

PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Markus Vinícius Nahas*¹

*Maria Fermínia Luchtemberg de Bem*²

RESUMO

Este artigo discute perspectivas da relação teoria-prática na Educação Física, apresentando, para tanto, as proposições de diversos autores que contribuíram para aprofundamento de questões acadêmicas, profissionais e da identidade desta área. Muitas das questões apresentadas derivam-se de exposições ocorridas no IV Simpósio Paulista de Educação Física, cujo tema Central foi Teoria e Prática em Educação Física. Destaca-se a caracterização ciência(s) - profissão (ões), a questão da competência profissional, a perspectiva da qualidade de vida no contexto da Educação Física e discute-se a relação teoria-prática frente a estas proposições.

UNITERMOS: Educação Física; Teoria e Prática; Ciência e Profissão

INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é questionar e apontar perspectivas e tendências da relação Teoria e Prática na Educação Física, tendo como preocupação constante mostrar a pluralidade e a riqueza das diferentes concepções existentes, pois este é um tema aberto e sujeito a novos questionamentos. Nesta tarefa tivemos como preocupação levar em consideração nossa vida acadêmica, pautada por um certo grau de ousadia, muito trabalho e sobretudo a consciência de nossas limitações. Somos contemporâneos de uma época em que predominava (e ainda predomina) a valorização exagerada da sub-especialização, da fragmentação desta área, mas optamos por realizar nossa pós-graduação sem perder o vínculo direto e permanente com o campo profissional que origina e justifica todo esse trabalho. Somos, acima de tudo professores de Educação Física, envolvidos essencialmente com a manifestação cultural e biológica do ser humano que denominamos *atividade física*. Nossa formação em filosofia, sociologia, fisiologia ou biomecânica, são os que consideramos necessários para que possamos atuar como professores, produtores e consumidores de conhecimentos, numa área que busca sua identidade definitiva, mas que ainda e somente é reconhecida como EDUCAÇÃO FÍSICA.

¹Professor Titular do Departamento de Metodologia Desportiva - UFSC

²Professora Assistente do Departamento de Metodologia Desp. - UFSC

Nesta última década, no Brasil, o avanço - ainda que desordenado - desta área, ciência, disciplina e/ou

profissões que enfoca o desenvolvimento do ser humano na perspectiva da atividade física, tem sido claro.

Acreditamos, também, que, não podemos nos furtar a contribuir ao debate de idéias, assimilando as críticas como elementos indispensáveis ao crescimento pessoal e ao amadurecimento desta área de conhecimento.

EDUCAÇÃO FÍSICA, CIÊNCIA(S) E PROFISSÃO

A área, o Objeto de Estudo

Há mais de três décadas, em diversos países, vêm-se discutindo sobre qual ciência (ou ciências) fundamentaria as áreas profissionais que atuam com a atividade física do ser humano, nas suas mais diferentes formas e condições.

Estudiosos desta área, ainda amorfa, têm apresentado diversos modelos que tentam denominá-la mais “adequadamente” e definir as relações das atividades profissionais com a disciplina acadêmica específica que supostamente as fundamentam. HENRY (1964), RARICK (1967), RIVENES (1978), LAWSON (1979), KROLL (1982), ROSE (1986), SÉRGIO (1987), NEWELL (1990), BOUCHARD e colaboradores (1992), BENTO (1993), são alguns dos nomes de autores estrangeiros que propuseram mudanças, às vezes profundas, às vezes meramente cosméticas para nosso campo de atuação. Um avanço significativo foi marcado pelo posicionamento da American Academy of Physical Education (MORFORD, 1993), quando se posicionou sobre o assunto em 1988, sugerindo que a disciplina acadêmica seja denominada Cinesiologia. Consenso maior tem havido em torno da idéia de um campo de conhecimento, referido como Cinesiologia, Ciências do Esporte, Ciências da Atividade Física, ou simplesmente Educação Física.

Este campo de conhecimento abrangeria uma disciplina acadêmica (ou um corpo de conhecimentos) que fundamentaria as profissões aglutinadas em torno do tema central: **movimento humano, esporte ou atividade física**.

No Brasil, os anos 80 inauguraram uma fase de debates semelhante à que iniciara 20 anos antes nos EUA. Ainda que a discussão até este ponto tenha sido, em grande parte, inóqua, o aspecto positivo está no fato de que finalmente acordamos para o mundo real, enxergando nossas incoerências (propondo outras, é verdade), mas

verificando que não somos apenas fruto da lei, que precisamos legitimar nossa atuação perante a sociedade, que podemos ter um corpo de conhecimentos de certa forma “exclusivo” e, quem sabe, até nos tornarmos uma profissão de verdade! (próxima aos parâmetros descritos por MORFORD, 1993).

Sobre este tema, destacamos na publicação do Livro do Ano da SBDEF (1992), o trabalho de FARINATTI, que analisou com profundidade a crise e as transformações por que passam as ciências em geral e os reflexos na nossa área.

Mais recentemente (TANI, 1996) discute com profundidade os acontecimentos que marcaram a evolução no debate de identidade da Educação Física e apresenta conceitos e modelos que, segundo o autor, abrigam as diversas áreas do conhecimento por ele apresentadas, em particular no tocante à estrutura universitária.

Enquanto campo do conhecimento, temos sobrevivido à ausência de paradigmas, à influência médica e militar, à fragmentação pela subdisciplinarização, ao cientificismo absoluto e, mais recentemente, ao pedagogismo exacerbado. Acreditamos estarmos nos encaminhando para a superação de incoerências graves, quando voltamos nosso foco de estudo não excludente, numa perspectiva da qualidade de vida para além da escola. Nossa legitimação enquanto campo profissional relevante socialmente, acreditamos, começa por aí.

Os temas de diversos simpósios, congressos e seminários atentam à característica peculiar da multidimensionalidade profissional que nos afeta. A educação física escolar, ainda que continue como um dos serviços relevantes que prestamos à sociedade, já não é o único. A área é maior que a educação física escolar, embora seja muito pouco sem ela.

Dito de outra maneira, como afirma BENTO (1993), “o desporto não existe mais no singular, mas sim no plural. É plural no que concerne a motivações, a intenções, a finalidades, a condições, a modelos; ... A formação do pedagogo do desporto deve voltar-se equilibradamente para todas as fases da vida, para os diversos locais institucionais, acompanhando as necessidades e interesses pelas práticas desportivo-corporais de todos os grupos sociais e etários” (p. 6). Pode-se acrescentar o que BETTI (1993) sugere: “a Educação Física deve propiciar o acesso e usufruto da cultura corporal ao maior número possível de pessoas, em benefício de suas qualidades de vida.” (p. 6)

CORPOREIDADE, LEGITIMIDADE E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

ASSMAN (1993), nos coloca a corporeidade como instância de critérios para a Educação. Trinta anos de vida acadêmica e 20 livros publicados endossam esta visão

macro, mas detalhista, dos conceitos centrais para uma meta-teoria pedagógica, baseada na relação percebida e interpretada do mundo real - nossa corporeidade.

Crítico incisivo do moderno cientificismo, da economia capitalista, da mercadorização e mecanização do corpo, Assman deixa claro que a nossa luta maior é contra a insensibilidade, a indiferença que predomina no mundo urbano moderno, onde se agigantam os problemas da corporeidade no limite (de suas energias), onde a vida intensa passou a ser desgastante. Aproxima-se significativamente de nosso campo de atuação quando enfatiza a qualidade de vida desde a corporeidade, mas alertando para a questão básica da solidariedade, como elemento definidor da saúde e da felicidade coletivas. Sem a solidariedade, a questão da qualidade de vida perde a sua essência.

ASSMAN vai mais longe em suas observações, e como uma seqüência que consegue vislumbrar o vale sem desgarrar do chão suas raízes, nos diz:

O assunto Corporeidade é tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para o futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo de deteriorização da Qualidade de Vida. Porque a Qualidade de Vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa Qualidade da Corporeidade vivenciada. (p. 5)

Se a corporeidade deve ser referência absolutamente central (embora não a única) para “*elaboração de critérios valorativos e pedagógicos para a Educação em geral*”, também o será para a Educação Física. Mas, ousamos acrescentar, é preciso que saibamos caracterizar aspectos da corporeidade que nos dizem respeito mais diretamente e com exclusividade, a fim de delinear nosso campo de atuação e mesmo legitimarmos nossas funções profissionais e áreas de investigação. Portanto, construções filosóficas brilhantes como esta de ASSMAN ajudam a ampliar nosso referencial teórico para definição do campo de conhecimento que imaginamos ser, mas não o definem. Isto é um processo, que se desenvolverá com a relevância do nosso trabalho, pela construção e socialização de conhecimentos coerentes com as raízes e o cerne que nos sustentam.

Portanto, ASSMAN nos lança um desafio: *avançar para além dos extremos de uma visão mecanicista da corporeidade e de teses ético-políticas afastadas do “como fazer”.*

MORFORD (1993) aponta para um paradoxo na Educação Física mundial: enquanto o interesse pela prática espontânea de atividades físicas vem crescendo em todas as faixas etárias, crescem também as pressões sobre a educação física escolar. Este estudioso destacou dois problemas graves - além da questão de definição do corpo de conhecimento: (a) a questão profissional relativa à identidade, autoridade, percepção pública e relevância; e, (b) a confusão reinante nos programas de formação profissional, onde, segundo MORFORD, é preciso haver mais coerência, integração e seqüência de conteúdos, tematizando problemas de forma interdisciplinar e evitando a fragmentação da área.

Fatores como estes têm colaborado para a desprofissionalização da área, num mundo de mudanças muito rápidas, e não acompanhadas pela Educação Física.

A Educação Física, enquanto profissão, carece de legitimidade (de acordo com MORFORD) pelos seguintes motivos:

- (1) Indefinição do corpo de conhecimento,
- (2) Outras áreas assumem funções, em princípio, atribuídas a Educação Física;
- (3) Indivíduos sem formação na área se dizem igualmente competentes e, às vezes, têm o reconhecimento da sociedade;
- (4) Existe confusão sobre a finalidade, a missão da área;
- (5) Faltam critérios éticos, de conduta profissional e credenciamento para atuação no mercado de trabalho.

Ainda sobre a questão da área de conhecimento/profissionalidade, HARRIS (1993) apresentou uma análise da pesquisa e da prática profissional relacionadas com a atividade física nos EUA. Esta área tem recebido denominações variadas naquele país, predominando as seguintes: (a) Cinesiologia; (b) Ciência do Exercício e dos Esportes; e (c) Educação Física.

Em sua abordagem, HARRIS se refere a um **campo de conhecimento** denominado **cinesiologia** (em seu sentido amplo) englobando uma **disciplina acadêmica** e as **profissões** a ela relacionadas. Este modelo, um dentre vários que têm sido propostos, inclui, segundo a autora, uma subdivisão do campo de conhecimento em três domínios:

CINESIOLOGIA -

1. Ciências Biofísicas
2. Ciências Pedagógicas
3. Ciências Culturais e Comportamentais

A cada domínio estariam, associadas subdisciplinas e atividades profissionais ligadas à ela. Destes domínios, o das ciências culturais e comportamentais é o que se encontra mais limitado em seu desenvolvimento, segundo a autora.

Já TANI (1996), propõe, dentro da relação Cinesiologia - Educação Física, uma área de pesquisa básica (Biodinâmica do Movimento Humano, Comportamento Motor e Estudos Sócio-Culturais) e uma área de pesquisa aplicada (Pedagogia do Movimento Humano e Adaptação do Movimento Humano). Na Estrutura Acadêmica de Cinesiologia - Esporte, o mesmo autor inclui, na área de pesquisa aplicada, o Treinamento Esportivo e a Administração Esportiva.

Historicamente, a ênfase médica que dominava a Educação Física no final do século XIX e início deste século nos EUA, passou para o domínio pedagógico. A partir dos anos 60, porém, os processos fisiológicos, neurológicos e biomecânicos - que compõem as ciências biofísicas - têm sido o foco maior dos centros de estudo e universidades. HARRIS aponta dois fatores principais para este enfoque predominante nas ciências biofísicas: (a) maior oportunidade de recursos para pesquisa, em função da ligação com as áreas da saúde pública e da medicina; e (b) o aumento do interesse da população em geral da aptidão física relacionada à saúde.

Quando se trata de competência profissional neste campo do conhecimento, a ênfase predominante está na **competência técnica**, que busca, segundo HARRIS, instrumentalizar, com conhecimentos específicos e habilidades, profissionais que *“atenderão ao mercado de trabalho de uma sociedade estável”* (p. 4). Um segundo aspecto da competência, pouco considerado nos programas de preparação profissional nos EUA, mas que vem recebendo crescente ênfase por estudiosos da área, refere-se à formação *“crítico-reflexiva”*.

A idéia não é substituir ou diminuir a importância da preparação técnica - que realmente caracteriza os elementos exclusivos e relevantes delineadores da área - mas acrescentar à formação profissional competências que levam à reflexão, introspecção e avaliação do que se tem a realizar e do cenário (contexto) onde isto é feito. Esta é a competência que precisamos para questões fundamentais como: Que Educação Física queremos? Para quem? etc...

Nesta perspectiva de formação profissional técnica + crítico-reflexiva, a abordagem e priorização de problemas seria feito de modo *“crítico, considerando as estruturas sociais e ideologias dominantes”*. (p. 5) Estaria implícito, nesta proposta, um compromisso com as mudanças sociais que conduzam à menor desigualdade nas relações sociais vinculadas a fatores como sexo, raça, etnicidade e nível social. É óbvio, que esta tarefa Hercúlea, é compartilhada pelas demais áreas profissionais, não sendo demais dizer que um profissional é empregado, antes de mais nada, por sua competência técnica (exclusiva).

É óbvio que a maioria de nós considera ambas as competências (técnica e crítico-reflexiva) como importantes para a excelência profissional. Conhecimentos técnicos especializados e habilidades são

cruciais para a atuação profissional, mas, também é importante a responsabilidade social, a postura crítica ante as aplicações do conhecimento e os propósitos gerais da prática profissional. As interpretações desta afirmação é que levam a muitas discussões.

Gostaríamos, neste ponto, de considerar mais ao caso brasileiro.

Assim como ocorre nas universidades americanas, acreditamos ocorrer nas instituições brasileiras uma ênfase exagerada nos aspectos técnicos da preparação do profissional que atua com a educação física escolar, esportes, dança, exercícios físicos e recreação no Brasil. Se um equilíbrio na formação técnica e crítico-reflexiva é fundamental para a competência profissional, algumas distorções devem ser corrigidas.

Claro que esta preocupação externada na proposição de HARRIS (1993), não é recente. Há mais de uma década, quando se começou a discutir nacionalmente a questão dos currículos mínimos em Educação Física, já surgiam propostas preocupadas com a excessiva ênfase na preparação técnico-esportiva em detrimento de conteúdos “teóricos” e experiências consideradas relevantes na preparação de um profissional mais completo e inteirado dos problemas da realidade onde vive; ou, como conclui HARRIS, buscando equilibrar as competências técnica e crítico-reflexiva, resultando numa “*formação profissional mais humana, criativa e mais consciente socialmente*” (p. 19).

A realidade nos tem mostrado que é bem mais fácil colocar estes corolários do que realizar estas idéias! Isto devido a fatores que vão da resistência à mudança (passiva e ativa), até o radicalismo de posições que preferem ver a decomposição da área a aceitar alternativas menos extremas e mais realistas.

No caso brasileiro não basta ampliar a formação crítico-reflexiva (conforme HARRIS) ou social (segundo BENTO, 1993). É preciso definir melhor e qualificar a competência técnica que precisamos e que a sociedade está a nos exigir. Tristemente, reconhecemos que em muitas de nossas instituições de formação superior estamos a oferecer à sociedade profissionais acrílicos e tecnicamente medíocres. Como área profissional, estamos a enfatizar demasiadamente nossas diferenças de “paradigmas”, desconsiderando as semelhanças que nos tornam importantes para a sociedade em geral.

Felizmente, a Educação Física brasileira - entenda-se aí o campo do conhecimento - está em crise! E crise pode significar perigo ou OPORTUNIDADE.

E, justamente por estar em crise, existe a possibilidade de mudar para melhor, definindo e qualificando a pesquisa e a preparação profissional (que esperamos seja exclusiva e considerada relevante) para uma sociedade que se apresenta em transformação e cheia de contradições.

No Brasil, “crise” tem sido a palavra mais ouvida nos últimos anos. Ainda que real e grave, como a crise

social do país, a crise da Educação Física tem servido também para que muitos incompetentes se escondam sob este manto para justificar seu imobilismo. Da mesma forma, tem criado ambiente propício para a propagação de denúncias sem propostas, de profetas do caos, em seu sentido mais tradicional.

A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Muitos teóricos têm se manifestado no intuito de superar e/ou clarear a difícil relação Teoria e Prática na Educação Física.

Concordamos com os autores que afirmam ainda predominar a visão dicotômica da relação Teoria e Prática em Educação Física. A idéia de práticos de um lado e estudiosos (teóricos) de outro, ainda serve para descrever a realidade da Educação Física.

Historicamente, segundo AURAS (citada por NAHAS, 1991), distinguem-se pelo menos três interpretações na relação teoria-prática.

A primeira delas coloca uma situação de oposição entre teoria e prática. Neste sentido clássico, a teoria é posta numa posição infinitamente superior à prática, que pode até derivar-se da primeira, mas nunca ter igual importância.

Uma segunda concepção preconiza uma relação de justaposição entre teoria e prática. Aqui a teoria já não é auto-suficiente, ou pura abstração, isolada e antagônica à prática. Nesta concepção, teoria e prática são polos justapostos, onde a teoria comanda a prática, que, por sua vez, não cria, não concebe. A teoria não tenta explicar ou interpretar os fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real.

A terceira concepção na relação teoria-prática sugere uma associação, sem que isto signifique a dissolução de uma na outra. Assim, a elaboração da teoria não pode ocorrer fora do horizonte da prática, convertida em fundamento e critério da verdade da teoria.

Partindo de referenciais teóricos distintos, KUNZ (1993), REZENDE (1993) e BETTI (1993) apresentaram instigantes ensaios que expõem algumas das mais marcantes contradições e, por caminhos diversos, propõem formas de superar estas dificuldades presentes na Educação Física escolar.

As proposições para a Educação Física Escolar brasileira têm se dado, segundo REZENDE, a partir da dependência cultural, reduzindo modelos estrangeiros e alternativas extra-escolares, como as instituições médica, militar e desportiva. A manutenção da Educação Física como componente curricular tem se dado mais em função de aspectos legais e institucionais do que por “justificativas teórico-práticas que a legitimam, social e pedagogicamente” (1993, p. 4).

DO CONHECIMENTO À PRÁTICA: A PROCURA PELA QUALIDADE DE VIDA

Cada dia na vida do ser humano representa uma experiência com infinitas possibilidades de aprendizagem. Incontáveis ingredientes da vida - pensamentos, pessoas, sentimentos, coisas, atividades, experiências, sucessos e fracassos - moldam e diferenciam nosso cotidiano. A interrelação mais ou menos harmoniosa dessa intrigante rede de fenômenos, pessoas e coisas é que tempera a vida de cada um, resultando naquilo que, abstratamente, pode-se chamar de QUALIDADE DE VIDA.

Em geral, associam-se à expressão **qualidade de vida** fatores como saúde, bem estar, longevidade, satisfação, disposição e dignidade. Difícil de definir objetivamente, qualidade de vida pode ser considerada como um *conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais que caracterizam as condições em que vive o ser humano*.

A família, a escola, a comunidade e o local de trabalho são as instituições que podem contribuir para o desenvolvimento harmonioso e inteligente do ser humano, levando-o a uma vida mais digna, mais completa. Para tanto, as formas de atividades no trabalho e no lazer precisam ter sentido. A soma destas experiências deve resultar numa vida ativa, intensa, mas não desgastante, como se referiu ASSMAN (1993), no interessante conceito de “corporeidade no limite” (de suas energias), hoje predominante no contexto urbano.

Neste contexto, a **ATIVIDADE FÍSICA** tem, cada vez mais, representado um fator de qualidade de vida, para todas as pessoas, independente de faixa etária ou nível social. A par de ser o elemento aglutinador nos programas de Educação Física, a atividade física é também considerada um fator central nos programas de prevenção das chamadas “doenças da civilização” e promoção da saúde. A Educação Física, é óbvio, não pode estar alheia a este desenvolvimento. Não se trata de voltar ao espírito higienista do início do século. Trata-se de abrir os olhos para as evidências e não negar um dos objetivos fundamentais deste nosso campo de conhecimento: investigar e trabalhar a relação atividade física e qualidade de vida, individual e coletiva.

A inclusão deste tema, nos mais variados debates, mostra a preocupação com essa discussão. Na Educação Física, a questão da qualidade de vida fica ampliada quando saímos do eixo tradicional dos serviços prestados à sociedade, ou seja, o trabalho com jovens escolares considerados “normais”. O trabalho com o deficiente, na chamada *educação física adaptada*, com o idoso, o obeso, o cardiopata, o diabético, entre outros, representa um dos aspectos mais relevantes nesta perspectiva de interação *atividade física e qualidade de vida*.

LORENZETTO (1993) discutiu e incluiu a revolução do lúdico na perspectiva da qualidade de vida. Para o autor, qualidade de vida passa por “conhecer-se,

manifestar-se, relacionar-se e realizar-se em sua totalidade”. Nesta perspectiva, o jogo, o brinquedo, a ludicidade - em todas as idades - podem intermediar esta relação atividade física/qualidade de vida.

CONCLUSÕES

A coerência entre o que se pensa e o que se faz, ou entre o corpo de conhecimento e as profissões de uma área, é fundamental para a legitimação acadêmico-profissional desta área. A relação Teoria-Prática (compreendidas num contínuo, mutuamente determinantes), representa a espinha dorsal de um campo de conhecimento socialmente justificável. A legitimidade de uma profissão passa, portanto, pela coerência interna do seu corpo de conhecimentos e da percepção social da relevância e exclusividade de sua prática.

Mais que uma questão de nomes, nossa área carece de uma identidade acadêmico/profissional clara e socialmente justificável. Mesmo a nível internacional, perante a sociedade, o termo que ainda se aproxima mais daquilo que se estuda e se faz em nossa área é **Educação Física**. Internacionalmente, termos charmosos e academicamente “superiores” (como Cinesiologia, cineantropologia ou cinética humana), ou mesmo motricidade humana ou ciência do movimento, além de não serem socialmente identificados com esta área que *teimamos* em fazer existir, provocam confusão e descaracterizam nossa essência. Mas, como afirmamos, não é este o maior problema.

Ainda relutamos em assumir como foco central de nosso Campo de Conhecimento a *atividade física do ser humano*, enquanto fenômeno biológico e comportamental, que inclui manifestações como o exercício físico, o esporte, a dança, a locomoção e a atividade laboral. A multiplicidade de formas, de práticas, de motivações e modelos desta faceta do comportamento humano, conferem à nossa área esta característica de pluridimensionalidade, que justifica a diversidade nas pesquisas e a convivência de atividades profissionais diferenciadas.

Vários autores destacam a sub-especialização desenfreada, que fragmenta a área, e tende a distanciar estes “especialistas” do foco do campo de conhecimento, aproximando-os definitivamente das chamadas “disciplinas-mães” (psicologia, fisiologia, sociologia, educação, etc.). Diríamos que isto ocorre, em parte, por um complexo de inferioridades que permeia entre profissionais da área (cientistas, professores, treinadores, etc). Como sugere CORBIN (1991), precisamos abandonar este complexo, esta percepção de descrédito e desrespeito social para podermos avançar.

Mas, como?

Temos procurado destacar demasiadamente nossas diferenças, esquecendo de enfatizar as semelhanças nos paradigmas, propostas e formas de agir. Como BETTI

sugeriu, nossa literatura é rica em mostrar o que não se deve fazer, o que está errado. Mas, o que fazer objetivamente?

Isto fica visível até fora da área: ASSMAN (1993, p. 8) destaca que ultimamente acentuam-se as tendências que “adoram” enfatizar, de forma um tanto picuinha, suas diferenças.

Quando este brilhante estudioso discorreu sobre as Teorias da Corporeidade, destacou a Sinérgica. Definiu **Sinérgia** como a “cooperação convergente de diversas forças em direção a um resultado unificado”, trabalhar juntos, cooperar (ASSMAN, 1993, p. 16). Explicou que a simetria e a dissimetria coexistem nos sistemas complexos, com as partes, ainda que distintas, interagindo entre si e com a globalidade do sistema. Por que, então, nos é tão difícil agir considerando o todo ou o cerne mais importante que as partes e os interesses que representamos?

Numa forma mais simples, CORBIN (1991) propôs: nossa integração como campo do conhecimento passa pela convivência de funções diferentes, mas objetivos comuns - isto evitará a desagregação da área e possibilitará seu avanço.

A produção do conhecimento se dá de muitas maneiras e não podemos ignorá-las. Da observação informal numa situação de trabalho, à pesquisa básica em laboratórios sofisticados, podem derivar conhecimentos mais ou menos elaborados que acabam compondo um “corpo de conhecimento” de uma área. A depuração lógica, a verificação empírica ou a reflexão mais profunda, serão os filtros que, gradativamente, darão consistência e maior respeitabilidade a este corpo de conhecimento, que terá sua origem e destino nos problemas da prática profissional que busca qualificar-se como elemento enriquecedor da vida humana. A pesquisa, portanto, deve ter compromisso com o foco central do campo de conhecimento: a atividade física do ser humano.

Fica claro, desta forma, que as questões da profissionalidade e da formação profissional são tão relevantes - e mais urgentes - que a definição do campo de conhecimento “exclusivo” e de “nomes” para a área.

Precisamos enfatizar a preparação profissional de qualidade daqueles que irão atender às necessidades da sociedade nas questões do exercício físico, esportes, recreação, dança, etc. São funções especializadas e com particularidades, como bem coloca BENTO (1993), exigindo competências culturais, sociais e pessoais. Ou, como bem propõe HARRIS (1993), é fundamental um equilíbrio das competências técnicas e crítico-reflexivas.

Nossos melhores doutores e mestres devem atuar também junto aos alunos que ingressam nos cursos de graduação, passando-lhes a visão, a vivência e o incentivo para a transformação de qualidade que queremos. Paralelamente, a universidade precisa sair de sua “redoma acadêmica”, indo ao encontro de problemas da profissão,

fazendo chegar ao profissional o conhecimento já disponível.

Enquanto profissionais, temos que acreditar em nós, resgatar nossa dignidade. Isto passa, a nosso ver, pelo reconhecimento dos elementos essenciais que caracterizam e justificam nossos serviços à sociedade.

Com o debate continuado, ações inteligentes e solidariedade, poderemos responder SIM à pergunta de MORFORD (1993) : A Educação Física pode ser uma profissão relevante para o próximo século?

ABSTRACT

THEORY AND PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION: PERSPECTIVES AND TRENDS.

The authors discuss in this article the relationship between theory and practice in the field of Physical Education. Propositions from several authors that have contributed to the discussion of academic and professional questions, and the identity of the area, are presented. The paper is centered on the presentations given at the IV Paulista Symposium of Physical Education (Rio Claro, São Paulo, 1993), that had the central topic on Theory and Practice in Physical Education. Emphasis is given to the characterization of the science - profession debate, the question of professional competence, the perspective of quality of living in the context of Physical Education, along with the status of the relationship between theory and practice in Physical Education.

UNITERMS: Sprint training, kinematic, lactate Physical Education; Theory and Practice; Science and Professionx

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMAN, H. (1993) A corporeidade como instância de critérios para a educação. **IV Simpósio Paulista de Educação Física**, Rio Claro, SP,
- BENTO, J.O. (1993) Profissionalidade, ciência da profissão e competência profissional na formação do pedagogo do desporto e da educação física. **Espaço**, v. 1(1), p. 5-16.
- BETTI, M. (1993) Relações teoria-prática no ensino da educação física. **IV Simpósio Paulista de Educação Física**, Rio Claro, SP.
- BOUCHARD, C., MCPHERSON, B.D. & TAYLOR, A.W. (ED.) (1992) **Physical activity sciences Champaign**, Illinois: Human Kinetics.

- CORBIN, C.B. (1991) Current status of HPER in America. **A paper presented to the International Council for Health, Physical Education and Recreation** - World Congress, Limerick (Ireland).
- FARIA JÚNIOR, A.G. (1992) Pesquisa em educação física: enfoques e paradigmas. In: SBDEF - **Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física**, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- FARINATTI, P.T.V. (1992) Pesquisa em educação física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: SBDEF - **Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física**, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- HARRIS, J.C. (1993) Applying kinesiology in the United States: Technical and critical/reflexive professional competence. **IV Simpósio Paulista de Educação Física**, Rio Claro, SP.
- HENRY, F.M. (1964) Physical education - an academic discipline. **JOHPER**, v. 35, p. 32-38.
- KROLL, W.P. (1982) **Graduate study and research in physical education**. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- KUNZ, E. (1993) A relação teoria/prática no ensino da educação física. **IV Simpósio Paulista de Educação Física**, Rio Claro, SP.
- LAWSON, H.A. (1990) Sport pedagogy research: from information-gathering to useful knowledge. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 10, p. 1-20.
- LORENZETTO, L.A. (1993) Uma revolução do lúdico e a qualidade de vida. **IV Simpósio Paulista de Educação Física**, Rio Claro, SP.
- NAHAS, M.V. (1991) A formação profissional em educação física. **Anais da II Reunião Anual da SBDEF**, Rio Claro, SP.
- NEWELL, K.M. (1990) Physical Education: chaos out of order. **Quest**, v. 42, p. 227-242.
- RARICK, G.L. (1967) The domain of physical education as a discipline. **Quest**, v. 9, p. 49-52.
- REZENDE, H.G. (1993) Reflexões sobre a educação física escolar e a proposição de alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **IV Simpósio Paulista de Educação Física**, Rio Claro, SP.
- RIVENES, R.S. (1978) **Foundations of physical education**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- ROSE, D.A. (1986) Is there a discipline of physical education? **Quest**, v. 38, p. 1-21.
- SÉRGIO, M. (1987) **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Editora Compendium.
- TANI, G. (1996) Cinesiologia, educação física e esporte; ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v. 3(2), p. 9-50.

Recebido para publicação em : 05.05.1997

Endereço para contato:

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Desportos
NÚCLEO DE PESQUISA EM ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE