AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL[1]

Lino Castellani Filho*

RESUMO:

O presente texto - síntese da participação em evento (set/2011) organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "Ephysis", da Escola de Educação Física e Esporte da USP - buscou refletir sobre os referenciais teórico-conceituais que orientam os diferentes modos de pensar e agir em Educação Física no Brasil, no bojo de uma reflexão maior centrada no tema "Educação Física e Sociedade: As contribuições das subáreas Biodinâmica, Sociocultural e Pedagógica".

Palavras-chave: Educação. Educação Física. Política Educacional. Concepções Pedagógicas. Metodologia de Ensino. Dinâmica curricular.

THE CONCEPTS OF PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL.

Abstract: The present text – synthesis of participation in an event (september/2011) organized by the Group of Studies and Research "Ephysis", School of Physical Education and Sport of USP in 2011 - sought to reflect on the theoretical and conceptual referentials that guide the different modes think and act in Physical Education in Brazil, in the bunt of a larger reflection centered on the theme "Physical Education and Society: the contributions of Subareas Biodynamics, Sociocultural and Educational".

Keywords: Education. Physical Education. Educational Policy. Pedagogical concepts. Teaching Methodology. Dynamic curriculum.

O MOMENTO...

A iniciativa da USP é extremamente oportuna. Nós estamos vivendo momento extremamente rico na Educação Física (EF) brasileira, porque não é de hoje que assistimos certo incômodo em seu interior por conta da relação existente entre duas grandes

[1] O presente texto se origina de transcrição de palestra conferida predominantemente a alunos de graduação, em Seminário (set/2011) - organizado pelo **Grupo de Estudos e Pesquisas Ephysis,** da Escola de Educação Física e Esporte da USP - denominado "**Educação Física e Sociedade: As contribuições das subáreas Biodinâmica, sociocultural e Pedagógica - Subtema: As Concepções de Educação Física no Brasil"**, mantendo em sua estrutura as características próprias da oratória mesclada com construções mais elaboradas, necessárias à sua melhor compreensão. Deve, portanto, ser compreendido a partir dessa sua natureza.

** Doutor Em Educação; Professor Visitante - FEF/UNB; Professor Livre-Docente - FEF/Unicamp (1986/2011); Pesquisador-líder do Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer – Observatório do Esporte (CNPq/Unicamp); Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer/Ministério do Esporte (2003/06); Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE, (1999/2003).

áreas que de alguma maneira formam e balizam a intervenção profissional-acadêmica de seus profissionais. As duas grandes áreas científicas — de uma maneira bem simples, ciências biológicas de um lado e as humanidades, de outro — estão vivendo um momento de recrudescimento de certo embate, penso eu, que precisa ser conduzido de forma a fazer com que a área como um todo saia dele fortalecida.

SOBRE MILITÂNCIA ACADÊMICA...

Penso que uma característica da geração da qual faço parte está ligada à ideia da *militância*, da compreensão de que apreender a realidade, longe de se caracterizar como "ponto de chegada" do processo de conhecimento, deve ser entendido como "ponto de partida" da intervenção nessa mesma realidade. E para que esta intervenção se dê de forma consequente, rigorosa, é fundamental que nós nos apropriemos da compreensão da realidade a partir da mediação da teoria, e que a partir dessas reflexões e estudos déssemos conta de produzir uma intervenção que tivesse uma qualidade diferenciada daquela até então presente.

Chamo atenção para isso porque percebo hoje a ausência cada vez maior desse *militante acadêmico,* substituído pelo *empreendedor acadêmico...* Não sei como é que está aqui na USP, aqui na Escola, mas eu sei que lá na minha faculdade, na Unicamp, em concursos públicos é mais valorizada a capacidade do docente de captar recursos financeiros do que o tempo que ele tem em sala de aula, o tempo que ele tem à frente de instituições acadêmicas, científicas, de gestão de instituições universitárias ou algo desse tipo... Essa lógica do empreendedorismo me incomoda porque abafa, sufoca aquilo que eu penso estar na base da possibilidade que nós temos hoje de discutir a EF, que é justamente a necessidade de intervir politicamente no campo, na construção das políticas educacionais, nas políticas de pós-graduação, *em* tudo aquilo, portanto, que diz respeito à nossa área.

Estou dizendo isso provavelmente não para as pessoas que deveriam estar ouvindo... Temos aqui pessoas que se encaixam no perfil de militante a que venho me referindo, sem o qual momentos como este não estariam acontecendo... Não é à toa que essas pessoas são as que estão à frente dessa iniciativa desta Escola, escola essa para a qual nutro um carinho muito grande. Minha graduação se deu nela... Faço parte da última turma que se formou lá no ginásio do Ibirapuera... O hoje diretor da Escola, o Professor Eduardo Negrão, era meu colega de turma... O Chamávamos *Cadú*...

Aqui estão vocês todos enfim... Dentro dessa lógica da *militância*, para mim soa como *convocação* as vezes que a Yara sinaliza a intenção de se ter aqui uma conversa sobre os assuntos que, de alguma forma, me dizem respeito. *P*enso ser isso fundamental para que possamos buscar fazer valer aquilo em que acreditamos. Foi isso que me levou ao *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE*... Não foi a toa que eu passei praticamente quatro anos à frente dessa sociedade científica, uma experiência muito valiosa para mim. Foi também

movido pelo conceito de *militância* que me vi envolvido na presidência da Adunicamp — Associação de Docentes da Unicamp, experiência ímpar de conhecer uma instituição universitária de outro lugar, me permitindo olhar e perceber coisas que de outros lugares não necessariamente são vistas... E foi ela, *militância,* que me levou recentemente (2003/06) ao Ministério do Esporte, imbuído da vontade e certa pretensão de querer intervir, de não me contentar em simplesmente saber como as coisas são, mas me valer do conhecimento e fazer dele uma ferramenta forte de intervenção na realidade, buscando dar conta de construir aquilo que defendemos... Isso marcou a geração dos anos 1980...

MINHA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA...

Eu vi alguns de vocês entregando trabalhos à Yara, referentes ao livro *"A Educação Física no Brasil: A história que não se conta"*. Esse livro, hoje em sua 19ª reimpressão (2011), faz com que muitos me tenham como historiador... Nunca me percebi historiador... Tenho no método materialista histórico dialético a forma através da qual busco me apropriar da compreensão da realidade, para que a partir desta compreensão eu possa qualificar a minha intervenção nela... Esta é a relação que mantenho com a história. Acima de tudo, metodológica.

Pois foi o interesse de conhecer o *velho* para construir o *novo* — partindo do pressuposto que o *novo* não surge pela *negação* do velho, mas sim pela sua *apreensão* e subsequente *superação* — que me levou a estudar *os papéis representados pela EF no cenário educacional armado no palco social brasileiro*. Isso me fez ver que esses *papéis* foram se modificando na medida em que os *cenários educacionais* se modificavam, e a modificação desses cenários se dava pela presente no próprio *palco social brasileiro*...

O Brasil ao se movimentar, modificava-se, e esse movimento da sociedade brasileira gerava mudanças no campo da educação, que por sua vez gerava outras no interior da EF e a fazia buscar representar papéis que se ajustassem a esse novo cenário e a esse novo palco... Isso mostra quanto a história é *dinâmica*, quanto ela é *movimento*, *processo*... Tal percepção nos afasta de uma visão *estática* de história, descontextualizada, factual da história. Isso faz nos perceber *sujeitos* da história, nos coloca como responsáveis pela *construção* desta história... E entender como é esse processo, como é que as coisas aconteceram, estão acontecendo se torna fundamental para que possamos estabelecer parâmetros de como intervir para que ela ganhe um determinado rumo à frente.

Pois é a partir da compreensão histórica que vamos entender a gênese, entre nós, lá no século XIX, da sua (dela, EF) relação paradigmática com o *parâmetro da aptidão física*, que a fez, ao longo de todo o século XX — até o início da década de 1980 com uma hegemonia praticamente inquestionável — construir a sua forma de ser exclusivamente pautada na lógica dessa relação. Toda vez que se falava em EF se respondia *aptidão física*, correspondente à ideia de promoção de saúde compreendida em seus limites biofisiológicos.

A própria busca do rendimento físico estava vinculada à tese da necessidade da capacitação física (a *Carta Magna de 1937*, gestada à luz do *Estado Novo*, falava em *adestramento físico*!) do trabalhador brasileiro visando qualificá-lo fisicamente para a construção de um projeto de sociedade brasileira, articulado ao modo de produção capitalista centrado no modelo industrial, superando o que tínhamos até o início daquela década, qual seja, o modelo agrário-comercial exportador.

Essa necessidade da capacitação física para o trabalho fornece legitimidade à EF, fazendo com que avancemos século adentro presos à relação paradigmática mencionada. A nossa presença no ambiente escolar ou mesmo fora da escola se justificava, em linhas gerais, pelo dar conta do *aprimoramento da aptidão física da população brasileira* em geral e da *melhoria da aptidão física do educando brasileiro* em particular. E essas não são expressões minhas. A expressão *melhoria da aptidão física do educando* é parte constitutiva de um artigo do decreto 69.450/1971, regulamentador da lei 5692/1971 no pertinente à presença da EF no espaço escolar. Já a expressão *aprimoramento da aptidão física da população brasileira*, é localizada em outro documento legal, desta feita de 1975 (L. 6521), regulamentado em 1977 pelo Decreto 80.228, que tratava exatamente da definição de diretrizes e bases para a EF e Esporte nacionais.

Pois foi essa lógica, portanto, que norteou a formação profissional e os primeiros passos da produção de conhecimento dentro dessa área por nós chamada EF.

É certo que temos certa dificuldade em lidar com a expressão EF. Isso porque comumente ela é confundida com a própria *atividade física*. É fácil observar, aqui mesmo no campus, uma pessoa respondendo *ir fazer educação física*, quando indagada sobre o que vai fazer em determinado momento do dia... Você *faz atividade física*, você *se exercita,* você se envolve em *atividades corporais*, em *práticas corporais*... *EF* é vista como sinônimo dessas outras expressões...

EF também é reconhecida como *componente* da educação escolar brasileira. Uma *disciplina* — durante muito tempo tida como *atividade* — curricular que junto aos demais componentes dá conta do processo de formação humana e profissional dos jovens que passam pelo universo da Educação Básica. E, mais recentemente, *EF* também é o nome que vimos dando à configuração de nossa *área acadêmica*. Dessa forma temos essa mesma expressão tendo três sentidos diferentes, o que tem levado à confusão conceitual quando não fica claro o contexto no qual surge sua utilização, trazendo dúvidas sobre em qual desses sentidos ela estaria sendo empregada...

Aqui, num primeiro momento vamos falar da EF vinculada à ideia de componente curricular, de disciplina e prática pedagógicas. E quando falo de componente curricular, estou me reportando à escola. Mas com um pouquinho de esforço vocês vão poder também perceber que não necessariamente o diálogo precisa ser feito exclusivamente com a escola. Porque, na verdade, o que historicamente deu

identidade à EF e a seus profissionais, foi sua relação com o ensino, com a docência. E esse ensino/docência se dava em níveis e lugares distintos. Tanto no âmbito da educação escolar como fora, nos clubes, centros esportivos, centros comunitários, todos os lugares onde a prática corporal e esportiva se fazia presente, a presença desse profissional se dava na lógica da docência, no assumir a postura de professor. Não é à toa que os atletas profissionais até hoje se dirigem ao técnico chamando-o de professor... Na verdade é essa a relação que se estabelece. O *professor* é quem ensina a tática, a técnica, enfim tudo o que diz respeito ao *fazer* de uma ou outra modalidade esportiva...

OS ANOS 1980

É nessa perspectiva que vamos encontrar nos anos 1980, em nosso país, o momento de ruptura paradigmática em que se descortina a possibilidade de se pensar a EF para além de sua relação paradigmática com a aptidão física, na direção de outra, desta feita de natureza histórico-social... Não é à toa que isso acontece nos anos 1980. Vivíamos naquele momento histórico todo um processo de redemocratização da sociedade brasileira. Os militares, que desde 1964 até aquela data estavam determinando os destinos da sociedade brasileira, não mais identificam condições de permanecer à frente dessa sociedade e articulam politicamente o regresso à caserna, devolvendo à sociedade civil a possibilidade de tomar para si a responsabilidade de construção do futuro brasileiro, a partir do presente que ali se desenhava. Esse é um momento de *oxigenação* da sociedade brasileira. Os movimentos sociais, os movimentos populares se rearticulam e se reorganizam. O mesmo se dá com os partidos políticos... Os debates começam a fruir sob o ocaso da saída de cena dos militares, mais preocupados em preservarem os dedos mesmo que sob o risco de perderem os anéis...

Como não poderia deixar de ser também no campo da educação se dá início a um grande debate sobre os rumos da educação brasileira e é nele que a EF se espelha e começa a refletir acerca dos papéis que couberam a ela representar ao longo de sua existência. Isso sendo feito a partir da necessidade posta naquele momento de se perspectivar, no cenário que se apresentava no horizonte brasileiro a partir dos fatos que se sucediam naquele dinâmico presente, as possibilidades históricas de construção de nosso futuro... Certo era que o jeito que ela vinha sendo não se coadunava com o país que se forjava em princípios democráticos... E aí começamos a questionar a lógica que nos impedia de pensar a EF de forma contextualizada, dificultando nossa percepção dos processos de formação e de produção de conhecimento notadamente em direção distinta daquela vinculada ao eixo paradigmático aqui já mencionado.

Configura-se nos anos 1980, portanto, a possibilidade de outra relação paradigmática, de natureza histórico-social, que identificava o esporte, o jogo, a dança, a ginástica como dimensões da cultura humana denominadas por uns de *cultura corporal*, por outros de *cultura corporal do movimento,* além de *cultura do movimento* e *motricidade humana,* para não irmos além... As

denominações foram surgindo, muitas delas com base epistemológica anunciada ao lado de outras com constructo epistemológico desconhecido até dos que a anunciavam...

Mas, fato concreto é que se abre a possibilidade de se pensar o presente no âmbito da EF como produto do trabalho humano. O Homem produziu o esporte e o vem ressignificando visando o atendimento de suas necessidades sociais, e buscar saber *a qual necessidade social o homem pretendeu responder quando produziu e desenvolveu essas práticas sociais*, desencadeia outro sentido ao processo de formação profissional e acadêmica, obrigando os que a ela se circunscrevem a buscar outros referenciais para responder às questões originárias das ciências humanas e sociais não presentes no universo das ciências biológicas. A fisiologia, a bioquímica, a biomecânica, a histologia, a citologia, a embriologia não nos forneciam e fornecem instrumental teórico para responder as seguintes perguntas: *Por que se coloca uma chuteirinha na porta da maternidade quando nasce um menino no nosso país? Por que é o futebol que dá identidade esportiva ao brasileiro? Não é o voleibol, não é o basquete, não é o rúgbi, não é o beisebol. É o futebol... Como se constrói a identidade cultural corporal? Por que dançamos samba aqui e os argentinos— nossos vizinhos — tango? Por que não é o tango que está aqui e o samba lá? Como se configura a cultura corporal?*

Para responder a essas perguntas precisávamos da filosofia, da sociologia, da antropologia, da história e tivemos que correr atrás desses referenciais sem abrirmos mão dos outros inerentes ao campo das ciências biológicas, porque continuávamos precisando deles para responder perguntas do tipo *"O que acontece com o seu corpo, com o seu organismo quando submetido à atividade física, ao exercício físico? Como se adquire condicionamento físico, rendimento físico-esportivo?* Pois aí sim não é a filosofia, história, sociologia ou antropologia que vai me ajudar, mas sim a fisiologia do exercício... Portanto, é o conjunto de disciplinas científicas desse outro campo científico que vai fornecer as ferramentas teóricas para nós... E a partir dos anos 1980 ficamos com a possibilidade de nos formarmos, trabalharmos e produzirmos conhecimento a partir desses dois grandes campos científicos: Ciências Biológicas e Ciências Humanas e Sociais.

A INTERLOCUÇÃO COM A EDUCAÇÃO E AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ÀS CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA A ELA SUBJACENTES

Pois foi justamente a partir dos anos 1980 que, ao nos desvencilharmos das *cadeias* estabelecidas pelas *instituições médica, militar e esportiva* — que impunham à EF seus valores, estabelecendo-os como parâmetros da prática pedagógica por ela desenvolvida — que se abre a possibilidade de outras formas de intervenção pedagógica, vinculadas a outras maneiras de se dar concretude à existência da EF. E a partir da segunda metade daquela década, desencadeia-se um movimento de *anunciar* o novo... Porque, vejam que interessante: na primeira metade daqueles anos estávamos vivendo a euforia da re-

democratização. Era o momento de saber sob quais premissas a EF tinha se estabelecido. Nele se desencadeou momentos de desmascaramento dos compromissos político/sociais aos quais sua intervenção estava comprometida...

Só que esse movimento de *denúncia* chega a um ponto que passa a dar sinais de esgotamento, desencadeando, simultaneamente a ele, outro de índole anunciador de novas possibilidades de ser... E na busca do anunciar essas outras configurações de intervenção – e a intervenção que se tinha era pedagógica – inaugura-se a oportunidade de organização de novas teorias pedagógicas para além daquela hegemonicamente presente — vinculada à melhoria da aptidão física do educando e ao aprimoramento da aptidão física da população brasileira —, dentre as quais o da *reflexão sobre a Cultura Corporal do homem e da mulher brasileiros.*

Fundamental para esse movimento foi a interlocução estabelecida com a Educação por parte de setores da EF que, ao buscar qualificação acadêmica com aportes epistemológicos das ciências humanas e sociais, nela identifica um fértil espaço de reflexão crítica, ausente da formatação da área acadêmica EF, a qual se estrutura fortemente influenciada pela sua umbilical relação com as ciências biológicas.

A aproximação e subsequente participação nos debates presentes no âmbito da Educação levaram-nos a pensar sobre as influências que as diferentes concepções de filosofia da Educação tiveram e continuavam tendo sobre a EF. Em outras palavras, passamos a buscar respostas à seguinte pergunta: *Qual a concepção de Filosofia da Educação que norteia, de maneira predominante, as ações no campo da Educação Física no Brasil?* Para essa busca, nos valemos fundamentalmente de Demerval Saviani, à época docente do Programa de Pós-Graduação em *Filosofia e História da Educação* da PUC/SP, ao qual nos encontrávamos vinculado.[2]

Com efeito, Demerval Saviani ao tratar das Concepções de Filosofia da Educação, classifica-as dentro de três linhas mestras:

1. *Teorias Não críticas*,
2. *Teorias Crítico-Reprodutivistas* e
3. *Teorias Histórico-Críticas*.

Ao referir-se a essa classificação em relação às outras existentes, defende-a por entendê-la mais *abrangente* do que as demais, qualidade esta que deve fazer prevalecer uma corrente sobre as demais, condenando desta forma, o pluralismo ou equivalência das mesmas.

Ao abordar as *Teorias Não críticas*, faz alusão às Concepções

a. *Humanista Tradicional*,
b. *Humanista Moderna* e
c. *Analítica.*

A primeira confundia-se com a constituição dos chamados *Sistemas Nacionais de Ensino* no início do século passado. Sua organização inspirou-

[2] À época desenvolvíamos estudos de Mestrado junto àquele Programa. As citações a seguir reportam-se à Demerval Saviani, a saber: A filosofia da Educação e o problema de Inovação em Educação. In: GARCIA, W. E. (org.) Inovação Educacional no Brasil. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1980; As Teorias da Educação e o problema da Marginalidade. In: ___. Escola e Democracia. Cortez Editora/ Autores Associados, 1983.

-se no princípio de que a educação era direito de todos e dever do Estado. Tal direito originava-se do modelo de sociedade que correspondia aos interesses da nova classe que se consolidaria no poder: A burguesia. Em sua maneira de pensar, a tarefa de consolidação de uma sociedade democrática, entendida aí a consolidação da democracia burguesa, se daria através do ensino.

Interessante se faz resgatar a questão da pedagogia da essência ao longo da história. Na *Grécia antiga*, não encontrou ela maiores problemas, pois somente era considerado Ser humano, o Homem livre. O escravo não era considerado Ser Humano, daí que a pedagogia da essência só se dirigia e se realizava nos Homens livres.

Durante a *Idade Média*, ao pensamento da *pedagogia da essência* associou-se uma ideia que articulava a concepção de essência humana com a criação divina; portanto, por ser a essência humana já determinada, isso significava dizer que seus destinos também já estavam previamente estabelecidos. Portanto, a diferenciação Senhor - Servo já estava na própria essência do Homem, que a justificava.

Na *Idade Moderna*, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista, percebe-se uma inversão de valores. A Burguesia desponta como classe que se propõe ascender ao poder, fundamentando tal intenção na *filosofia da essência*, utilizando-a como um suporte para justificar a igualdade dos Homens como um todo, partindo dessa forma de pensar, suas críticas à nobreza e ao clero. "*A dominação na nobreza e do clero era uma dominação não natural, não essencial, mas social e acidental, portanto histórica*". Assim, configurado o caráter não natural dos privilégios usufruídos pela nobreza e pelo clero, se expôs sua característica de injusto. Enquanto injusto, não mais poderia continuar vigendo. Teria que ser, tal modelo social, substituído por outro que se pautasse na igualdade dos homens. "*É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposta direito natural por uma sociedade contratual*".

E é justamente sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar, passando-se do trabalhador–servo, vinculado a terra, para o trabalhador livre, não mais vinculado a ela, mas livre para dispor, a seu bel prazer, de sua força de trabalho, vendendo-a se e quando quiser, mediante contrato. *"Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa"*.

Definida sua ascensão ao poder, a classe burguesa, tornando-se classe dominante, passa a estruturar o sistema educacional com a finalidade de, através dele, consolidar a sua ordem democrática, estendendo o direito à educação a todos, tornando os servos, cidadãos e como tais participantes da ordem política. O papel da escola, então, tornou-se evidente: "*A Escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática*".

Porém, enquanto classe dominante, a classe burguesa passou a não ver com bons olhos a politização da massa. Coloca-se então, contra a história, abrindo mão de sua postura revolucio-

nária que a acompanhou na luta pelo poder, postura essa agora assumida por parte daqueles que por ela eram explorados. Passou, portanto a burguesia a negar *a pedagogia da essência*, contrapondo a ela a *pedagogia da existência* em que os Homens não eram considerados mais iguais; muito pelo contrário, eles eram diferentes e essas diferenças deveriam ser respeitadas. Daí que, ao respeitarem-se as diferenças dos Homens, armava-se o arcabouço necessário para justificar a tese de que há Homens mais capazes do que outros, mais espertos do que outros, mais... A *pedagogia da existência*, portanto, vai assumir um caráter reacionário ao "*contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, legitimando as desigualdades, legitimando a dominação, legitimando a sujeição, legitimando os privilégios*". O caráter revolucionário da *pedagogia da essência* transparece quando, "*ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos Homens*". "*A Escola Nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da Hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita*".

A desilusão com a *Escola Nova* deu margem ao surgimento de outras tendências nas quais se radicaliza a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, vindo a desembocar na valorização da *eficiência instrumental*. Articulou-se, a partir dessa valorização, a *pedagogia tecnicista* como ponta de lança da *concepção analítica* de Filosofia da Educação.

"A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirando-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional. (...) Passa-se através dela, a conceber a Educação como um subsistema cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que possuem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista".

Para as *Teorias Não Críticas*, a Educação é autônoma em relação à sociedade, a qual é concebida como harmoniosa integração de seus membros. Segundo ela compete à Educação corrigir as distorções que porventura nela venham a existir. Daí entender-se a rotulação de *entusiasmo pedagógico* e *otimismo pedagógico* inerentes respectivamente às concepções *Humanista Tradicional* e *Humanista Moderna de Educação*.

Já no seio das *Teorias Críticas* vemos que para as *Crítico-Reprodutivistas*, a Educação é dependente da estrutura social na qual se encontra inserida. Nelas, a sociedade é percebida através da divisão entre grupos e classes sociais antagônicos que se relacionam na base da força, que se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.

Dentro das *Teorias Crítico-Reprodutivistas*, vamos encontrar distintas percepções de *Sistema de Ensino*. Assim, encontramos aquela que o concebe enquanto *Violência Simbólica*. Tal concepção sistematiza-se através de um corpo de proposições logicamente articuladas segundo um esquema *analítico-dedutivo*. "*Não se trata da análise da educação como fato social, mas a explicitação das condições lógicas de possibilidades de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda época ou lugar*". Em *A Reprodução*, P. Bourdieu e J. C. Passeron tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. *"À violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes corresponde a violência simbólica (dominação cultural)*". A função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela dá a sua contribuição específica para a reprodução social.

Já L. Althusser, entende o Sistema de Ensino enquanto *aparelho ideológico do Estado*. Em seu livro *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*, Althusser distingue no Estado, os *Aparelhos Repressivos de Estado* (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões...) e os *Aparelhos Ideológicos de Estado* — A.I.E. (Religioso, Escolar, Familiar, Político, Sindical, de Comunicação, Cultural...). Para ele, o Aparelho Ideológico de Estado dominante é o Escolar. Como A.I.E. dominante, entende-se que a escola constituiu o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Isto porque por ela passam crianças de todas as classes sociais que recebem durante o período de permanência no ambiente escolar *saberes práticos* embalados na ideologia dominante. É, portanto, através dela que se dá a veiculação da ideologia dominante.

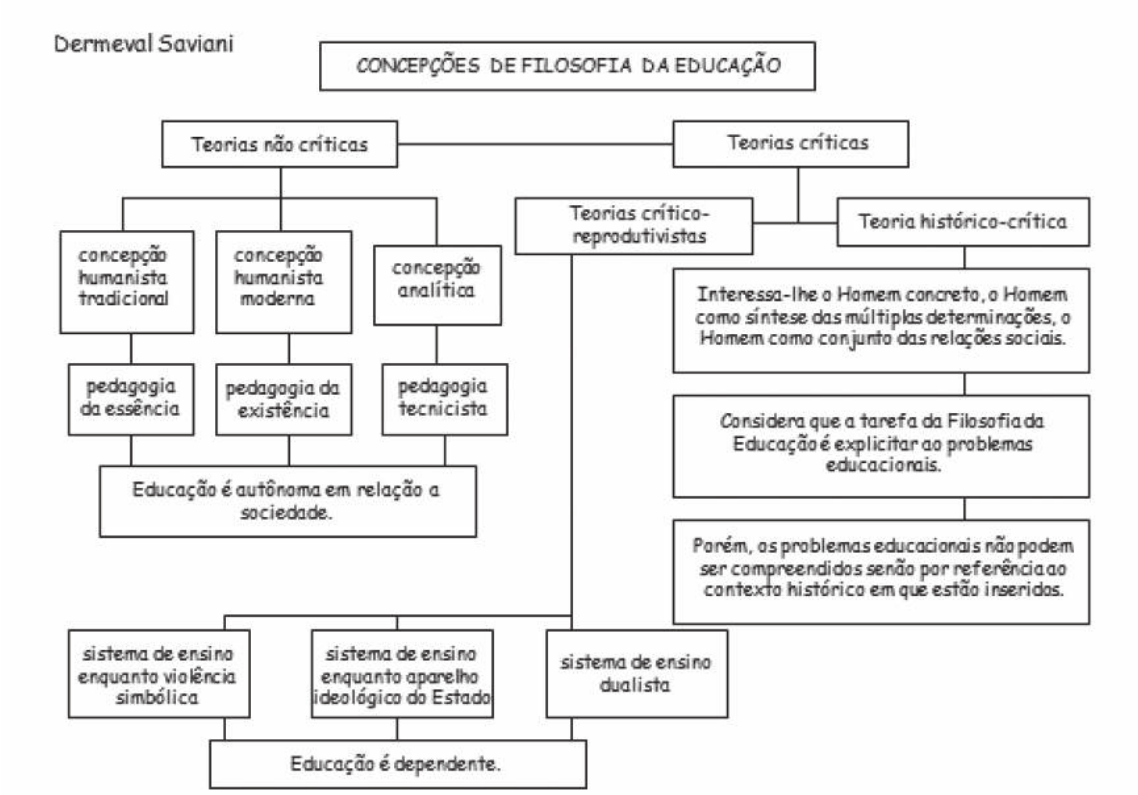
Por fim, ainda na abordagem das *Teorias Crítico-Reprodutivistas* encontramos em Baudelot e Establet a concepção do *Sistema Dualista de Ensino*. Em *A escola capitalista francesa* os autores dedicam-se a mostrar que a Escola, apesar de sua aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes que correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Essa Teoria admite a existência da ideologia do proletariado. Porém, considera que tal ideologia tenha origem e existência fora da Escola, nas massas operárias e em suas organizações. A Escola, portanto, é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses.

No quadro da concepção do *Sistema Dualista de Ensino*, o papel da escola não é outro senão o de *"impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária"*. Isso se considerando que *"o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção"*.

Se na *Concepção Humanista*, tanto na *Tradicional* quanto na *Moderna,* percebem-se correntes que possuem em

comum o fato de derivar a compreensão da Educação de uma determinada visão de Homem (*Essencialista* na Humanista Tradicional, *Existencialista* na Moderna), na *Concepção Analítica* de Filosofia da Educação não está explicitado nem uma visão de Homem nem um sistema filosófico geral. Entende ela, *"que a tarefa da Filosofia da Educação é efetuar a análise lógica da linguagem educacional*".

Também a *Concepção Histórico-Crítica* de Filosofia da Educação se recusa a colocar determinada visão de Homem no ponto de partida, aprioristicamente. O que lhe interessa é o Homem concreto, ou seja, "*o Homem como conjunto das relações sociais*". Também ela entende que compete à Filosofia da Educação explicitar os problemas educacionais. Entende, contudo, "*que os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto histórico em que estão inseridos*". Assim, para essa Teoria, o papel da Educação está em *"colocar-se a serviço na nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante*". Vejam quadro explicativo:



CONSTRUINDO AS INTERFACES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

À mesma época, motivados pelos estudos no campo da Filosofia da Educação, nos dedicamos a desenvolver um quadro das *tendências* que permeavam a EF brasileira, na busca de sinais que pudessem vir a apontar para a sua inserção no campo das *Teorias Críticas* e, nele, no da teoria *Histórico-Crítica*. Isso porque tínhamos o entendimento de que os estudos na EF não levavam em conta o próprio modelo educacional brasileiro, não buscando perceber as influências na EF, das diversas concepções de Filosofia da Educação, vinculando-se essencialmente a uma narração cronológica e mecanicista dos fatos de sua história. Tais estudos se detinham na análise dos diferentes métodos *ginásticos* que a influenciavam (alemão, sueco, francês, dinamarquês, esportiva generalizada) sem, contudo, mesmo em relação a eles, buscar compreendê-los no quadro histórico de suas origens em seus respectivos países, nem tampouco analisar o processo de incorporação dos mesmos pela EF brasileira. Notávamos também, à época, a ausência de abordagens que viessem a percebê-la dentro do contexto sócio-político-econômico da sociedade brasileira, buscando através dessa relação analisar os papéis que a ela coube representar em diversos momentos históricos.

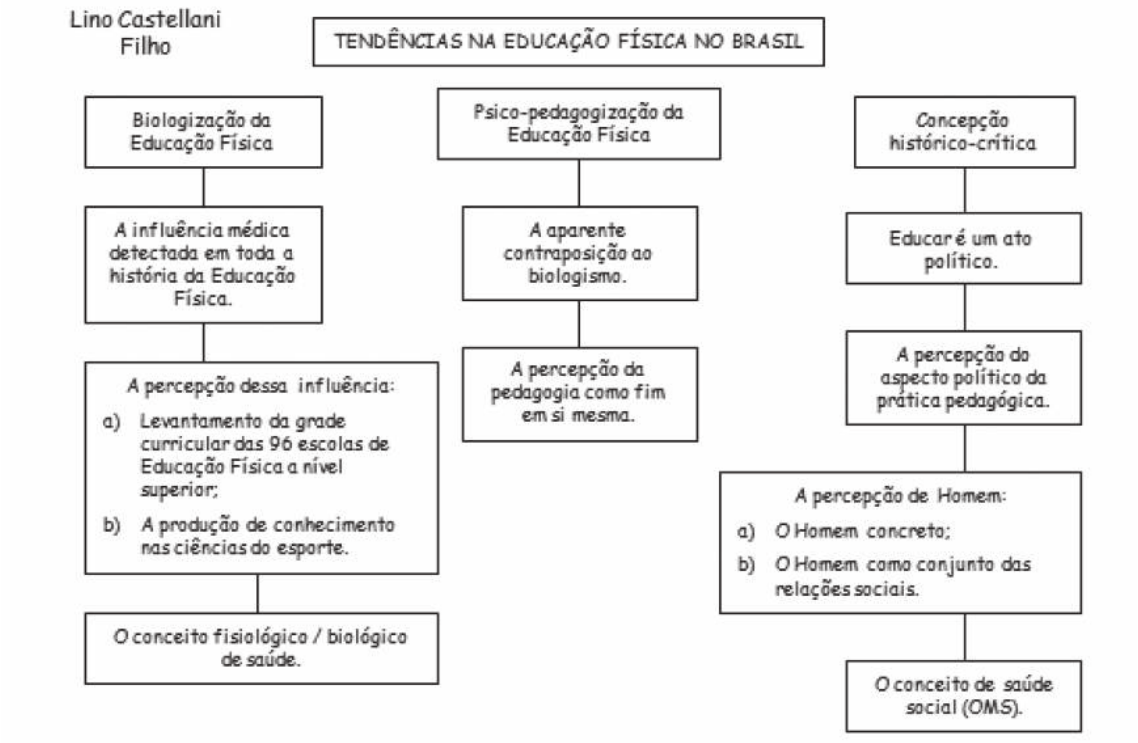
Grosso modo, a reflexão acerca das *Tendências na Educação Física no Brasil* nos permitiu afirmar existir, àquela altura, três tendências principais: a) A que, se apresentando na *BIOLOGIZAÇÃO* da EF, traduzia a presença sempre marcante que a categoria médica exerceu e ainda exercia na própria história da EF. Sua percepção de *Saúde* se limitava a seus aspectos bio-fisiológicos, não acompanhando o conceito então difundido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que desenvolvia a ideia de *Saúde Social*. Sua forte influência era facilmente percebível pelo simples levantamento das disciplinas da área médica que compunham as grades curriculares das 95 Escolas de Educação Física – de nível superior – então em funcionamento (hoje, dados do INEP de 2010 apontam a existência de 957 cursos!), como também pelo passar de olhos sobre aquilo que era produzido em termos de Ciência do Esporte.

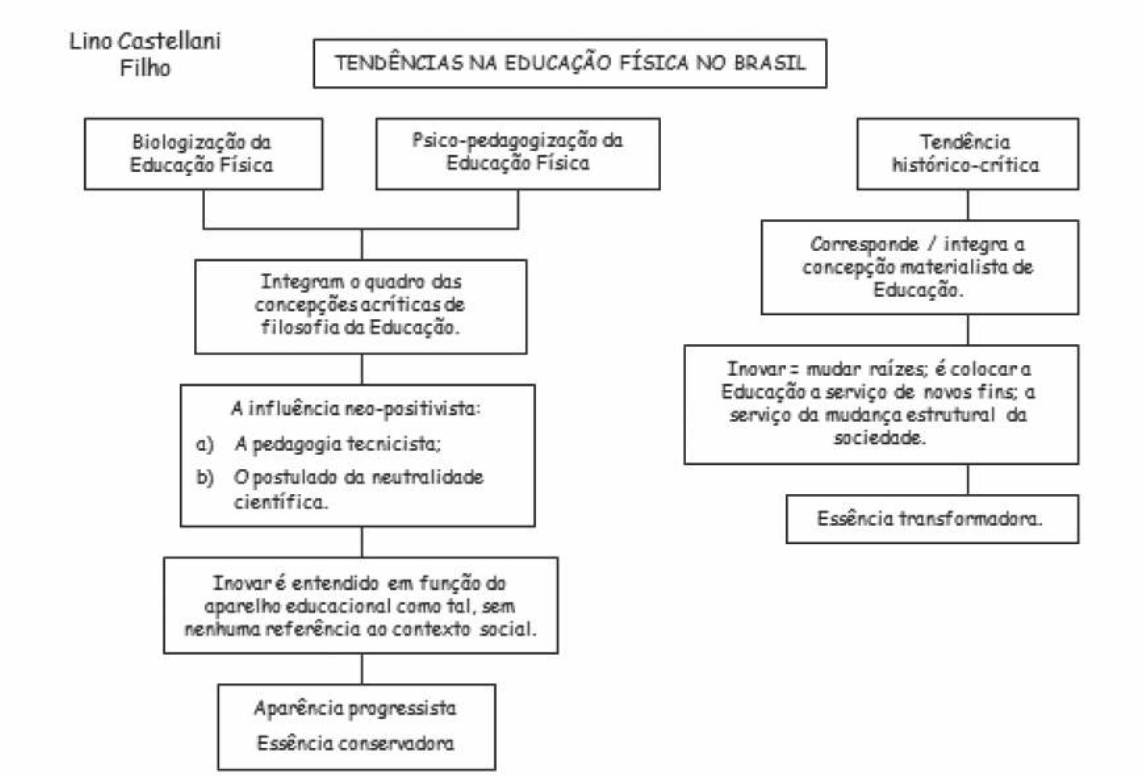
Outra pode ser entendida como aquela que conduz à *PEDAGOGIZAÇÃO* da EF. De certa forma, colocava-se em contraposição à *biologização* e à influência dos médicos, mas tinha na pedagogia fim em si mesmo. Tanto uma como a outra, integravam o quadro das *Concepções Acríticas de Filosofia da Educação*. Fortemente influenciadas por uma teoria e prática tecnicista, traziam em si uma influência neopositivista que as fazia portadoras de uma postura defensora da ideia de *neutralidade científica*, de uma ciência apolítica, como que se isso fosse possível. Não se apercebiam que ao assim se posicionarem, colaboravam na manutenção e reprodução dos valores dominantes. Para elas, *Inovar* significava o simples utilizar de novos instrumentos que se acrescentavam aos convencionais, compondo com eles ou os substituindo. Em nenhum instante,

porém, enxergavam o *arranhar* do aspecto estrutural da sociedade brasileira. Tais *inovações* eram – na maioria das vezes – confundidas, tanto pelos profissionais da área como pela própria imprensa dita especializada, com o que de mais avançado existia no setor. Porém, de fato, pela postura acrítica, era o que de mais conservador existia na área.

Porém, uma terceira tendência começava a ganhar corpo no cenário da EF brasileira. Para ela, educar era um ato político. A ação pedagógica tinha seu aspecto político no possibilitar a apropriação pelas classes populares, do saber dominante, instrumentalizando-as para a transformação social. Para ela interessava o "Homem concreto", o "Homem como conjunto das relações sociais". Para ela, *inovar* significava *mudar raízes*; significava colocar a EF a serviço de novos fins, a serviço da *mudança estrutural da sociedade*.

Como se vê dois blocos de tendências distintos, antagônicos. Um composto pela *biologização* e pela *pedagogização* da EF; outro por uma proposta transformadora de sua prática. Análises de conjuntura demonstravam que a tendência que trabalhava a concepção transformadora da prática da Educação Física vinha conquistando e ocupando espaços cada vez maiores na busca de estabelecer uma correlação de força que lhe permitisse desestabilizar o quadro hegemônico mantido pelas outras duas tendências. Vejam o quadro estabelecido àquela época:





Olhando pelo retrovisor da história, diríamos que não nos equivocamos em nossas análises, mas sim que, com os pés fincados no presente, reconhecemos que o projeto contra-hegemônico então imaginado não se mostrou forte o suficiente para "ferir de morte" o que colocava – e se coloca até hoje – como hegemônico. Valendo-nos do *par dialético Realidade histórica/Possibilidade histórica*, diríamos que as condições objetivas necessárias à materialização daquilo que se anunciava como possibilidade histórica, não se deram até o presente momento...

AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

É a superação da compreensão da exclusividade da relação paradigmática da EF com o parâmetro da aptidão física, associado à aproximação aos estudos desenvolvidos na Educação, no bojo do processo de redemocratização da sociedade brasileira, que vão propiciar à EF o esboçar de novas possibilidades pedagógicas. A esta altura, estamos trilhando a segunda metade dos anos 1980, ingressando nos anos 1990.

Para efeito de melhor visualização do estado-da-arte presente na EF desenvolvemos então um quadro no qual situamos as *teorias pedagógicas da EF brasileira* a partir de sua relação com o estabelecido na realidade concreta, chamando de *abordagens* àquelas que ao dialogarem com o presente, não se colocavam de forma a conceberem novas possibilidades pedagógicas, apenas *abordando-as*, e de *concepções* as que, ao estabelecerem mediação com a realidade se propunham a *conceber mudanças, não necessariamente comprometidas com* o novo. Dentre essas últimas, indo além, as distribuímos em *não sistemati-*

zadas e *sistematizadas* de acordo com a articulação delas com uma determinada compreensão de *Metodologia de Ensino*, fundada em uma concepção de *currículo ampliado* que se vale da tese de *concepção ampliada de Estado* desenvolvida pelo marxista italiano Antonio Gramsci. Tal referencial baliza o trabalho apresentado ao público sob a forma de livro por um Coletivo de Autores, em 1992, sob o título *Metodologia de Ensino da Educação Física,* obra essa que após 14 reimpressões teve sua 2ª edição Revista publicada no ano de 2010.

Através dela somos movidos a explicitarmos o *projeto de escolarização* a partir do qual se deve organizar o *projeto pedagógico*. À luz deles configura-se uma *dinâmica curricular* articulada em três eixos, a saber: a) *Trato do conhecimento* (seleção, organização e sistematização); b) *Organização Escolar* (d*efinição do Tempo e do Espaço pedagógicos)*; e c) *modelo de gestão escolar (centralizador ou participativo).*

Ao pensarmos o *Trato do Conhecimento* partimos do pressuposto de não ser *todo* conhecimento que a EF possuí que deve compor seu conteúdo programático, mas sim um determinado conhecimento que tivesse relação com o projeto de escolarização e, por conseguinte, com o projeto pedagógico que a escola pleiteasse desenvolver para dar conta de seu objetivo. Vejam só... Temos, num primeiro momento, que fazer a *seleção do conhecimento*. Qual conhecimento eu incorporo ao programa curricular, qual eu deixo do lado de fora? Estamos falando de Escola, mas pensem vocês num Clube... Vocês são contratados para trabalhar num clube e tomam conhecimento do motivo de sua contratação e a expectativa que cerca seu trabalho. Isso posto você vai selecionar do conhecimento presente no universo da EF aquele do qual vai precisar para dar conta de seu trabalho no Clube...

Depois de selecionarmos o conhecimento a ser utilizado, precisamos organizá-lo e sistematizá-lo levando em conta a forma como a instituição onde eu estou trabalhando está organizada. Se estiver numa escola e trabalhando na Educação Básica, e nela no ensino fundamental, preciso identificar a forma como ele se desenvolve: Séries, Ciclos, em oito ou nove anos... Isso para buscar organizar esse conhecimento obedecendo à lógica da organização dessa escola, da forma como a escola se prepara para dar conta de seu objetivo. De novo, substituam Escola por Clube... O processo não se distingue. É preciso *organizar* o conhecimento. Depois que eu organizo, levando em conta a forma como a instituição está organizada, passo *a sistematizar* o conhecimento levando em conta a presença dele no tempo de escolarização do educando...

A EF não fazia assim, e não o fazia porque não tinha que se preocupar com o *trato do conhecimento*, porque seu objetivo na escola era *melhorar a aptidão física do aluno*... E para melhorar sua aptidão física nós professores precisávamos dominar um determinado conhecimento, mas não tínhamos a obrigação e intenção de transmitir esse conhecimento para o aluno. Nosso compromisso para com ele era a de melhorar seu quadro de aptidão física... Para tanto ele teria que correr e se exer-

citar dentro de referências que nós, professores, estabelecíamos. A partir dessa leitura apreende-se com facilidade o sentido da configuração da EF escolar sob a forma de *Atividade* — e não *Disciplina* — curricular.

No eixo da *organização escolar* também não precisávamos nos preocupar com o *tempo pedagógico* necessário para a EF, já que ele se apresentava normatizado em texto legal (Decreto 69450/71). Isso porque para melhorar a aptidão física do educando seria necessário – conforme parâmetros estabelecidos pela *fisiologia do exercício — três sessões semanais de cinquenta minutos de duração, intercaladas uma da outra em turmas não mistas*...

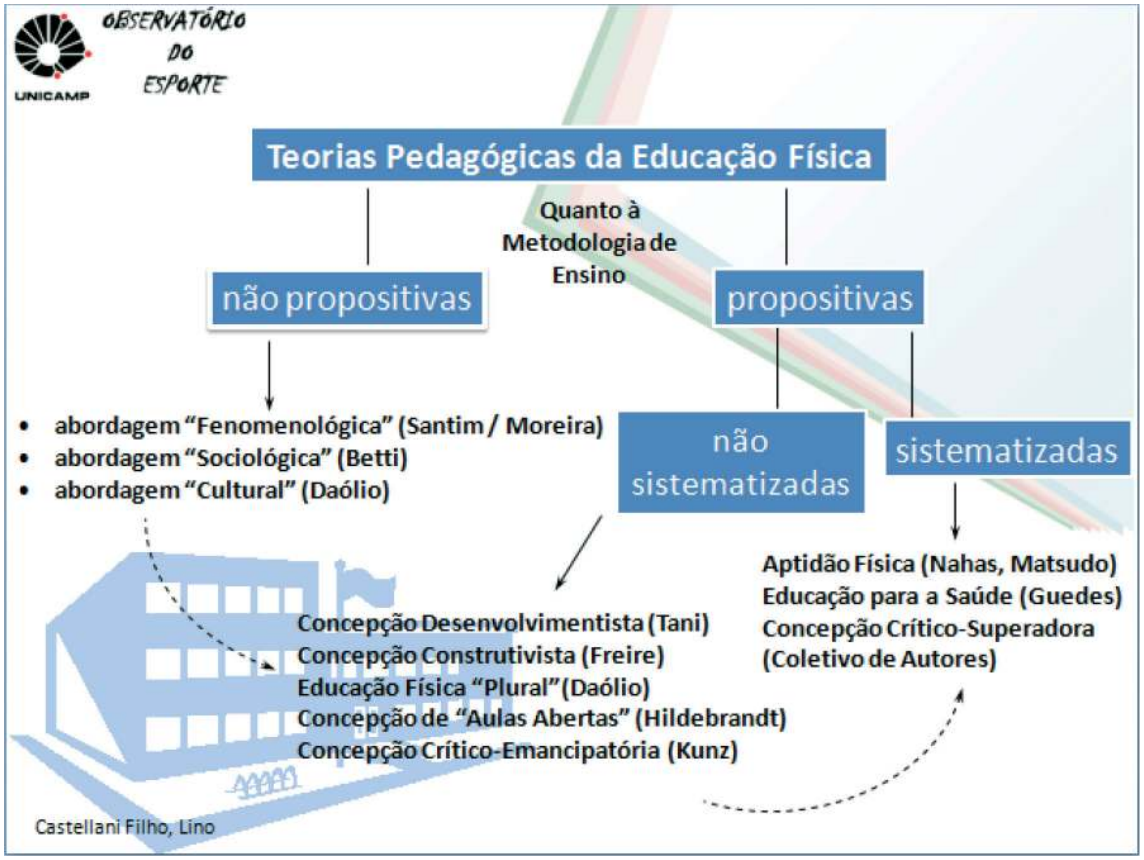
Assimilamos então o fato de que a EF deveria acontecer três vezes por semana, e por ser norma, não a questionávamos... No momento em que nos abrimos a outras possibilidades pedagógicas que não a de buscar a melhoria da aptidão física do aluno, nos percebemos diante da imperiosidade de perguntarmos qual o *tempo pedagógico* que a EF precisaria para dar conta de tratar o conhecimento da forma como ele precisaria ser tratado para que ela pudesse, de fato, integrar-se ao projeto pedagógico da escola... E como se daria essa integração? Colaborando na configuração do projeto de escolarização dessa escola...

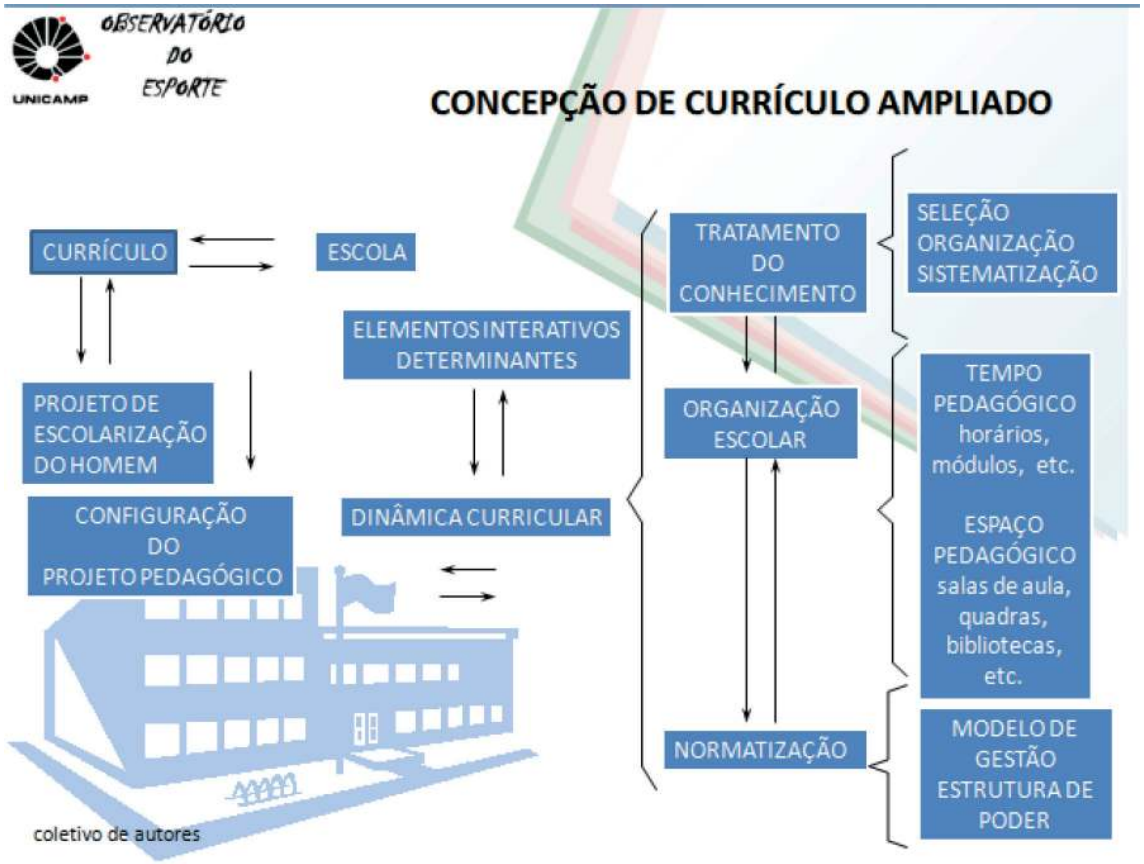
Quando falamos em *tempo pedagógico*, à medida que não mais objetivamos a melhoria da aptidão física do educando e dependendo do que teremos como escopo educativo, poderemos entender necessário para viabilizá-lo quantidade distinta de aula semanal. Em síntese é o projeto pedagógico que vai nos dizer de quanto tempo iremos precisar...

E vai sinalizar também, para nós, de que *espaço pedagógico* precisaremos. Ora, no momento que tínhamos como objetivo a melhora da aptidão física, o *espaço pedagógico* que precisávamos era justamente aquele que nos permitisse fazer nossos alunos se movimentarem, correrem... Porque era através da movimentação corporal que a aptidão física poderia ser desenvolvida. No momento em que passamos a ter outro objetivo que não esse exaustivamente mencionado, nos abrimos a pensar em outro tipo de espaço pedagógico. Uma sala de aula "teórica", por exemplo. Quando temos a intenção de levar nossos alunos a refletirem acerca das experiências de práticas corporais por eles vivenciadas em outro momento da aula, fazê-lo em ambiente protegido do barulho externo possibilita e facilita a concentração, ampliando o aproveitamento daquele momento pedagógico...

Por fim o *modelo de gestão escolar*. A forma adotada de gestão da Escola, se não determina delimita o lugar dos que compõem a comunidade escolar a coadjuvantes ou protagonistas do que acontece naquele espaço educacional. Quanto mais sujeito de sua história o aluno (e não só ele) for, maior a possibilidade de construirmos com ele a compreensão daquilo que nos diz respeito especificamente: A EF e a dimensão da cultura humana que nós estamos chamando aqui de *Cultura Corporal.*

Vejam os quadros referentes, respectivamente, às teorias pedagógicas e à compreensão de metodologia de ensino:


OBSERVATÓRIO DO ESPORTE
UNICAMP
Teorias Pedagógicas da Educação Física
Quanto à Metodologia de Ensino
não propositivas
propositivas
abordagem "Fenomenológica" (Santim / Moreira)
abordagem "Sociológica" (Betti)
abordagem "Cultural" (Daólio)
não sistematizadas
sistematizadas
Aptidão Física (Nahas, Matsudo)
Educação para a Saúde (Guedes)
Concepção Crítico-Superadora (Coletivo de Autores)
Concepção Desenvolvimentista (Tani)
Concepção Construtivista (Freire)
Educação Física "Plural" (Daólio)
Concepção de "Aulas Abertas" (Hildebrandt)
Concepção Crítico-Emancipatória (Kunz)
Castellani Filho, Lino


OBSERVATÓRIO DO ESPORTE
UNICAMP
CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO AMPLIADO
CURRÍCULO
ESCOLA
PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DO HOMEM
CONFIGURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO
ELEMENTOS INTERATIVOS DETERMINANTES
DINÂMICA CURRICULAR
TRATAMENTO DO CONHECIMENTO
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
NORMATIZAÇÃO
SELEÇÃO ORGANIZAÇÃO SISTEMATIZAÇÃO
TEMPO PEDAGÓGICO horários, módulos, etc.
ESPAÇO PEDAGÓGICO salas de aula, quadras, bibliotecas, etc.
MODELO DE GESTÃO ESTRUTURA DE PODER
coletivo de autores

De lá para cá um fato se tornou inconcebível aos meus olhos, qual seja, é inadmissível um processo de formação profissional/acadêmica no âmbito da EF que não contemple a *apreensão* — no sentido de constatação/demonstração/compreensão/explicação da realidade social complexa — das teorias pedagógicas circunscritas ao modus operandi dos seus profissionais, por tê-las como parte do conhecimento *identificador* de um campo de intervenção denominado EF. Todavia, não tenho receio em dizer que aproximadamente 90% dos cursos superiores de EF hoje existentes não dão conta de garantir a apropriação por parte de seus alunos do aqui mencionado, fruto de uma massificação da educação superior que, dissociada da observância de critérios definidores de parâmetros de qualidade social, acaba desqualificando o acesso à educação superior por parte de setores da sociedade que, ludibriados pelo (falso) discurso da democratização do acesso à educação, continuam se defrontando com a realidade de acessibilidade desigual ao mundo do trabalho.

O IMPACTO DA ESTRUTURAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Penso caber aqui, para o *movimento* que vimos analisando, ainda que rapidamente, referências ao significado da estruturação da área acadêmica da EF até porque o mote central para os trabalhos que aqui estão sendo articulados está diretamente associado à ideia da necessidade de buscarmos caminhos para a superação do embate que nela se trava, de forma implícita, entre o campo de produção de conhecimento pautado pelo universo das ciências humanas e sociais e aquele outro com base epistemológica nas ciências biológicas.

Não é de hoje que pensar *Universidade* é pensar lugar de produção de conhecimento, pesquisa. Não está tão distante no tempo (falamos da "Nova República") a época em que um grupo de estudos de reforma da educação superior — GERES — desenvolveu a tese, àquela altura refutada, de definir distintos graus organizativos para as instituições de educação superior, desde as voltadas prioritariamente para a produção de conhecimento até as centradas na repercussão desse conhecimento na perspectiva do ensino e da formação profissional.

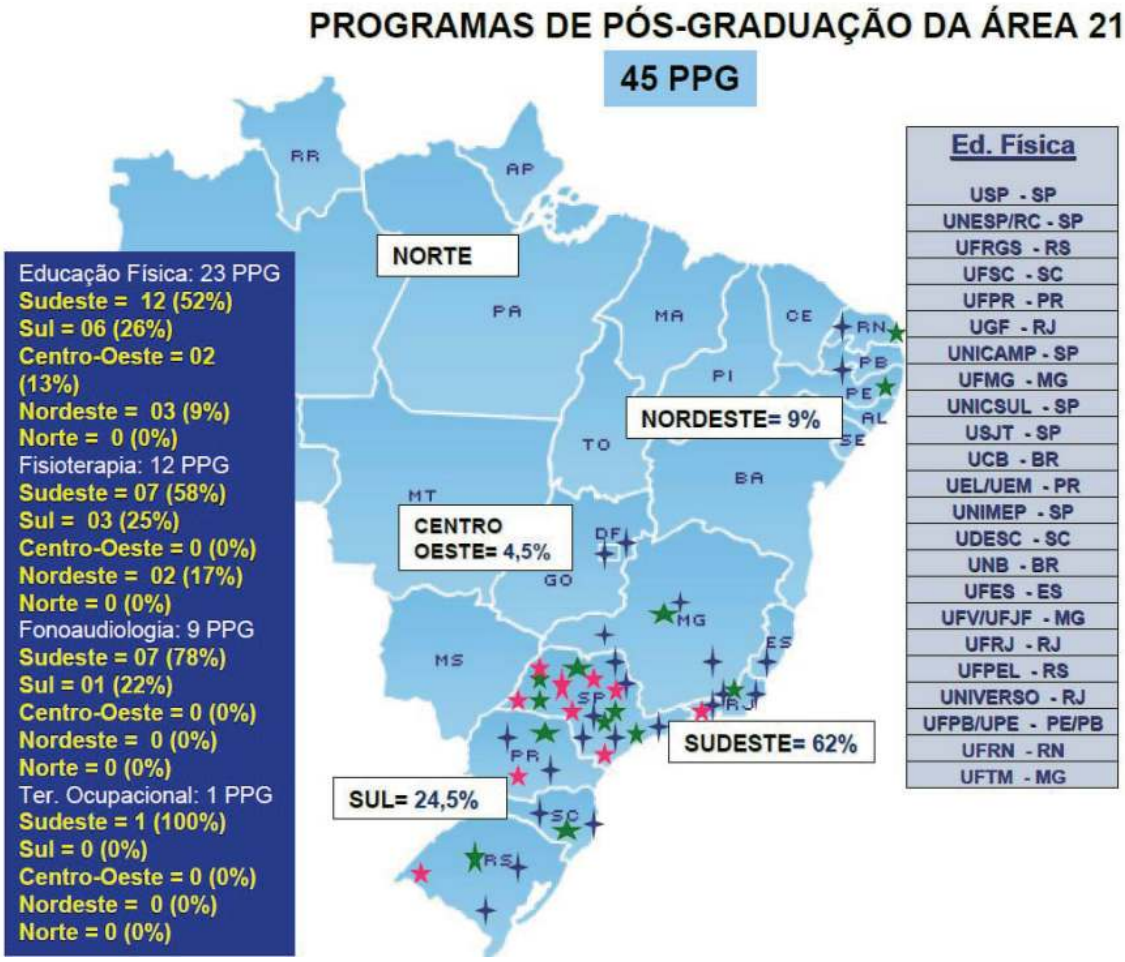
Se lá as intenções do GERES não vingaram, tiveram força suficiente para se manifestarem em outro momento de nossa história, já no Governo FHC, quando então se estabelece os cinco níveis de organização da educação superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos de educação superior) atribuindo praticamente somente à primeira, a primazia da pesquisa e formação do pesquisador, destinado às demais a tarefa da formação profissional a partir do conhecimento gerado nas universidades.

Mas isso não é tudo. Se já não bastasse, se reproduziu no campo acadêmico, científico & tecnológico, o quadro de desigualdade econômica que fez das regiões norte, nordeste e centro- oeste brasileiras, centros subdesenvolvidos em comparação ao sul e sudeste, à me-

dida que concentrou-se nessa duas regiões toda a estrutura geradora de pesquisa/conhecimento, fazendo das demais reféns do que lá se produz.

Pois a pós-graduação na EF brasileira se organiza a partir desse modelo de desenvolvimento desigual... Sua primeira experiência stricto sensu é de 1977 e se deu nesta Escola de EF, USP, que até fim daquela década se colocava como referência hegemônica na formação dos profissionais da área, vindo a perder esse status a partir da década seguinte, quando, como vimos, o constructo epistemológico hegemônico é colocado em xeque pela configuração de outra possibilidade de relação paradigmática já não mais centrada no aporte biofisiológico da aptidão física e sim no de natureza histórico-social.

De lá para cá se deu a construção e desenvolvimento da EF em sua estrutura acadêmica refletidos, 34 anos depois, em seus programas de mestrado e de doutorado. Ratificando nossa linha argumentativa, apenas *um* programa de mestrado se situa no nordeste e outros *dois* no centro-oeste (este também com um doutorado), estando todos os demais no eixo sul/sudeste brasileiro, em um claro processo de colonização da formação acadêmica nortista/nordestina aos valores de um Brasil economicamente mais desenvolvido, nos moldes do modo de produção capitalista periférico. Vejam o quadro:



Acontece que a definição da *Grande Área Saúde* como o lugar de inserção dos programas de pós-graduação em EF, no conjunto da pós-graduação brasileira, impactou negativamente — a partir de outra correlação de forças, muito mais favorável ao campo biológico, cujos docentes/pesquisadores saíram *na frente* em seus processos de titulação acadêmica, alcançando postos de direção do processo de constituição da área acadêmica de forma quase que absoluta — nos avanços conquistados no campo político e epistemológico no debate da formação profissional, pelos que se situavam no campo das humanidades.

Penso aí estar a gênese da *Crise* que estamos vivendo. E é dentro dessa *crise* que os debates que estão sendo articulados pela EEFE/USP vêm se colocando. É mais do que chegada a hora de enfrentarmos esse debate...

A única solução, dentro da forma como o jogo vem sendo jogado, é a pura e simples extinção da área das humanidades?

Dentro do campo das Humanidades, o que de fato está presente na diferenciação entre o que é chamado sociocultural do que é chamado pedagógico?

De que forma essas duas subáreas da área das Humanidades na EF podem sobreviver vinculando-*se* aos critérios estabelecidos pela grande área da saúde?

A única saída é o distanciamento, a ruptura, com definição de programas distintos: um centrado só no universo das biomédicas e exatas e outro no universo das humanidades? Ou existe possibilidade de "casamento"?

É esse debate que está posto, e ele, embora se dê no campo da pós-graduação, interfere diretamente na formação do graduando e na intervenção que nós podemos e devemos fazer no universo da educação escolar brasileira.

Para avançarmos nesse debate se faz imperioso reconhecermos a existência da crise. Reconhecer a presença de uma lógica de produção de conhecimento que não se coaduna com a produção intelectual. Da forma que está — regida pela égide do par produzir/publicar — vimos assistindo à ampliação do engodo, seja pelo seu distanciamento das questões sociais que afligem a sociedade brasileira, seja pela aceitação como *original* daquilo que no muito poderia ser visto como *inédito*... Não encontramos originalidade no que vem sendo produzido porque o tempo de uma produção original não se coaduna com o tempo estabelecido pelos organismos que definem a política da pós-graduação e com a forma como esta política está sendo percebida pela área da EF, a nosso ver, equivocada, a par dos equívocos conceituais presentes nela própria.

Assim, é esse debate que a EEFE/USP, muito oportunamente, está propiciando, no instante que se propõe a trazer para cá pessoas – profissionais, estudiosos, pesquisadores, que para além de suas pesquisas se detêm no estudo e reflexão sobre a política educacional, imbuídos de uma visão de área acadêmica necessária ao amadurecimento de saídas para o impasse ora presente.

Fico envaidecido e — sem falsa modéstia — orgulhoso de fazer parte

desse conjunto de profissionais. Espero ter atendido as expectativas dos que me convidaram. Agradeço a atenção de vocês e me coloco à disposição, daqui para frente, conversar, dialogar ou talvez esclarecer pontos que eu não tenha dado conta de deixar claro.

Obrigado.