduação em Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. Maringá, 2010.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TANI, G.; MANUEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

UBINHA, P.T.; CASSORLA, R.M.S. Narciso: polimorfismo das versões e das interpretações psicanalíticas do mito. *Estudos de Psicologia*, v.20, n.3, Campinas, set./dez. 2003, p. 69-81.

Recebido em: 20/06/2015

Aprovado em: 01/06/2016