



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANÍSIO CALCIOLARI JUNIOR

**A ORGANIZAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO NOS ESTADOS
UNIDOS E O SEU IMPACTO NA ORGANIZAÇÃO DA ÁREA
DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Londrina
2011

ANÍSIO CALCIOLARI JUNIOR

**A ORGANIZAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO NOS ESTADOS
UNIDOS E O SEU IMPACTO NA ORGANIZAÇÃO DA ÁREA
DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jeane Barcelos Soriano

Londrina
2011

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

- C144o Calciolari Junior, Anísio.
A organização do campo científico nos Estados Unidos e o seu impacto na organização da área de conhecimento da Educação Física / Anísio Calciolari Junior. – Londrina, 2011.
116 f. : il.
- Orientador: Jeane Barcelos Soriano.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Esporte, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2011.
Inclui bibliografia.
1. Educação Física – Estados Unidos – Conhecimento – Teses. 2. Educação física – Ciência e Estado – Teses. 3. Educação física – Formação profissional – Teses. I. Soriano, Jeane Barcelos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esporte, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Universidade Estadual de Maringá. IV. Título.

CDU 796.071.4

ANÍSIO CALCIOLARI JUNIOR

**A ORGANIZAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO NOS ESTADOS UNIDOS
E O SEU IMPACTO NA ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DE
CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. orientadora Dr^a. Jeane Barcelos Soriano
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
UFSC – Florianópolis – SC

Prof^a. Dr^a. Larissa Michelle Lara
UEM – Maringá – PR

Londrina, 07 de dezembro de 2011.

Aos meus pais, *Ivone* e *Anísio*,
que com todo amor e carinho,
possível e impossível,
me ensinam sobre as coisas da
vida. Com muito orgulho, minha
professora e meu *alfaiate*.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Jeane, por todo ensinamento dado no decorrer desse processo de minha formação. E não foi pouco. Muito além de conhecimentos...

À Prof^a. Dr^a. Larissa Michelle Lara e ao Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento, pelas significativas contribuições ao desenvolvimento do trabalho.

À minha esposa, Viviane, por todo apoio e por ter-me *aguentado* em meus momentos de... digamos: euforia, ansiedade, nervosismo e algumas coisinhas mais.

Ao mestre, pai, amigo, Antonio Geraldo, por Tudo que proporcionou e ainda proporciona na minha formação profissional e, de vida. E claro, Dirce, Raul e Pedro, por todo carinho. Raul, tem comida aí?

À minhas irmãs, Vanessa, Giovana e Fernanda, pela torcida em verem o irmãozinho, caçulinha, se tornar “mestre”. E também à Ivete e “Pitida”, pelos afagos e apoio ao sobrinho.

À minha sogrinha Didi (podem acreditar), ao sogrão “Del”, cunhadinhas Crislei e Nígia e, “cumpadi” Junior, por sempre pensarem positivo e torcerem por mim.

Aos membros e amigos do Grupo de Estudos sobre a Formação e Intervenção do Profissional de Educação Física (GEIPEF), por terem me acolhido e suportado minhas constantes falações e conversas paralelas. Um *estranho no ninho* que, com o tempo e com a ajuda de todos, conquistou seu espaço.

À Priscilla e Felipe, por terem dividido inquietações. Ouvidos sempre presentes para meus “devaneios”, além de toda ajuda real para esse estudo.

Ao meu *irmão* Marcelo, pela maneira com que torce e acredita em mim. Uma pessoa muito especial.

Ao meu outro *irmão*, Tony, sempre parceiro e, principalmente, meu conselheiro...

A Thiago Camata, uma dessas boas coisas que possibilita todo esse processo: construir amizades.

Aos amigos Cynthia e Eduardo, por tudo que foi possível aprender com vocês. Uma amizade que sempre existirá.

CALCIOLARI JR, A. *A organização do campo científico nos Estados Unidos e o seu impacto na organização da área de conhecimento da Educação Física*. 2011. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

RESUMO

A partir do evento da 2ª Guerra Mundial, o cenário científico nos Estados Unidos da América começa, por influência da comunidade científica, a ser (re)desenhado com uma série de medidas e ações políticas que foram tomadas com o objetivo de garantir o apoio do governo, o estabelecimento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da pesquisa básica, condição determinante a concretização de um significativo impactando para a (re)estruturação do sistema universitário americano, que passaria a ser o lugar social para a produção de conhecimento. Inserida nesse cenário, a Educação Física sofre os impactos do campo político e científico, e vê a necessidade de se reorganizar, tendo como parâmetro as novas regras e normas desses campos. Diante desse cenário, optamos por eleger o objeto da pesquisa a maneira como foram estabelecidas as discussões relativas à organização da Educação Física como campo científico. Para tanto, nosso objetivo geral foi investigar os elementos norteadores da organização do campo científico nos Estados Unidos e o seu impacto na organização da área de conhecimento da Educação Física, proposta na década de 1960. E, como objetivos específicos, a) Identificar quais os valores atinentes ao ideário de ciência foram apropriado pela Educação Física americana no movimento disciplinar iniciado nos anos de 1960, e b) compreender as propostas de organização estrutural da Educação Física, tendo como referência, o campo científico americano. O quadro teórico-metodológico é de natureza qualitativa, sendo que, para análise e interpretação dos dados coletados, lançamos mão dos princípios teóricos vinculados ao campo da Análise de Conteúdo, associado à matriz conceitual bourdiana. A fonte documental fundante foi o periódico americano *Quest*, sendo que, o recorte temporal está marcado pelo período compreendido entre os anos de 1963-1980. A categoria utilizada para a análise dos dados foi *Propriedades Específicas do Conhecimento Científico e as Estratégias de Apropriação por parte da Educação Física*. Ao término da pesquisa, nos deparamos com o fato da Educação Física americana ter iniciado seus movimentos de organização a partir dos anos de 1960, sendo que se utilizou de várias frentes para se estabelecer como uma disciplina acadêmica, tendo como referencial para tal meta as propriedades determinadas pelo campo científico americano. Entretanto, no decorrer do processo, fica explícito que o surgimento de conflitos estabelecidos a partir de grupos e agentes da área, que produziam sua visão do acontecimento de diferentes lugares sociais, o que remetia a constituição de distintas *noções conceituais de disciplina acadêmica e formação profissional*. Por fim, podemos afirmar que essas *estratégias* buscavam estabelecer as *noções* apresentadas e se apropriar de um capital científico que legitimasse o poder de determinar as regras e normas científicas da Educação Física, estabelecendo, histórico e socialmente, novas práticas sociais cotidianas - novos *hábitus*.

Palavras-chave: Política científica. Disciplina acadêmica. Educação física americana.

CALCIOLARI JR, A. *The organization of the scientific field in the United States of America and its impact on the organization of the area of physical education*. 2011. 116p. Dissertation (Master in Physical Education) – Center of Physical Education and Sport. State University of Londrina, Londrina. 2011.

ABSTRACT

From the event of World War II, the scientific scene in the United States of America begins, influenced by the scientific community, to be (re)designed with a series of measures and political actions that were taken in order to ensure the government's support, the establishment of public policies aimed at developing basic research, fundamental prerequisite for achieving a significant impact on the (re)structuring of the American university system, which would become the social place for the production of knowledge. Inserted in this scenario, physical education suffers the impacts of the political and scientific field, and sees the need to reorganize, having as parameters the new rules and standards of these fields. Given this scenario, we chose as object of research the way how are established the discussions regarding the organization of physical education as a scientific field. To this end, our overall objective was to investigate the factors guiding the organization of the scientific field in the United States and its impact on the organization of knowledge in the area of Physical Education, proposed in the 1960s. And, as specific goals, a) Identify which values pertaining to the ideals of science were appropriated by the American physical education during the discipline movement started in 1960, and b) Understand the proposed structural organization of physical education, having as reference the American scientific field. The theoretical and methodological approach is qualitative, and, for the analysis and interpretation of data, we used theoretical principles related to the field of Content Analysis, associated to the Bordieu conceptual matrix. The document source was the American journal *Quest*, and the time frame was the period between 1963-1980. The category used for data analysis was *Specific Properties of Scientific Knowledge and the Strategies of Appropriation by Physical Education*. At the end of the work, we learned that the American physical education has begun its organization movement during the 1960s, and used multiple fronts to establish itself as an academic discipline, have as reference for this goal the properties determined by the American scientific field. However, in the process, it is clear that the appearance of a conflict, established from groups and agents in the area, producing their visions of the event from different social places, which leads to the formation of distinct *conceptual notions of academic discipline and professional training*. Finally, we can say that these *strategies* sought to establish the *notions* presented and to take ownership of a scientific capital that could legitimize the power of creating rules and scientific norms of Physical Education, setting, historically and socially, new everyday social practices – new *hábitus*.

Key words: Scientific policy. Academic discipline. American physical education.

LISTA DE SIGLAS

AAPE	American Academy of Physical Education
AAHPER	American Association for Health, Physical Education and Recreation
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
NSF	National Science Foundation
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
USAID	United States Agency for International Development
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSRD	Office of Scientific Research and Development
EUA	Estados Unidos da América
NDEA	National Defense Education Act
CPEA	College Physical Education Association
WCPED	Western Conference of Physical Education Directors

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 – A TEORIA DE PIERRE BOURDIEU: O REFERENCIAL DE ANÁLISE DA ESTRUTURA DO CAMPO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	16
2.1.1 – O Conceito de Campo em Pierre Bourdieu	19
2.1.2 – Campo Científico: Lugar de Lutas e Conflitos	20
2.2 – o CENÁRIO CIENTÍFICO NORTE-AMERICANO PÓS 2ª GUERRA: A BUSCA POR ELEMENTOS DEFLAGRADORES	26
2.2.1 – O Evento Sputnik: A Objetivação das Mudanças no Campo da Ciência e da Educação	37
2.3 – o CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DAS MUDANÇAS NO INTERIOR DO CAMPO EDUCACIONAL E CIENTÍFICO	41
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	52
3.1 – A PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA	52
3.2 – A FONTE DOS DADOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA	544
3.3 – IDENTIFICAR AS PROPRIEDADES DO CAMPO: O USO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	59
3.4 – ETAPAS DE ANÁLISE: A CODIFICAÇÃO E A ANÁLISE CATEGORIAL TEMÁTICA	601
3.4.1 – A Codificação	61
3.4.2 – A Análise Categórica Temática	62
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	645
4.1 – CATEGORIA: AS PROPRIEDADES ESPECÍFICAS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, E AS ESTRATÉGIAS DE APROPRIAÇÃO POR PARTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1012
REFERÊNCIAS	1066
ANEXO	1155
ANEXO A – Relação dos artigos/documentos coletados na base de dados, periódico <i>Quest</i> , entre os anos de 1963 e 1980, por ordem alfabética	1156

1 INTRODUÇÃO

A relação histórica entre os Estados Unidos da América - EUA e o Brasil, que se inicia no final do século XIX, consolida-se no pós 2ª Guerra Mundial. Foi neste período histórico que os rumos do campo científico no Brasil assumem, principalmente a partir dos anos de 1960, o ideal de ciência instituído nos Estados Unidos da América (ESCADA, 2010; JACOBS, 2004; DIAS, 2005). Ressaltamos que a aproximação entre esses dois países fazia parte dos planos da política externa americana do pós 2ª Guerra Mundial, com a promulgação de uma série de programas e ações bilaterais e multilaterais com países do Terceiro Mundo (RIBEIRO, 2006).

Para dar efetividade às relações que estavam sendo desenvolvidas, os EUA, em novembro de 1961, criam a agência chamada United States Agency for International Development – USAID, vinculada ao Departamento de Estado, a qual veio dirigir toda a ajuda externa americana, principalmente com programas de assistência técnica (RIBEIRO, 2006; JACOBS, 2004).

Durante a década de 1960, a ajuda americana concretizou-se fortemente no campo da ciência e educação, passando a prover recursos suficientes para dar sustentação financeira às reformas e à implantação de novas capacidades na universidade brasileira. Ainda nesta década, a USAID firma um convênio, no Brasil, com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) que ficou conhecido como MEC/USAID, permitindo o intercâmbio entre os dois países.

Mas, pensamos ser relevante ressaltar que, conforme aponta Cury (2005, p. 9), os acordos entre Brasil e EUA no campo científico e educacional já ocorriam na década de 1950, mesmo antes da atuação da USAID no Brasil:

[...] em 1952 o Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos pelo qual se celebraram diversos convênios entre universidades. Assim, muitos estudantes foram para os Estados Unidos a fim de fazer mestrado ou doutorado. E muitos professores norte-americanos vieram para o Brasil a fim de desenvolver programas de pós-graduação.

Cumprido destacar também que o percurso histórico percorrido pelo Brasil e EUA, quanto à ciência, em termos de princípio, possui algumas proximidades. Porém, a mais relevante seria o processo de institucionalização da ciência. Segundo Mendonça (2000), no Brasil, a comunidade científica começou a se

desenvolver e se organizar, principalmente, com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949. A criação destas instituições, para a autora, possibilitou maior articulação política, elemento até então não existente e visto como necessário para o avanço das questões científicas no Brasil (MENDONÇA, 2000, p. 143).

Outro passo fundamental para o avanço institucional da ciência no Brasil dá-se, em 1951, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo como referência a agência americana *National Science Foundation* – NSF (ANDRADE, 2001). O Cnpq, a partir de então, foi fundamental na construção da infra-estrutura científica e tecnológica que ainda não existia no país, incluindo condições apropriadas para a realização da pesquisa, ou seja, teria sob sua responsabilidade a orientação das políticas de Ciência e Tecnologia até então inexistentes no país (ESCADA, 2010; JACOBS, 2004).

Mendonça (2000, p. 143) diz que o objetivo específico do CNPq era:

promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como criava e mantinha institutos especializados.

Ainda nesse mesmo ano foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (ESCADA, 2010; MENDONÇA, 2000). Para Mendonça (2000, p. 143), a CAPES, responsável pela elevação do nível do ensino superior no Brasil, que “investia na formação dos quadros universitários, através também da concessão de bolsas no país e no exterior”, foi fundamental para centralizar este papel, pois esta função estava diluída entre outros órgãos dos vários ministérios, com atuações isoladas.

Com a criação desses dois órgãos institucionais (CNPq e CAPES), as bases para a elaboração e a implementação de políticas para o setor científico e tecnológico, no Brasil, estavam lançadas. Para Mendonça (2000), a criação da CAPES teve tanta importância no desenvolvimento da ciência no Brasil quanto seu principal articulador, Anísio Teixeira. Para a autora,

o papel desempenhado por esse educador por meio da CAPES foi fundamental no processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil e garantiu que a pesquisa científica se desenvolvesse entre

nós no interior da universidade, particularmente no âmbito dos programas de pós-graduação (MENDONÇA, 2000, p. 143).

Quanto à pós-graduação, no Brasil, foi o parecer CFE nº 977/65 que passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação (CURY, 2005). O documento orientou a criação do modelo de pós-graduação, tendo como referência o modelo existente nos Estados Unidos. Como resultado desse processo, o Brasil criou e colocou em funcionamento os cursos *stricto-sensu*, o que, para Verhine (2008), estabeleceu a universidade brasileira como campo na formação de recursos humanos e produção de conhecimento, definindo os cursos de mestrado e doutorado como níveis de obtenção do grau acadêmico.

Com a relação bilateral entre Brasil e Estados Unidos, o campo educacional não determinou apenas o desenho estrutural do campo científico no país, mas, também, seu campo simbólico. Assim, com o entendimento de pós-graduação fortemente ligado à ideia de formação para a produção de conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico, a universidade brasileira passa a ser o lugar onde o capital científico é produzido e disputado.

Foi neste cenário de influência americana e consequentes mudanças no campo estrutural e simbólico ocorridas no Brasil, após a década de 1960, principalmente na educação e na ciência, a partir do convênio MEC/USAID, que a Educação Física brasileira sofreu forte influência do “movimento disciplinar” que estava ocorrendo na Educação Física americana, colocando em debate, nas décadas seguintes, a estrutura acadêmica e profissional da Educação Física aqui no Brasil (DIAS, 2005; TANI, 1996).

Assim, a partir da década de 1980, desencadeou-se, na Educação Física brasileira, uma série de debates com o objetivo de avançar na discussão sobre sua identidade acadêmico-científica. Parte significativa desse movimento, reconhecidamente, tomou como referência as discussões ocorridas na Educação Física americana, a partir dos anos de 1960.

Tani (1988), voltando seu olhar para o cenário da Educação Física americana, mais especificamente pelo denominado “movimento disciplinar” deflagrado por Henry (1964, 1978), afirma ser fundamental a busca de uma identidade própria da área, o que facilitaria a criação de diretrizes em relação à preparação profissional, pesquisa e pós-graduação.

Ressalta, ainda, a importância da criação de um corpo de conhecimentos que possibilitaria dar a identidade que a Educação Física necessita, proporcionando autenticidade à profissão, sendo que, em caso contrário, colocaria em risco a sobrevivência da profissão, e, até mesmo, a permanência da Educação Física na universidade (TANI, 1988, 1989).

A discussão de Tani (1989, p. 25) está voltada para

[...] a definição de uma identidade acadêmica que oriente e organize a produção de conhecimentos em primeiro lugar, e, em segundo lugar, a consolidação da área através de pesquisas científicas abrangentes e profundas deve ser entendida não apenas como metas, mas como necessidades imperativas para a consolidação da área.

Como proposta para alterar este quadro, Tani (1989) propõe a criação de uma área denominada Cinesiologia. A Cinesiologia, segundo o modelo proposto pelo autor, está estruturada com três subáreas: Biodinâmica do Movimento Humano; Comportamento Motor e Estudos Sócio-culturais do Movimento Humano, ocupar-se-ia do desenvolvimento do conhecimento científico, podendo ser caracterizada como ciência de natureza básica, não havendo preocupação com a solução de problemas práticos. E sua orientação metodológica seria transdisciplinar.

A Educação Física, dentro desta propositura, seria constituída por duas subáreas de pesquisa, sendo elas a Pedagogia do Movimento Humano e Adaptação do Movimento Humano, caracterizadas como áreas de conhecimento aplicado, responsáveis pelos aspectos pedagógicos e profissionais, o que implica integração e síntese dos conhecimentos produzidos pela dimensão acadêmica - Cinesiologia, dentro do campo profissional - Educação Física (TANI, 1989).

Souza Neto (1999), em sua tese de doutorado, ao se referir sobre a perspectiva acadêmica da Educação Física, também cita o “movimento disciplinar” nos Estados Unidos a partir dos anos de 1960, e as discussões que se seguiram nas décadas seguintes. O autor contextualiza o texto de Henry (1964), colocando que sua motivação foi, na verdade, uma resposta às críticas sofridas pela Educação Física na obra de James Bryant Conant (1963), “recomendando-se mudanças específicas e mudanças particulares para a Educação Física” (SOUZA NETO, 1999, p. 73). Porém, a leitura feita sobre esse evento histórico ocorre de maneira linear, sem construir maiores questionamentos sobre o real impacto que teve para a área,

em qual contexto político e científico estava mergulhado e, como a Educação Física, nos Estados Unidos, estava discutindo a própria área.

Reis (2003), em seu trabalho de doutorado, realiza um estudo sobre a identidade acadêmico-científica da Educação Física brasileira. A autora parte da premissa de que a identidade acadêmico-científica é condição para que uma área esteja na universidade. A sua análise baseia-se na referência do conceito de disciplina acadêmica proposto por Henry (1964), como sendo um corpo de conhecimento organizado, objeto de estudo estruturado e métodos próprios de investigação.

A referida autora também assume como ponto inicial das discussões sobre disciplina acadêmica ocorridas nos Estados Unidos, as críticas de Conant (1963) direcionadas à Educação Física, e a Henry (1964), tentando mostrar que a área caracterizava-se como disciplina acadêmica. Mas, de onde veio o ideal de disciplina acadêmica proposto por Henry? Em que condições ele é construído? Em qual ideal de ciência está mergulhado? Estes são questionamentos difíceis de serem respondidos, pois o estudo não identifica em qual contexto Henry produz seu texto.

Em outro estudo, realizado por Campos (2003), a discussão sobre o cenário acadêmico-científico americano é colocado em evidência. O autor afirma que “para compreender o processo que levou o campo acadêmico da Educação Física a ter sua identidade questionada, é necessário considerar aspectos relativos à história americana da área.” Portanto, Campos (2003, p. 6) analisa “a construção do campo acadêmico da Educação Física brasileira através dos questionamentos sobre a identidade da área”, assumindo como referência, em seu estudo de caso, a Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Para tanto, Campos (2003) estabelece três categorias temáticas retiradas da literatura americana e que encontraram grande ressonância na Educação Física brasileira: a) relação com as ciências-mães; b) o objeto de estudo; c) a disciplina acadêmica e a formação profissional. Ao mencionar a origem das discussões sobre a disciplina acadêmica na Educação Física americana, o episódio histórico Conant (1963) e Henry (1964) é relacionado, e, novamente, de maneira linear, assumido como uma relação direta, destituída de contexto.

Após termos apresentados esses estudos, que dão destaque, direta ou indiretamente, as discussões ocorridas na Educação Física americana para analisar, traçar rumos e construir propostas para a Educação Física brasileira,

podemos afirmar que, quando tomadas como referência, as discussões sobre o movimento disciplinar deflagradas por Henry (1964) aparecem como sendo um fato único, isolado, destituído de contexto, sem uma análise mais apropriada do que está na base do “movimento disciplinar” na Educação Física americana.

Percebemos, também, que por não aprofundarem sobre o contexto no qual o “movimento disciplinar” estava inserido, esses estudos não apresentam uma possibilidade de análise dos desdobramentos do que ocorreu na Educação Física americana para o desenvolvimento acadêmico da área no Brasil. Portanto, foi a partir de indagações levantadas sobre a relação da Educação Física entre esses dois países que definimos a Educação Física americana como o foco de nossa pesquisa.

Nesse sentido, nas trilhas a serem percorridas, como a historicidade da ciência e da Educação Física americana, faz-se necessário contar e recontar alguns feitos, reconhecendo neles as rupturas e estruturas fundamentais do pensamento científico americano, e como a Educação Física reagiu às novas leis que orientaram o campo científico após a 2ª Guerra Mundial. Assumimos este momento histórico como um recorte temporal para nossa pesquisa porque foi a partir deste evento que uma nova relação entre Ciência, Estado e Universidade começa a ser construída, mudando os rumos da história da ciência.

Conhecer com profundidade o cenário científico norte-americano e como a Educação Física, neste país, se apropriou da concepção de ciência e dos valores estabelecidos é fundamental para fazer emergir os princípios que fundamentaram e nortearam a Educação Física brasileira nas discussões sobre identidade, como pensou sua área e a si mesma.

Focaremos também o campo científico americano, assumido como espaço social que possui regras e normas que precisam ser identificadas para saber como foi constituído a partir das relações de poder travadas com um conjunto de outros espaços e campos sociais. Identificar o capital valorizado no campo científico, compreendê-lo como parte integrante de um todo, estabelecer as posições na estrutura social para sabermos como se deu o processo de constituição do campo acadêmico-científico da Educação Física americana será fundamental para nosso estudo. Portanto, lançamos nossas questões norteadoras: a) como ocorreu o processo de apropriação dos elementos determinantes do campo científico americano junto à área de conhecimento da Educação Física na década de 1960? e

b) quais propriedades constitutivas do campo científico foram incorporadas pela Educação Física nos Estados Unidos a partir da década de 1960?

Para a realização de nosso estudo, estabelecemos como objetivo geral investigar os elementos norteadores da organização do campo científico nos Estados Unidos da América e o seu impacto na organização da área de conhecimento da Educação Física na década de 1960, naquele país. Nossos objetivos específicos foram: a) Identificar quais valores atinentes ao ideário de ciência foram apropriados pela Educação Física norte-americana no movimento disciplinar iniciado nos anos de 1960; b) compreender as propostas de organização estrutural da Educação Física norte-americana, tendo como referência o campo científico.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 – A TEORIA DE PIERRE BOURDIEU: O REFERENCIAL DE ANÁLISE DA ESTRUTURA DO CAMPO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreendermos com propriedade como se dão as relações de forças e a influência de um agente, grupo de agentes e instituições na constituição de um dado campo científico, a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu (2007) será fundamental, uma vez que toma como princípio norteador que o objeto a ser estudado não está isolado de todo um conjunto de relações, de eventos históricos, e que devemos retirar o essencial das suas propriedades para podermos analisá-lo. Neste sentido, trilharemos junto e a partir da teoria bourdiana, com o objetivo de identificar as propriedades do campo científico no pós-2ª Guerra Mundial e a apropriação de seus elementos na constituição do campo acadêmico da Educação Física.

Tendo por base as ideias de Bourdieu (2007), assumiremos como referenciais de análise algumas de suas contribuições teóricas, como o conceito de campos e *habitus*, para compreendermos detalhes referentes às instâncias da ciência e do campo científico, os grupos definidos, caracterizar os espaços e lugares sociais, os mecanismos presentes nas relações de força que estabelecem regras, produção, reprodução e transformação do campo científico, as lutas pelo poder e o acúmulo de capital necessário para exercer influência.

No pensamento de Bourdieu encontramos traços das obras de três grandes pensadores, sendo eles: Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim. No entanto, por sua capacidade intelectual, Bourdieu não realiza uma simples reprodução de seus conceitos, mas procura (re)significá-los, redefini-los e superá-los a partir de seu pensamento, de suas concepções teóricas e ideológicas. Conforme diz Bourdieu (1990, p. 39):

Tenho relações muito pragmáticas com os autores. Recorro a eles como a companheiros, no sentido da tradição artesanal, a quem se pode pedir uma ajuda nas situações difíceis [...]. Os autores – Marx, Durkheim, Weber, etc. – são referências que estruturaram o nosso espaço teórico e a nossa percepção deste espaço.

Corroborando com esta linha de pensamento, Bonnewitz (2003, p. 18) aponta que Bourdieu tece sua elaboração teórica e conceitual ancorado em trabalhos sociológicos anteriores, uma vez que “as pesquisas não se efetuam num

vazio teórico, mas repousam sobre o estudo aprofundado dos autores do passado que lhes servem de inspiração”. Bonnewitz (2003) nos apresenta a influência que esta tríade de grandes pensadores e sociólogos exerceram sobre a produção teórica bourdiana.

A partir das relações estabelecidas em seu mergulho na teoria marxista, Bourdieu é influenciado a conceber a sociedade a partir do paradigma da dominação, uma vez que “ambos pensam a ordem social através do paradigma da dominação” (BONNEWITZ, 2003, p. 21). No entanto, apresenta traços distintos da corrente marxista ortodoxa, pois lança seu olhar ao microcosmo da escola, do esporte, da cultura e da ciência.

Outro ponto que destacamos diz respeito à ideia de luta simbólica proposta por Bourdieu. Segundo Bonnewitz (2003, p. 20), “a ideia de lutas simbólicas é forjada por Bourdieu como maneira de superar a noção de lutas de classes proposta por Marx”. Neste sentido, enquanto o pensamento marxista analisava a sociedade sob a luz das questões econômicas e da luta de classes, Bourdieu entende que não somente os aspectos econômicos caracterizam grupos pertencentes a determinados setores sociais.

Nessa linha de pensamento, Bourdieu aponta que diversos campos presentes na sociedade apresentam identidade e leis próprias, se autorregulam, por vezes, influenciados por questões econômicas, mas também, e de forma significativa, por lutas simbólicas travadas por aspectos internos do próprio campo e com os demais campos em que estabelecem relações.

Da obra weberiana, Bourdieu toma como referência a dimensão simbólica em sua construção teórica, assumindo a questão do poder como fenômeno legitimado, assemelhando-se à problemática weberiana sobre o conceito de legitimidade, central na sua discussão. Neste sentido, Bonnewitz (2003) aponta que, para Weber, o conceito de legitimidade é essencial, permitindo compreender como a autoridade política se perpetua sem recorrer, necessariamente, à coação. A esse respeito, Bonnewitz (2003, p. 24) diz que:

Bourdieu procura determinar os mecanismos pelos quais os dominados aceitam a dominação sob todas as suas formas porque aderem a ela e se sentem solidários dos dominantes num mesmo consenso sobre a ordem estabelecida.

Dentre os três sociólogos apontados como fonte epistemológica para Bourdieu, segundo Bonnewitz (2003, p. 23), “o que mais influenciou Bourdieu foi Durkheim”. Uma das semelhanças está baseada na construção de uma proposta, por Bourdieu, de o estabelecimento do caráter científico da sociologia, que supõe um método e procedimento específico. O modelo de Bourdieu foi elaborado com o intuito de identificar os mecanismos sociais que determinam e prescrevem leis de reprodução social.

Em relação a este processo, assim como Durkheim, o autor busca estabelecer na análise dos fatos sociais a necessidade de distanciamento do observador em relação à situação investigada, numa dinâmica em que a posição e as concepções do pesquisador teriam uma mínima influência nos resultados e na discussão destes fatos. Neste sentido, aponta que é preciso explicar os fatos sociais pelos fatos sociais. Bonnewitz (2003, p. 26) relata que:

Esse procedimento, chamado **objetivista**, visa procurar as “leis objetivas” que governam a realidade social, isto é, que revelam uma ordem subjacente à desordem aparente da vida ou da sociedade. Esta vontade de detectar regularidades, mais do que leis, é também uma ambição compartilhada por P. Bourdieu, mas evitando a armadilha do positivismo absoluto e do universalismo atemporal (grifo do autor).

Como podemos perceber, um traço singular da obra bourdiana é a diversidade de filiações teóricas que compõe os princípios gerais de sua sociologia, conduzindo-o a inaugurar uma forma de entender a sociologia de acordo com grupos específicos, em espaços denominados de campos sociais. Nestes espaços estão presentes agentes sociais que estabelecem e regulam as características próprias do campo aos quais pertencem, seja ele o científico, educacional, literário ou artístico. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedecem a leis sociais mais ou menos específicas.

Buscando traçar nossas trilhas teórico-metodológicas, para entender o campo científico como campo bem definido, com características próprias e padrões estabelecidos em seu interior, que o regem de acordo com interesses, com influências do lugar social que ocupa, pelos interesses marcados pelos ideais de ciência estabelecidos, por interesses financeiros e, até mesmo, pela hegemonia no campo científico, faz-se necessário falar sobre o conceito de campo proposto por

Bourdieu.

2.1.1 – O Conceito de Campo em Pierre Bourdieu

Para que possamos compreender as ideias propostas por Bourdieu (1987) sobre seu conceito de campo, devemos primeiramente voltar nosso olhar para o conceito de *habitus*. Para esse autor, *habitus* são sistemas de posições duráveis, que se colocam e podem funcionar na medida em que são princípios que geram e orientam práticas e representações. Muitas vezes, são comportamentos que aparecem como produto da obediência a regras de forma adaptada, sem supor, necessariamente, uma ação consciente dos fins e o domínio expresso.

Em síntese, para Bourdieu (2004), *habitus* é como um princípio específico que, de forma diferenciada e diferenciadora, orienta as ações de um grupo de agentes em particular (como no interior de um campo científico), ligado a suas condições particulares. Para este autor, ao incorporar estes princípios, os agentes sociais geralmente (ou não) agem sem que tenham plena consciência dos elementos e das forças que o induz a realizarem suas práticas sociais dentro de seus campos.

Segundo Bourdieu (1983), para que um campo funcione é necessário que existam objetos de disputas, lutas de poder entre agentes sociais dotados de *habitus*, conhecimento e reconhecimento das regras do jogo, e agentes dispostos a jogá-lo. De acordo com esse pensador, isso implica em um processo de socialização que se dá com a incorporação dos *habitus* de classe, produzindo a filiação dos indivíduos, e reproduzindo, ao mesmo tempo, a classe enquanto grupo que compartilha o mesmo *habitus*.

Podemos firmar que cada campo é marcado por agentes dotados de um *habitus* idêntico, sendo a estrutura do campo definida por um estado da relação de forças entre os agentes ou pelas instituições engajadas na luta. De acordo com Bourdieu (1983, p. 29), esse processo ocorre “na distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores”.

Tais lutas se desenvolvem, por sua vez, em um campo social específico e estruturado e, por isso mesmo, são condicionadas pela estrutura do próprio campo. Bourdieu (2004, p. 20) define genericamente campo como:

O universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Este universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

O conceito de campo proposto por Bourdieu se coloca como uma forma de olhar para os grupos sociais de acordo com sua identidade criada e regulada em seu interior. Neste sentido, é uma maneira de analisar os fatos sociais dentro de uma lógica mais ou menos coerente ao setor o qual se estuda, seus agentes e os mecanismos ideológicos pertencentes a cada espaço investigado.

Bourdieu estabelece uma maneira de conhecer e pensar a sociedade a partir de seus microcosmos, que são dotados de leis próprias, embora relativamente autônomas. Ao tomar como princípio orientador uma autonomia relativa, o autor acaba por afirmar o poder e a força das leis presentes no macrocosmo social, influenciando e determinando condições nestes espaços parcialmente autônomos.

O grau de autonomia relativa (dominação) e de heteronomia (dominados) se estabelece nas relações de poder entre agentes sociais, grupos de agentes, instituições e demais campos. Portanto, a estrutura do campo pode ser vista a partir das relações de forças entre os agentes ou entre as instituições engajadas nessa luta (BOURDIEU, 2004).

Contudo, Bourdieu (2004) aponta que os campos procuram conquistar certa coerência interna que possibilite serem regulados por seus próprios princípios e leis. Assim, usufruem de certo grau de autonomia que será tanto maior quanto maior for a liberdade acionada em relação às imposições externas em direção ao reconhecimento apenas por suas próprias determinações internas.

2.1.2 – Campo Científico: Lugar de Lutas e Conflitos

Ao focarmos em nosso estudo o campo científico da Educação Física, não podemos deixar de assumir como premissa que, assim como o campo da economia, arte, educação, ele faz parte de uma estrutura social historicamente constituída, mantendo-se em constantes relações de disputa, de espaço, de poder com os demais campos. Ao tomarmos como referência o princípio de campo pensado por Bourdieu (2004, 2007) como espaço de conflitos, campo de ação socialmente construído, em que os agentes dotados de diferentes recursos se

enfrentam com o objetivo de transformar ou conservar as relações de forças vigentes, bem como as posições ocupadas na estrutura de cada campo. Seguindo nossas trilhas metodológicas, focando agora um campo em específico: o científico.

Segundo Bourdieu (2004, p. 22-23), o campo científico “é um exemplo de campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. Ainda, segundo o autor, pode-se descrever um espaço científico “como um mundo físico, comportando as relações de força, as relações de dominação”.

Bourdieu (2004, p. 23), ao analisar os usos sociais da ciência, diz que:

Nessas condições, é importante, em seguida, para a reflexão prática, o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, para empregar ainda a metáfora “einsteiniana”, os princípios do campo. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala”.

As questões levantadas por Bourdieu nos levam a entender este estudo não apenas quanto à análise dos artigos presentes na revista *Quest*, que apresentam discussões sobre a área acadêmica e científica da Educação Física nos Estados Unidos, mas, também, buscar compreender a relação destas publicações e de seus ideais científicos de área materializados em seus textos, como também tecer relações com o campo científico e o ideal de ciência estabelecido no pós - 2ª Guerra Mundial.

Sabemos que as discussões, temáticas e referências teórico-metodológicas que se mantêm em voga num determinado campo científico não são algo desinteressado, não são neutras ou despolitizadas. Sabemos que essas escolhas são orientadas por conjunturas que, no momento, dão maior visibilidade e estão em predominância na área. Para exemplificarmos, Kuhn (2003) mostra que o estabelecimento de grupos de pesquisa, as publicações e os trabalhos que se organizam num dado momento histórico fazem-no em torno dos paradigmas emergentes:

Nas ciências, a criação de publicações especializadas, a fundação de sociedades de especialistas e a reivindicação de um lugar especial nos currículos de estudo têm geralmente estado associadas com o momento em que um grupo aceita pela primeira vez um paradigma único (KUHN, 2003, p. 40).

Segundo esse autor, e de acordo com os princípios de Bourdieu, não podemos negar a relação direta dos estudos realizados num determinado campo científico com os aspectos que permeiam a estrutura interna desse campo e das relações que travam com demais campos.

A partir dessas relações de disputa existentes por posições no interior do campo científico, por lugares estratégicos para consolidação de paradigmas, áreas acadêmicas, científicas e linhas de pesquisa que os campos são estruturados, tomam suas formas e faz com que a ciência se materializa. Segundo Ortiz (2003, p. 11), ao falar sobre a teoria de Bourdieu, aponta que o campo “é um lugar hierarquizado, estruturado segundo uma determinada lógica de interesses, onde nele se agrupa, interage, se complementa e entra em conflito um grupo específico de atores: os cientistas”.

Esses atores sociais se organizam, fundamentalmente, de acordo com seus próprios interesses investigativos, de suas concepções de ciência, de área de estudo. Neste sentido, as disputas deflagradas e realizadas pelos agentes do campo científico não estão postas de forma neutra e gratuita. Bourdieu aponta que o que está em jogo é o um capital simbólico perseguido pelos membros da comunidade científica.

Tomando como referência o pensamento de Kuhn (2003) ao afirmar que os interesses dos grupos estão ligados ao estabelecimento dos paradigmas, avançamos, juntamente com Bourdieu, na ratificação de que isso não ocorre gratuitamente. Quando os membros de uma comunidade inserida num campo científico se organizam, o fazem em torno de determinados paradigmas, e isso indica perseguir lucros simbólicos importantes, como por exemplo, ditar as regras e a estrutura do campo da ciência.

É nesse sentido que o pensamento de Bourdieu seja fundamental para nosso estudo. Bourdieu (2004) diz que os pesquisadores movimentam-se no interior do campo para conquistarem prestígio de seus pares-concorrentes, pois são estes que possuem o papel e a posição necessária para reconhecer os trabalhos realizados pelos membros do campo científico. A cada momento, a estrutura do

campo científico se define na relação de forças pelos agentes do campo a partir de uma dada estrutura da distribuição do capital científico.

Partimos do princípio que seja esse o movimento que tenha ocorrido na Educação Física norte-americana após a 2ª Guerra Mundial. Um novo cenário foi estabelecido a partir de lutas pelo poder, um novo paradigma de ciência estava sendo estabelecido, e a área viu-se com a necessidade (nada ingênua) de mudanças.

Dentro desta lógica de compreensão do campo científico, novas práticas tiveram que ser incorporadas, um novo *habitus* científico estava sendo estabelecido a partir de um novo paradigma. A ciência começava a cobrar e valorizar determinadas concepções teórico-metodológicas, orientando e organizando as práticas no mundo científico. Logo, as práticas científicas estariam, então, vinculadas e guiadas por uma ressignificação, uma nova percepção e sentido da lógica e das regras do jogo científico.

Segundo Bourdieu (2004), as normas e princípios que determinam as regras do jogo também orientam o comportamento do agente social envolvido num determinado campo, neste caso, especificamente, do cientista. Essas normas só existem enquanto instâncias eficientes, quando capazes de orientar a prática dos cientistas no sentido da conformidade às exigências de cientificidade – porque são entendidas por cientistas familiarizados com elas, o que os torna capazes de perceber e apreciar, e, ao mesmo tempo, dispostos e aptos a cumpri-las.

Mas, para determinar um novo *habitus* científico se faz necessário estabelecer mudanças na estrutura do campo. E, como nos diz Bourdieu (2004, p. 25), “nada é mais difícil e até mesmo é impossível de ‘manipular’ do que um campo”. As possibilidades de ação e oportunidades do ator científico estarão condicionadas à posição que ocupa no campo social frente ao conjunto da força relativa de outros atores. Esta força relativa do ator, individual ou coletivo, é percebida, ou atestada, mediante o jogo de forças composto pelo capital científico individual de cada investigador. Este capital é constituído, por sua vez, e em grande parte, pela trajetória de formação que se consolida no reconhecimento de sua capacidade científica atribuída pelos pares. Segundo Bourdieu (2004, p. 25):

as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças sobre o campo aos seus desejos são proporcionais à sua força no

campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital.

O elemento central capaz de proporcionar a um agente a capacidade de realizar mudanças na estrutura de um campo científico é seu capital científico acumulado. Entende-se capital científico como:

uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (BOURDIEU, 2004, p. 26).

São as relações objetivas entre os agentes (indivíduos ou instituições) que constituem a estrutura do campo, sempre orientados pelo lugar que, supostamente, ocupa no espaço social do campo científico. Esse processo se dá a partir do volume de capital científico, que é determinado sempre em proporção ao seu peso, o que também depende do peso de todos os demais agentes, de todo o espaço.

Mas nem toda luta se faz para mudanças das estruturas de um campo, para o estabelecimento de novas normas. No interior de um campo também estão presentes forças que buscam a manutenção das regras vigentes. Os agentes usam de seu capital científico, de sua posição dentro do campo como estratégia para a conservação da estrutura ou para sua transformação. Esta é a natureza dinâmica e dual do campo científico, que constitui duas formas específicas de poder científico, que estariam, por sua vez, correlacionadas a duas espécies distintas de capital científico: o político e o “prestígio” pessoal (BOURDIEU, 2004).

O capital científico político pode ser caracterizado como temporal, um “poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc.” (BOURDIEU, 2004, p. 35). Está também relacionado à posse do poder sobre os meios de produção e reprodução que a posição ocupada assegura: contratos, créditos, nomeação.

De outro lado, o capital científico fruto do poder específico, “prestígio” pessoal (capital científico puro), mantém certa independência do precedente, de acordo com os campos e as instituições e agentes que o compõem, pois “repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal

objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles” (BOURDIEU, 2004, p. 35).

Segundo Bourdieu, a acumulação destes dois tipos de capital (temporal/institucional e científico puro) ocorre segundo leis de acumulação distintas. O capital dito “institucional” se adquire por estratégias políticas que estão, essencialmente, relacionadas com o fator tempo. Decorre da participação em comitês, comissões, reuniões, cerimônias, bancas examinadoras, ou seja, da ocupação de espaços convencionais no campo científico. Já, a forma mais legítima, segundo o autor é o capital científico “puro”, se adquire e se amplia “pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas” (BOURDIEU, 2004, p. 36), ou seja, está relacionado diretamente ao reconhecimento das contribuições científicas pelos pares no interior de seu campo.

Os conceitos de autonomia e heteronomia sugeridos por Bourdieu são essenciais para nosso estudo. Estes conceitos estão em intensa relação com a constituição dos diferentes tipos de capitais científicos e estabelecem, também, possíveis inter-relações. Uma destas relações seria a maior ou menor autonomia do campo da Educação Física em relação a outros campos ou forças externas. A perda de autonomia do campo pode estar relacionada à maior cisão entre os poderes científicos puros e institucionais (BOURDIEU, 2004).

Esta dimensão conflituosa nos leva a pensar, juntamente com Bourdieu, a situação de dualidade existente no campo científico, uma vez que demonstra que este campo social nunca estará livre das ações externas, e, por outro lado,

conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder. Toda estratégia de um erudito comporta, ao mesmo tempo, uma dimensão política (específica, temporal) e uma dimensão científica, e a explicação deve sempre levar em conta, simultaneamente, estes dois aspectos (BOURDIEU, 2004, p. 41).

Pensamos que seja justamente este processo que tenham criado o cenário no qual a Educação Física viu-se inserida e influenciada. De um lado, o poder político/temporal, ditando novas regras e um novo *hábitus* no cotidiano do campo científico, e, por outro lado, agentes e instituições portadores de capital científico puro, acumulados durante suas trajetórias e reconhecidos pelos pares e concorrentes.

Ressaltamos que nem sempre a pressão e interferência num determinado campo se faz somente por agentes internos. Bourdieu afirma que a interferência de agentes externos no campo científico, especificamente na forma da produção do conhecimento, nas formas de financiamento e na concepção de ciência, não suscita um efeito direto, mas de forma refratada.

A autonomia entra em cena neste processo. O grau de autonomia de um campo estaria relacionado ao enfraquecimento do capital científico coletivo de um determinado campo científico. Bourdieu (2004, p. 35) aponta que a autonomia de um campo científico depende “do grau em que o campo científico está protegido contra as intrusões” e do “grau em que é capaz de impor suas sanções positivas ou negativas”.

Portanto, os elementos histórico-institucionais, econômicos e políticos, presentes no campo da ciência, traduzem insígnias e imprimem características específicas, não desprezíveis, ao processo de construção da ciência e da Educação Física como área científica. A abordagem de Bourdieu nos possibilitará traduzir com maior pertinência as relações de poder que se constituíram no interior do campo científico e da Educação Física nos Estados Unidos.

2.2 – O CENÁRIO CIENTÍFICO NORTE-AMERICANO PÓS 2ª GUERRA: A BUSCA POR ELEMENTOS DEFLAGRADORES

O propósito deste capítulo não é propriamente elaborar uma historiografia da Ciência nos Estados Unidos, mas pelo menos, partir de sua história. Nossa proposta está ancorada no anseio de identificar processos históricos que suscitaram um sentido muito específico e especial à Ciência e à Tecnologia, após a 2ª Guerra Mundial, realizando alguns recortes dessa história, com o intuito de destacar eventos que podem ser significativos no campo político e científico, tanto para a ciência, como para a própria Educação Física. Pretendemos, então, compreender como determinados acontecimentos e agentes sociais produziram alterações na estrutura do campo científico.

Nos Estados Unidos, antes da 2ª Guerra Mundial, havia um cenário de desmobilização por parte da comunidade de cientistas e pesquisadores (FAGUNDES, 2009). Mas, de acordo com Macilwain (2000), a luta na qual os agentes presentes no campo científico estavam engajados, era pela liberdade de

pesquisa e ensino da ciência nas instituições de pesquisa e universidades. Acreditavam que a autonomia em relação ao Estado era fundamental para o desenvolvimento da ciência de forma livre, sem influência externa na escolha de seus problemas de pesquisa, podendo persegui-los à luz do seu próprio interesse e do interesse da ciência.

No ano de 1940 foi elaborado pela *American Association of University Professors and of the Association of American Colleges* uma declaração em defesa dos princípios da liberdade acadêmica, o documento intitulado *Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure*. O objetivo desta declaração era orientar a relação entre Estado e cientistas. A participação do Estado no desenvolvimento da ciência nas universidades e instituições públicas de pesquisa se limitaria, apenas, ao suporte financeiro, sem impor nenhum tipo de interferência aos pesquisadores em seus trabalhos desenvolvidos e, também, no ensino da ciência nesses espaços (AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS, 2006).

Segundo Escada (2010), os cientistas nos Estados Unidos, anteriormente à 2ª Guerra, buscavam também a profissionalização da ciência e do cientista, dando início a um processo de treinamento científico sistemático, criação e publicação de comunicações entre os cientistas, maior preocupação com o controle e a qualidade e eficiência das produções científicas e ampliação dos recursos técnicos. Na perspectiva de Escada (2010, p. 24),

os aspectos mais significativos, no entanto, foi o advento do cientista profissional dotado de um papel social específico, responsável pelo desenvolvimento e modificação do conhecimento existente. Para dar suporte a esta atividade, a ciência institucionalizada se consolidou, avançou e proliferou-se ao longo do tempo.

Os princípios estabelecidos pela *Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure*, em 1940, também, foram defendidos por um agente social de grande capital científico acumulado, e que desempenhou papel fundamental no processo de induzir o crescimento da ciência no país, o cientista e administrador James Bryant Conant.

Conant (1964) defendeu a necessidade de uma reorganização do ensino de ciências, não somente a partir de pacotes matemáticos, conceitos

abstratos e habilidades técnicas, mas, também, o entendimento dos métodos e processos da ciência, que vêm por meio dos estudos da sua história. Conant estava preocupado não apenas com a formação de novos cientistas, como também, com

[...] o problema de saber de que maneira podemos, em nossas faculdades, oferecer uma melhor compreensão da ciência aos nossos graduandos que se destinam a serem advogados, escritores, professores, políticos, servidores públicos e negociantes (CONANT, 1964, p. 15).

Outro ideal defendido por Conant (1964) era o processo de legitimação da ciência perante a sociedade. Afirmava que:

Pelo fato de as aplicações da ciência desempenharem tão importante papel em nossa vida de todos os dias, as questões de orientação pública sofrem profunda influência de considerações científicas elevadamente técnicas. Certa compreensão da ciência pelos que ocupam posições de autoridade e responsabilidade, bem como pelos que formam a opinião, não deixa, portanto, de ter importância para o bem-estar nacional (CONANT, 1964, p. 18-19).

De acordo com seu pensamento, para que este fato se tornasse possível, a autonomia do cientista deveria ser preservada. Como podemos observar, a autonomia da ciência sempre foi um valor tido como muito importante para caracterizá-la. De acordo com Lynch (2003), Conant apoiou largamente a revisão por pares com ferramenta para avaliação dos resultados das investigações, sendo também um mecanismo de decisão para o financiamento das pesquisas.

Lynch (2003) afirmava que Conant buscava, com seu posicionamento no meio político e científico, assegurar que o financiamento público não resultasse, necessariamente, em controle público nas pesquisas. Pelo contrário, poderia ser deixado para um pequeno grupo representativo da comunidade de cientistas, tanto para a distribuição dos fundos entre os seus próprios pares, quanto para todo o processo de controle do campo científico.

Segundo Videira (2004), as ações realizadas pelos cientistas americanos, nesse período, aconteceram motivadas pela necessidade de garantir e promover, fundamentalmente, a autonomia da ciência. Como podemos observar, a autonomia foi, por vezes, colocada não apenas como algo natural, mas também como algo essencial para o desenvolvimento da ciência.

No momento anterior à 2ª Guerra Mundial, outro pensador que exerceu grande poder no campo científico americano, orientando as práticas de pesquisa, foi Robert Merton (ESCADA, 2010). O foco da sociologia de Merton (*apud* ESCADA, 2010, p. 25) estava voltado para a “estrutura social e institucional da ciência, ou das comunidades científicas, sobre a qual valores, normas e regras garantem a continuidade desta instituição e ao mesmo tempo a distingue de outros sistemas sociais”.

Para Merton (*apud* ESCADA, 2010) o avanço da ciência se dá em decorrência da conformação de normas aceitas pela comunidade científica, baseadas em quatro imperativos institucionais, descritos da seguinte forma: a) *universalismo*: as afirmações feitas pela ciência devem ser submetidas a critérios de avaliação impessoais; b) “*comunismo*” ou *comunalismo*: os resultados e achados científicos devem necessariamente ser publicados, pois são produtos de uma colaboração social e são atribuídos à comunidade; c) *desinteresse*: os processos de investigação científica devem ser livres dos interesses pessoais; preservando as questões institucionais; d) *ceticismo organizado*: a crítica é um elemento fundamental, sendo permitida e encorajada, nunca aceitando, num primeiro momento, resultados da pesquisa como verdadeiros.

Merton pensava a ciência como um conjunto de conhecimentos compartilhados por toda uma sociedade, cabendo a ela a responsabilidade de julgar a credibilidade da verdade científica de acordo com seus valores éticos e morais. No entanto, as decisões pertinentes aos caminhos e da ação científica não seriam da sociedade, e sim do cientista. Para ser socialmente aceito, os cientistas precisariam adequar seus próprios valores éticos e morais aos da sua sociedade (MERTON, 1968; ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1998).

De acordo com Stokes (2005), foi a partir da 2ª Guerra que a sociologia mertoniana passou a ser referência na reestruturação do campo científico americano, principalmente na orientação dos processos de institucionalização da ciência, orientada por um novo cenário científico, político e social que estava sendo construído: as políticas de Estado para a Ciência e Tecnologia. Um dos pontos fundamentais defendido por Merton era a preocupação, por parte da comunidade de cientistas, na preservação da autonomia no desenvolvimento da ciência, ficando livres de influências externas, mantendo o mundo e interesses da política fora de todo processo científico (STOKES, 2005).

Essas premissas defendidas por Merton podem ser encontradas materializadas no Relatório Bush (1945), quando, entre suas prerrogativas, defende a independência e autonomia científica na definição das políticas de Ciência e Tecnologia, bem como, dos critérios de distribuição de recursos em seu domínio (STOKES, 2005; ESCADA, 2010; DIAS, 2005; MOREIRA; VELHO, 2008; FAGUNDES, 2009).

Segundo Escada (2010), foi somente a partir da 2ª Guerra Mundial que o Estado passou a discutir, de forma mais ampla e universal, o campo das políticas científicas e, principalmente, o seu papel a partir desse novo cenário imposto pela guerra, chegando aos dias atuais como mais uma modalidade de políticas públicas. Fagundes (2009) afirma que até a década de 1950 as políticas públicas de Estado eram tímidas e com ações localizadas e pontuais.

O autor ainda coloca que até ocorrer a aproximação entre Estado e universidade, mediado pelo poder simbólico do conhecimento, não significava que a aquisição de determinados conhecimentos não fosse de interesse de diversos países, mas que essa busca não era expressa em políticas públicas coordenadas e coerentes. Após a 2ª Guerra Mundial, a pesquisa científica e tecnológica, desenvolvida para fins militares, converteu-se em fonte de geração de novas tecnologias que se aplicariam em grande escala à vida civil (MOREIRA; VELHO, 2008). Com isso, a pesquisa científica e tecnológica consolidou-se como poderoso recurso político, diplomático, de desenvolvimento econômico e social de um país, estabelecendo, portanto, uma nova ordem no campo científico (ESCADA, 2010; FAGUNDES, 2009).

Segundo Stokes (2005), após este período histórico, as potências científicas mundiais, lideradas pelos Estados Unidos, emergiram com políticas baseadas em uma visão amplamente aceita do papel da ciência básica na inovação tecnológica. A sociedade científica americana no pós 2ª Guerra Mundial estava voltada para a efetivação e estabelecimento de uma nova concepção científica. Esta orientação paradigmática de ciência foi materializada no documento intitulado *Science: the Endless Frontier*, elaborado por Vannevar Bush, então diretor do Escritório de Pesquisa Científica e Desenvolvimento (*Office of Scientific Research and Development - OSRD*¹), órgão vinculado ao governo norte-americano.

¹ No ano de 1940, Vannevar Bush mostrou ao presidente Franklin Delano Roosevelt uma proposta na qual solicitava a criação de um National Defense Research Committee - NDRc, que pudesse

O Relatório *Science: the Endless Frontier* foi elaborado a pedido do presidente Franklin D. Roosevelt, que havia enviado uma carta² a Vannevar Bush em 17 de novembro de 1944 (BUSH, 1945). Com sua morte, o relatório foi entregue em 25 de julho de 1945 ao seu sucessor, Henry Truman (BUSH, 1945; STOKES, 2005).

De acordo com Seaborg (1990), Conant (1964) e Polany (2000), as preocupações centrais que orientaram Vannevar Bush na elaboração do relatório tinham como foco principal a manutenção do apoio governamental às investigações científicas de natureza básica³, após a dissolução do Office of Scientific Research and Development – OSRD, no final da guerra. Para tanto, tinha como proposta a criação de “uma National Research Foundation – NRF - com responsabilidades em relação à pesquisa básica tão ampla quanto as do OSRD durante a guerra” (STOKES, 2005, p. 84).

No entanto, ao buscar estabelecer uma racionalidade para o apoio governamental às atividades científicas e tecnológicas no pós 2ª Guerra Mundial e, ao fazê-lo, criou-se uma base epistemológica para estabelecer e justificar o valor da ciência e da tecnologia na sociedade moderna.

Bush, engenheiro do MIT e então diretor da *Office of Scientific Research and Development*, do governo federal, apoiando-se no sucesso do Programa Nuclear e no papel que a pesquisa em física, de forte teor experimental e teórico, teve no seu desenvolvimento, sustentava que os investimentos em pesquisa [básica] redundavam em benefícios estratégicos para o país e, pelo tanto, era responsabilidade do Estado manter a oferta de recursos que teriam fluído em abundância durante a guerra (GÓMEZ, 2003, p. 63).

mobilizar os recursos científicos do país para o conflito que se aproximava. Bush foi colocado à frente do comitê e foi-lhe assegurado o acesso direto ao presidente. Um ano mais tarde, a NDRc tornou-se parte do Office of Scientific Research and Development - OSRD. O OSRD cumpriu papel fundamental para o desfecho da guerra com pesquisas bélicas e médicas, mobilizando e orientando a capacidade da ciência e da engenharia industrial para fins militares (STOKES, 2005).

² Na Carta do Presidente Roosevelt havia quatro pontos chaves que Bush deveria tomar como referência: 1) a segurança militar; 2) a guerra da ciência contra as doenças; 3) o papel do governo no apoio às atividades de pesquisa em instituições e organizações públicas e privadas, e; 4) a possibilidade de propor um programa eficaz para a descoberta e o desenvolvimento de talentos científicos na juventude americana.

³ Segundo Stokes (2005), o termo Ciência *Básica* foi criado pelo próprio Vannevar Bush.

Segundo Dias (2005), o Relatório Bush não cria, necessariamente, algo novo, mas foi eficiente ao sintetizar o sentimento comum em torno da ciência e de sua importância para o progresso, no período em que foi produzido. De acordo com Moreira e Velho (2008, p. 228),

[...] o relatório buscou ressaltar a superioridade da ciência moderna sobre todas as demais formas de conhecimento, a relevância do avanço da ciência para a promoção do progresso social, bem como o papel central do cientista nesse processo. O relatório afirmou uma fé na ideia de progresso com uma visão positivista das ciências. De acordo com essa visão, os seres humanos, as sociedades, e também as ciências melhoram com o passar do tempo como resultado, entre outras coisas, da acumulação de conhecimento, habilidades e práticas, aperfeiçoando-se cada vez mais.

O impacto que o Relatório Bush teve deu-se sobretudo na condução e execução de políticas nacionais de ciência e tecnologia, criando um modelo de atuação para o setor público e o setor privado. De fato, a preocupação em relação à estruturação das políticas públicas nessa área ganhou um forte impulso após a publicação do Relatório. O ideal da ciência básica e sua relação com a inovação tecnológica apresentada por Bush tornou-se o alicerce para a construção da política científica americana para as décadas posteriores (FAGUNDES, 2009; STOKES, 2005).

Outro ponto a ser destacado e que deu sustentação ao texto foi a crença de que a nação americana não mais poderia depender de outras para obter o conhecimento científico básico, a custos de que seu progresso industrial seria lento e fraco, prejudicando sua situação competitiva no comércio mundial, o que influenciou não só a política nos Estados Unidos, como também a de muitos outros países (JACOBS, 2004).

São duas as ideias centrais contidas no Relatório de Vannevar Bush, e que marcaram as relações entre governo, ciência e tecnologia nas décadas seguintes: pesquisa básica e desenvolvimento tecnológico. (BUSH, 1945; STOKES, 2005; DIAS, 2005). Primeiramente, a pesquisa básica é colocada como essencial para que os Estados modernos atinjam seus objetivos nacionais; a segunda, por sua vez, defende o argumento segundo o qual o conhecimento gerado pela pesquisa básica percorre uma trajetória linear até culminar na inovação tecnológica.

A ideia de progresso linear está presente, porém de modo a se mostrar dependente das políticas governamentais. Buscava-se enfatizar que em

países onde não existem políticas de Estado à ciência, o desenvolvimento econômico e social e, sobretudo, a qualidade do progresso, como também sua disseminação entre a população seriam fortemente retardados. Segundo Fagundes (2009, p. 90):

O pressuposto é que a utilização sistemática do conhecimento científico não apenas mantém uma íntima proximidade como mantém uma relação de causa e efeito com a inovação tecnológica e com o desenvolvimento econômico e social.

Ciência e tecnologia, ainda que a primeira como causa e a segunda como consequência, tornaram-se mais do que um fator de crescimento econômico; seriam um fator político relevante para o poder nacional. Como diz Stokes (2005, p. 17),

[...] o relatório de Bush, *Science, the Endless Frontier*, realizou o que Roosevelt havia pedido, estabelecendo uma visão de como os Estados Unidos poderiam manter seu investimento em pesquisa científica quando a guerra tivesse acabado. A visão de ciência básica e inovação tecnológica apresentada por Bush tornaram-se o alicerce da política científica nacional para as décadas posteriores à guerra.

Ainda segundo o autor, a habilidade política de Bush foi fundamental para o estabelecimento de seu ideal de ciência, pois conseguiu instituir que somente pesquisa básica é a precursora do progresso tecnológico. Assim posto, a pesquisa básica, sem fins práticos, foi planejada para persuadir o país e a comunidade política de que quaisquer tentativas de restringir a liberdade criativa do cientista seriam autodestrutivas.

Esta vertente ideológica da ciência básica, expressa por Bush em seu relatório, fez com que o campo científico nos EUA se (re)organizasse de tal maneira que somente a crença de que pesquisa básica, livre, realizada sem fins práticos e utilitários, poderia ser uma

[...] poderosa geradora de progresso tecnológico, à medida que a pesquisa aplicada e o desenvolvimento forem convertendo as descobertas da ciência básica em inovações tecnológicas capazes de satisfazer toda a gama de necessidades da sociedade: econômicas, defesa, saúde e outras (STOKES, 2005, p. 18).

Podemos dizer que, com o Relatório, um novo paradigma científico começa a emergir a partir da distinção significativa entre ciência básica e ciência aplicada, e, ao mesmo tempo, cria uma relação de dependência da segunda para

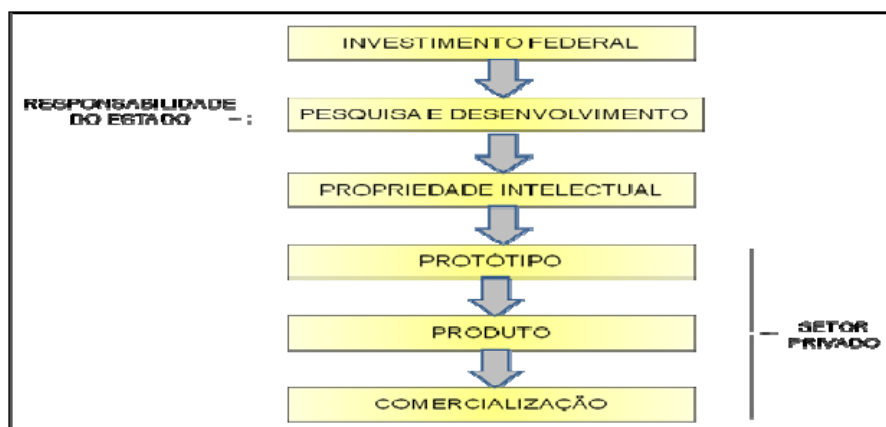
com a primeira. Esta perspectiva científica afirma que somente o avanço da ciência básica poderia levar ao desenvolvimento científico e tecnológico (DIAS, 2005; STOKES, 2005; BUSH, 1945).

Ao produzir esta diferenciação conceitual e de papéis, o relatório ainda estabelece os avanços no campo da ciência básica, produzidos pelos cientistas em seus laboratórios, os quais deveriam ser apropriados com a finalidade de desenvolvimento tecnológico por profissionais com características diferentes da dos cientistas, ou seja, por profissionais ligados a necessidades imediatas colocadas pela sociedade.

Em relação aos lugares de desenvolvimento destas duas formas e momentos distintos de produção de conhecimento, dentro dessa concepção, a pesquisa básica seria aquela desenvolvida em um momento anterior e dentro de universidades e institutos de pesquisa, cabendo ao Estado a tarefa de financiar a pesquisa básica, que teria custos elevados e praticamente nenhum resultado prático imediato. Já a pesquisa aplicada, por sua vez, seria realizada a partir da pesquisa básica e caberia às empresas o papel de financiadoras, dentro de seus laboratórios, sobretudo, sendo destas a responsabilidade de lançar e difundir as inovações (FAGUNDES, 2009; DIAS, 2005; DOUGLASS, 1999).

A Figura 1 ilustra o modelo linear de inovação. O governo federal investe em pesquisa e desenvolvimento, que se deslocam da pesquisa básica à pesquisa aplicada, culminando na criação de propriedade intelectual. Esta última etapa compete ao setor privado, incluindo inventores, empresários, indústria, captando o conhecimento básico e traduzindo-o em tecnologia. Um processo que passa por várias fases: um protótipo, em seguida, um produto e, finalmente, a comercialização na forma de produtos que os consumidores estão interessados (STINE, 2009).

Figura 1 – Modelo linear de inovação.



Fonte: Adaptado de Stine (2009).

Sobre este assunto, Douglass (1999) aponta que Bush reconheceu a vocação e necessidade do setor privado em investir em pesquisas que culminassem em retornos rápidos, como a geração de produtos. Mas, também, afirma que Bush argumentou fortemente que o lugar da pesquisa básica nos Estados Unidos deveria continuar sendo as universidades públicas, como estabelecido durante a 2ª Guerra Mundial.

Este traço ideológico marcante do Relatório é, justamente, seu forte caráter determinista: a ideia de que o avanço científico (e a subsequente aplicação dos conhecimentos gerados sob a forma do avanço tecnológico) gera progresso social de forma quase automática orienta a argumentação de Bush.

No segundo relatório da *National Science Foundation*, referente ao ano fiscal de 1952-1960, pode-se encontrar a estrutura idealizada por Bush⁴. A NSF coloca como eixo central para o desenvolvimento científico e tecnológico o seguinte processo: a sequência tecnológica é formada pela pesquisa básica, pesquisa aplicada e pelo desenvolvimento. Podemos observar uma forma invertida de colocação, mas, mesmo assim, orientada pela concepção linear de ciência presente no Relatório Bush. A pesquisa básica seria o primeiro dos passos, tendo o papel de mapear o curso da aplicação prática do conhecimento, um processo importante para excluir os caminhos equivocados, permitindo maiores acertos e maior rapidez na etapa seguinte (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1960).

⁴ No documento *The National Science Board: A History in Highlights 1950-2000*, encontramos várias menções ao nome de Vannevar Bush como o idealizador da National Science Foundation a partir de seu relatório *Science - The Endless Frontier*, sempre retratado como um dos mais importantes cientistas de sua época.

De acordo com Macilwain (2000), os fundamentos ideológicos do relatório Bush e sua principal iniciativa organizacional, a criação de uma *National Science Foundation*, ficou em discussão no Congresso Nacional por cinco anos, entre 1945 e 1950. Foi justamente com o aprofundamento da crise de relações entre os EUA e o bloco Soviético, durante a Guerra Fria, que se fez emergencial a necessidade de colocar em prática a criação da NSF.

Além do paradigma ideológico de ciência básica estabelecido por Vannever Bush, com a criação da NSF ele pretendia estabelecer um novo modelo organizacional. Bush havia defendido uma única agência federal para definir a política científica e distribuir recursos (DOUGLASS, 1999). O governo federal seria o órgão financiador das investigações científicas realizadas pela NSF, mas o gerenciamento de toda sua atividade institucional, seja financeira e até de finalidades, não sofreria influência governamental, nem do setor industrial (LYNCH, 2003; STOKES, 2005). Bush acreditava que este ideal seria fundamental para o desenvolvimento da pesquisa básica de maneira livre.

Cabe ressaltar, conforme exposto no início deste capítulo, que o ideal de ciência livre disseminado entre os cientistas neste período estava ancorado na sociologia da ciência de Robert Merton, e também por grandes cientistas como Conant (1964) e Polany (2000).

De acordo com Stokes (2005), com a criação da NSF, em 1950, o modelo organizacional de Bush, que buscava colocar o cientista num patamar de gerenciamento e controle do financiamento das verbas públicas destinadas à pesquisa, foi reprovado. O Estado ficou encarregado da gestão e direcionamento dos financiamentos. No entanto, acredita-se que isso ajudou no processo de estabelecimento de seu paradigma de ciência básica e do papel do governo federal no financiamento de pesquisas⁵.

Douglass (1999) aponta que, no ano de 1945, o financiamento federal correspondia a 83 por cento de toda a investigação científica na área das ciências. A mudança no papel do Estado no apoio à ciência estava em processo,

⁵ Segundo Macilwain (2000) e Stokes (2005), a política de pesquisa básica nos Estados Unidos, estabelecida durante a segunda guerra e orientada por Vannever Bush na direção da OSRD, foi fundamental para dissolver a separação clara entre os cientistas de universidades e do governo federal, pois olhavam o apoio do governo com receio, com medo de perderem sua “autonomia” no processo de pesquisa. A guerra induziu muitos pesquisadores a porem de lado a desconfiança em relação ao apoio do governo.

principalmente após a criação da OSRD durante a 2ª Guerra, e a consequente aproximação do governo federal, pesquisadores e universidades públicas. Nos anos de 1940 essa mudança já era significativa, conforme National Science Foundation (2000, p. 1),

historicamente, a ciência americana era realizada em laboratórios particulares e universidades auto-sustentáveis - em 1930, as universidades receberam 20 milhões de dólares para pesquisa financiada pelo setor privado. Mas o OSRD trouxe enorme apoio federal para a mesa. Em 1943, foram distribuídos \$90 milhões em fomento para pesquisa para as universidades.

Entre os anos de 1945 e 1950, enquanto ainda tramitava a aprovação da NSF, o governo federal passou a canalizar 85 por cento de seus fundos destinados para contratos de investigação científica para um grupo seleto de universidades que tinham a pesquisa como vocação, criando e fortalecendo uma rede de pesquisa nacional nas universidades. Neste sentido, o ensino superior começa a se consolidar com um importante lugar para o desenvolvimento científico e econômico do país (DOUGLASS, 1999, NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1960, GEIGER, 1997). As pesquisas nas universidades passam a ser o alicerce de toda a infra-estrutura nacional de investigação científica (COLLIER, 2000).

2.2.1 – O Evento Sputnik: A Objetivação das Mudanças no Campo da Ciência e da Educação

Sabia-se, como já previsto no Relatório Bush, da relevância que o desenvolvimento científico e tecnológico tinha adquirido na sociedade americana. Mas foi uma demonstração de superioridade científica e tecnológica da União Soviética que fez com que esta sociedade repensasse seus avanços, até então adquiridos no campo científico. Como narra Footlick (1968, p. 15):

A data foi 4 de outubro de 1957. A União Soviética enviava ao espaço o primeiro satélite artificial, o Sputnik. Este fato foi verdadeiramente uma bomba ouvida em todos os quadrantes do mundo. [...] pelos discursos dos políticos e as explicações dos cientistas ficava patente que os Estados Unidos não eram o líder absoluto no campo do conhecimento.

No entanto, se por um lado o Sputnik⁶ “tornou claro quão profundamente o paradigma de Bush estava embebido na consciência da comunidade de políticas” (STOKES, 2005, p. 92), reagindo a este acontecimento como desafio da União Soviética ao campo da ciência e dos avanços tecnológicos alcançados pelos americanos⁷ (GEIGER, 1997). Por outro lado, como ressalta Footlick (1968, p 15), “em parte alguma a explosão foi tão aterrorizante como nas escolas americanas”.

No campo da educação norte-americana, e, principalmente, no campo científico, com a relação que já se desenhava entre Ciência, Estado e Universidade, o Sputnik é considerado o responsável por trazer grandes investimentos de apoio federal à investigação, estudo de pós-graduação, edifícios e laboratórios (GEIGER, 1997). Neste sentido, conforme Wang e Oreskes (2008), o Sputnik levou a ciência nos Estados Unidos a uma necessidade fundamental de maior apoio do Estado nos campos da pesquisa básica e da educação.

Mas, como ressalta Geiger (1997), Footlick (1968) e Douglass (1999), o Sputnik não pode ser considerado a causa única e direta de uma cadeia de acontecimentos, mas sim o catalisador, pois, como também diz Stokes (2005, p. 78), “o governo americano sempre havia apoiado a atividade científica desde o início da República e na segunda metade do século XIX uma parcela substancial da ciência feita nos EUA estava nas mãos de estabelecimentos federais”.

Dentro desta perspectiva de “reação” ao Sputnik, no campo da educação, o Governo Federal americano deu um primeiro passo significativo com a aprovação do *National Defense Education Act of 1958*⁸ – NDEA (Ato Nacional em Defesa da Educação (FOOTLICK, 1968; GEIGER, 1997; FLATTAU et al., 2006). O NDEA teve uma duração de quatro anos e viabilizou um investimento federal direto para o fortalecimento da Ciência, da Matemática, e do ensino em Línguas Estrangeiras.

⁶ Segundo Geiger (1997, p. 353), a repercussão direta pela crise após o Sputnik causou impactos imediatos nas áreas: “Espaço, Educação e Ciência”.

⁷ Segundo Stokes (2005), do lançamento do Sputnik até o envio do homem a lua pelos norte americanos, o financiamento federal à ciência básica aumentou cinco vezes. Também Geiger (1997) aponta que, em 1958, 7% dos fundos federais foram destinados à universidade e, em 1960, 10% dos fundos federais foram destinados à ciência básica.

⁸ Segundo Footlick (1968, p.23), “os educadores vinham trabalhando na estrutura da NDEA havia dois anos; o que o Sputnik fez foi produzir a comoção pública para que o projeto tivesse sua tramitação mais acelerada”.

Entre as principais ações da NDEA estão os fundos para o desenvolvimento de currículos científicos para as escolas públicas americanas. Segundo Conant (1953, p. 9), a Guerra Fria constituía-se em uma luta na qual o sistema norte-americano de escolas públicas teria papel fundamental. Conant (1953, p. 33) coloca que o elemento responsável pelo triunfo ou fracasso na corrida científica e tecnológica estabelecida na Guerra Fria era essencialmente o sistema público de educação:

[...] nossa capacidade para sobreviver ao desafio russo, depende claramente de muitos fatores, mas depende primordialmente de uma vigorosa demonstração da vitalidade de nossas próprias credenciais de democracia e liberdade. E tenho indicado que é função da educação desempenhar tal demonstração.

O NDEA⁹, por ser uma lei que buscava abranger toda estrutura do sistema educacional dos EUA, foi fundamental por estabelecer um esboço tanto de um instrumento legal para a criação dos alicerces e o fortalecimento da pesquisa básica nas universidades, tendo o Estado como principal financiador, como também materializa um princípio ideológico e reformulador para a educação pública já preconizado por Conant (1953), e que orienta, posteriormente, seus estudos sobre a educação pública americana, em sua obra *The education of American teachers* de 1963.

Conant (1953) afirmava que se a educação pública era tão importante para a nova realidade americana, então, em plena Guerra Fria com a União Soviética, que os homens da ciência deveriam ajudar a melhorar as escolas públicas a desempenharem um papel tão significativo como certos físicos e químicos desempenharam nas batalhas durante a 2ª Guerra Mundial.

Com isso, Conant estava buscando alinhar os avanços da ciência ocorridos nas universidades com os programas de formação de professores para atuar em todos os níveis de ensino, pretendendo introduzir nos cursos de formação de professores, assim como nos currículos das escolas básicas, um caráter mais científico e menos pedagógico.

Este autor acreditava que a “construção de uma ponte entre certas disciplinas científicas e as escolas de educação parece o melhor modo de melhorar

⁹ De acordo com Douglass (1999), James B. Conant foi um personagem importante para a aprovação da NDEA, atuando no Congresso junto aos Democratas e Republicanos, angariando apoio e votos.

a preparação de nossos mestres” (CONANT, 1953, p. 171). Footlick (1968, p. 18), apoiando-se no pensamento de Conant, afirma que “agora volta o pêndulo a oscilar de novo na direção das disciplinas acadêmicas [...] os educadores percebem que as matérias acadêmicas constituem o melhor meio de organizar e expandir o conhecimento humano.” Neste sentido, as universidades americanas foram afetadas por estes ideais, sendo que as áreas que sofreram maiores críticas foram justamente os departamentos de educação e os cursos de formação de professores ligados a eles, por seu caráter agora não desejado, o pedagógico.

Outra proposta apresentada pelo NDEA era o aumento na concessão de bolsas de estudo para estudantes de pós-graduação (FLATTAU et al., 2006), objetivando, assim, aumentar o capital científico americano. Para tanto, tinha como objetivo melhorar a qualificação dos professores universitários, aumentando a quantidade de professores com doutorado atuando nestas instituições, e tornar mais equânime a distribuição geográfica destes professores, concentrada apenas nas instituições de ponta do país (GWYN; HOFFMAN; NICHOLSON, 1958; FLATTAU et al., 2006).

Os demais princípios do NDEA, em linhas gerais, eram o aumento dos fundos federais para as universidades e educação básica; financiamento para construção e reforma de equipamentos para o ensino e pesquisa em estabelecimentos públicos de ensino, tanto universidades como escolas; testes de aptidão e aconselhamento, visando o encaminhamento da carreira profissional, e, principalmente a detecção de jovens talentos cientistas (GWYN; HOFFMAN; NICHOLSON, 1958; DOUGLASS, 1999; FLATTAU et al., 2006).

Como observamos os cientistas, políticos e educadores estavam adquirindo um poder até então nunca visto. Mas, como caminho principal, estes ideais vigentes nos campos da ciência, educação e política, que, muitas vezes sobreviviam no campo consensual a partir do compartilhamento de um mesmo princípio ideológico, estavam se concretizando de maneira efetiva por meio das políticas públicas.

Se o NDEA foi o primeiro avanço legal/institucional na relação entre Estado, Ciência e Universidade, orientada pelo paradigma científico de Vannevar Bush, seu estabelecimento se deu no *Scientific Progress, the Universities, and the Federal Government* (Progresso Científico, as Universidades e o Governo Federal),

conhecido como *Seaborg Report*¹⁰, publicado em 1960 (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1960; GEIGER, 1997; DOUGLASS, 1999; SEABORG, 1990, 1992).

Para Douglass (1999), o *Seaborg Report* aumenta de maneira significativa o investimento federal para a pesquisa básica e, mais especificamente, para as pesquisas realizadas nas universidades a partir dos programas de pós-graduação. A centralização da universidade como lugar de realização de pesquisas na era da Guerra Fria e acentuada pelo Sputnik foi vista como o momento histórico de oportunidade única para a expansão da ciência nacional, a partir de fundos federais.

Geiger (1997) descreve o *Seaborg Report* como sendo altamente impactante por fortalecer quatro elementos: a) aumentar os investimentos em ciência básica num patamar nunca visto anteriormente; b) pesquisa básica e pós-graduação devem estar juntas em todos os níveis possíveis; c) o fortalecimento da ciência visando o bem-estar da nação e; d) define a parceria entre universidade e governo como a base para a obtenção de uma ciência de primeira linha nas universidades.

2.3 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DAS MUDANÇAS NO INTERIOR DO CAMPO EDUCACIONAL E CIENTÍFICO

Ao assumirmos a Educação Física como um campo científico, ela não estava alheia às mudanças ocorridas na sociedade norte-americana, tanto no campo científico, como no educacional, econômico e político. Na busca por compreender como esta reestruturação influenciou as mudanças no referido campo, escolhemos o Estado da Califórnia¹¹ como cenário principal, por causa do *Master Plan for Higher Education in California (1960-1975)*, do *Fisher Act*, de 1961, e do

¹⁰ Os elementos fundantes apresentados no *Seaborg Report*, em 1960, tiveram como documento base/orientador o *Bush Report* 1945. Cabe aqui ressaltar que Vannevar Bush, James B. Conant e Glenn T. Seaborg trabalharam juntos no Office of Scientific Research and Development (OSRD) na década de 40, ocupando sempre posições-chave e exercendo papéis centrais. Com o final da guerra, estes personagens assumiram caminhos diferentes, mas preservaram seu capital científico acumulado e atribuído ao cientista, a partir do final da 2ª Guerra Mundial.

¹¹ Tomar como referência o Estado da Califórnia neste estudo não é desmerecer, nem desconsiderar os processos históricos ocorridos nos demais. Ele se faz relevante e diferenciado para o propósito estabelecido pelo motivo de ter o maior sistema estadual de educação superior (Universidade da Califórnia) com nove campi, e, principalmente, pelo fato de Franklin M. Henry pertencer a este sistema universitário.

“Movimento Disciplinar” deflagrado pelo professor do curso de Educação Física da Universidade de Berkeley, Franklin Henry, com seu texto intitulado *Physical education: an academic discipline* (1964).

Segundo Footlick (1968), o estado da Califórnia era extremamente avançado nas questões de políticas educacionais, servindo de espelho para os demais estados da federação. Este dado também é reforçado por Rikli (2009), quando afirma que o *Master Plan for Higher Education in California (1960-1975)* orientou mudanças no ensino superior em outros estados da federação.

A partir do momento em que o governo federal assume o papel de agente financiador da pesquisa básica nas universidades, e estas, tendo como lugar de produção do conhecimento científico seus cursos de pós-graduação, o estado da Califórnia viu a necessidade de criar regras para definir quais instituições eram mais merecedoras de investimentos, uma vez que não existiam critérios estabelecidos¹².

O *Master Plan*, entre várias outras funções, estabeleceu três estratificações entre as instituições de ensino superior: a) *junior colleges* – responsáveis pela realização de cursos técnicos, com formação em até 02 anos; b) *state colleges*, para currículos ocupacionais, com cursos de formação em até 04 anos; c) e o sistema da *University of California*, onde ficaria concentrada as funções da pós-graduação, educação profissional e pesquisa (CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, 1960; FOOTLICK, 1968).

Como podemos observar, com a universidade sendo caracterizada como o lugar de formação em nível de pós-graduação, certamente caberia a este sistema o recebimento de maior apoio financeiro do Estado, uma vez que era na pós-graduação que a pesquisa básica encontrava seu lugar de desenvolvimento.

Outro evento histórico ocorrido no estado da Califórnia, e que atingiu diretamente a Educação Física, foi a *Licensing and Certificated Personnel Act* (Lei de Licenciamento e de Pessoal Certificado), de 1961, conhecido como *Fisher Act*. O objetivo desta lei, que foi conduzida no Congresso Estadual da Califórnia pelo senador Hugo Fisher, era a reformulação de novos critérios para a formação de professores e, principalmente, a necessidade de certificação e de um sistema de credenciamento para poder atuar nas escolas públicas de acordo com a

¹² A Califórnia foi o estado que mais pleiteou e captou verbas da *NSF* para ciência e pós-graduação entre os anos de 1960 e 1964 (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1964).

especificidade de cada formação, fortalecendo, assim, a preparação acadêmica dos professores (INGLIS, 1961, 1965).

No *Fisher Act* culminam inúmeras transformações e reformas nacionais de diversas ordens. Tentando situar esta lei em seu contexto histórico, depara-se com uma luta de interesses em um período onde a ciência assumia um papel central na sociedade americana, principalmente após o advento Sputnik; da valorização de um modelo educacional científico, tendo como principal defensor James B. Conant, do estabelecimento do ideal linear de ciência proposto por Vannever Bush; e da nova relação estabelecida entre Estado, Ciência e Universidade, através do NDEA e do *Seaborg Report*.

O *Fisher Act* foi uma resposta do Estado da Califórnia a uma crescente insatisfação nacional com o currículo da escola pública e na preparação de professores (INGLIS, 1961). Este autor deixa isso claro quando fala que os educadores da Califórnia acreditavam que o processo de credenciamento dos professores era muito complexo, e que também havia o desejo, por parte de alguns professores universitários e cidadãos, para retornar a uma ênfase mais acadêmica no ensino em escolas públicas (INGLIS, 1961, 1965).

Sobre a formação em nível superior, é importante ressaltar, conforme aponta Footlick (1968, p. 203) e que também pode ser observado anteriormente como linha orientadora no *Master Plan (1960-1975)*, que a Califórnia possuía um “sistema de três camadas, com uma universidade estadual de nove *campus*, escolas superiores de quatro anos e colégios universitários ou comunitários de dois anos”.

A partir desse cenário, os pontos do *Fisher Act* que apresentaram maior divergência, sendo amplamente debatido pelos legisladores, sociedade civil organizada e grupos profissionais, estavam justamente na deliberação sobre os critérios que orientariam a divisão entre o que seria uma área/curso acadêmico e não-acadêmico.

Dentro dessa realidade estabelecida nas discussões até então travadas acerca desta temática no *Fisher Act*, a Educação Física não estava sendo considerada uma área acadêmica. Logo, deixaria o sistema universitário e passaria a fazer parte das escolas superiores de formação profissional com quatro anos de

duração (INGLIS, 1961), responsável apenas pela preparação de professores para atuarem no ensino fundamental¹³ (HENDRICK, 2002).

Estava em jogo a permanência da Educação Física no sistema universitário, pois, se uma área de formação superior ficasse fora deste grupo caracterizado como acadêmico, científico, certamente perderia em *status* e relevância social, e, conseqüentemente, sua possibilidade de captar fomento para o crescimento e desenvolvimento da própria área por não possuir capital científico.

Segundo Inglis (1961), o problema recaía sobre a Educação Física quando consideramos que em muitas escolas, os cargos de administração escolar, muito comumente, eram ocupados por professores formados em Educação Física. Para Inglis (1961), esse fato motivou uma das mudanças mais significativas, que foi a exigência de formação com grau acadêmico para exercer a função de administração escolar. Portanto, a partir das novas regras e estrutura que o *Fisher Act* estava colocando, não mais seria possível o formado em Educação Física atuar na área administrativa, como a direção escolar.

Inglis (1965) mostra em seu texto que as discussões geradas sobre a criação de critérios para estabelecer o que seria um curso acadêmico e não-acadêmico foram polêmicas, pois não chegavam a uma conclusão sobre a definição do que seria acadêmico, ficando difícil estabelecer critérios para enquadrar os cursos dentro destas duas categorias. Conforme relata, alguns cursos que não apresentavam, segundo o *Fisher Act*, os requisitos acadêmicos, se organizaram em defesa própria em suas associações representativas de classe, estando entre eles a Educação Física.

A *California Association for Health, Physical Education and Recreation* (CAHPER) demonstrou uma visão oposta à *Fisher Act*, defendendo que a Educação Física deveria ser compreendida como um curso acadêmico. (INGLIS, 1965). Este autor afirma que Educação Física foi um dos poucos cursos que conseguiu, após longo debate junto à Câmara Estadual de Educação, entre 1963-1965, this regard when the Board, during the 1963-1965 period, approved the physical alterar a sua posição até então colocada como área não-acadêmica.

¹³ Cabe ressaltar que Conant (1953) também considerava que determinadas áreas de formação deveriam ter um tempo de preparação formal maior que outras, tomando como referência o modelo californiano.

No entanto, este entendimento sobre a Educação Física como área acadêmica não pode ser generalizado. Somente um curso foi enquadrado dentro da perspectiva acadêmica: o curso de Educação Física da *University of California (Los Angeles)*. Segundo Inglis (1965), este feito ocorreu pelo fato da justificativa apresentada mostrar, claramente, que sua estrutura curricular continha disciplinas de base acadêmica da área das ciências biológicas (INGLIS, 1965). Para Bain e Poindexter (1981, p. 40), este conhecimento de natureza acadêmica estava ancorado, fundamentalmente, nas “disciplinas de aprendizagem motora, fisiologia do exercício e biomecânica”.

Sage, Dyreson e Kretchmar (2005) e Park (2005) a área biológica começa a predominar na Educação Física a partir do momento que surge, na década de 1950, uma maior preocupação com questões científicas, principalmente pelo fato de que uma parte significativa dos fundos de financiamento de pesquisa oriunda dos órgãos de fomento ligados ao governo federal estava sendo destinada às ciências biológicas. Como resultado deste processo, Park (2005, p. 16) diz que:

A pesquisa em biologia estava em ascensão muito rápida e durante a década de 80 já atraía um financiamento extensivo de agências governamentais e industriais interessadas em desenvolvimento tecnológico. As recompensas acadêmicas e o *status* de uma instituição cada vez mais eram de terminados pelos fomentos obtidos, pelo número de artigos publicados, onde eram publicados, e, algumas vezes, até por coisas como atratividade, tipo laboratórios e prédios.

Mas a Educação Física na Califórnia não estava alheia aos acontecimentos de dimensão nacional. Um evento que teve um impacto direto e significativo no campo da Educação Física americana, com ressonância imediata na Califórnia, considerado por autores como Zeigler (1982), Thomas (1985), Henry (1964, 1978) e Lawson (1985), o momento deflagrador das discussões sobre a Educação Física enquanto disciplina acadêmica foi o livro *The education of American teachers*. Esta obra foi publicada em 1963 pelo americano James Bryant Conant¹⁴, e traz como foco de seu trabalho um estudo sobre a educação elementar e secundária nos EUA e a formação de professores (CONANT, 1968).

¹⁴ Foi a Organização Carnegie que apoiou os estudos de James B. Conant sobre as escolas secundárias americanas (FOOTLIK, 1968). Footlik apresenta em sua obra uma passagem que nos dá uma dimensão da importância da figura de Conant no cenário nacional: “o valor real do relatório Conant não é tanto o relatório, mas o relator, comenta Bordem R. Purcell. Poucas pessoas prestaram tanta atenção à formação do magistério durante muito tempo. Mas ouvirão o Dr. Conant” (1968, p. 425).

James B. Conant (1963), Presidente da Universidade de Harvard e figura altamente respeitada no cenário educacional, científico e político americano desde a década de 1940, faz este estudo entre os anos de 1961 e 1963, realizando visitas em setenta e sete instituições de ensino superior. Segundo Conant (1968, p. 32), seu interesse pela educação americana tinha como foco saber “se há ou pode haver uma educação científica”. Este problema focado por Conant em sua obra, publicada em 1963, começou a ser desenhado no ano de 1925, quando esteve visitando laboratórios em universidades da Alemanha, país pelo qual nutria muito apreço, principalmente pelo modelo educacional científico adotado e, também, pela Administração Educacional realizada a partir de modelos científicos.

Como resultado deste estudo, Conant (1963) faz recomendações de caráter geral e específico na tentativa de que fosse realizada uma mudança qualitativa no processo de formação de professores americanos em diversas áreas. Chegou a classificar alguns cursos como medíocres, tolos, monótonos, desorganizados e, em muitos casos, preocupados com o trivial. Algumas destas recomendações específicas diziam respeito justamente à Educação Física, língua estrangeira e música.

No caso da Educação Física, Conant (1963) declarou que a universidade deveria cancelar programas de pós-graduação nesta área, ao afirmar que a Educação Física, nas universidades americanas, não possuía objeto de estudo, metodologia e nem um corpo de conhecimento capaz de produzir conhecimento voltado para a própria área. Logo, não havia os elementos fundantes de orientação acadêmica presentes na área, não devendo permanecer nas universidades (CONANT, 1963; BROEKHOFF, 1982).

Para Rose (1986), este apontamento desestruturou o mundo seguro de “verdades e certezas”, até aquele momento, existentes na área, como a formação voltada para o campo profissional, de natureza prática e com objetivos diversos. Mas, se este evento causou forte impacto na Educação Física americana, também fortaleceu a necessidade de reflexões sobre seu corpo de conhecimento. Porém, o campo da Educação Física já estava se organizando e buscando se reestruturar a partir das novas regras e estruturas determinadas pelo campo científico e educacional.

Um primeiro acontecimento, a partir do qual podemos observar que a Educação Física já vinha discutindo sobre a disciplina acadêmica, pode ser

observado quando Kroll (1982) relata que, em 1964, o presidente da *National College Physical Education Association for Men* (NCPEAM), John E. Nixon (NAKPEHE, 2011), juntamente com a *American Association for Health, Physical Education and Recreation* (AAHPER), enviou para James B. Conant uma cópia da edição da *Research Quarterly*, publicada em maio de 1960. Com esta ação, estes agentes e instituições tentavam convencer Conant de que os programas de pós-graduação da área produziam conhecimentos científicos e as críticas de Conant não tinham fundamento.

McCristal (1969, p. 20) diz que a “explosão de conhecimentos nos últimos vinte anos teve um impacto tremendo em todas as disciplinas acadêmicas”. Park (2005) também reforça esta ideia, afirmando que os cursos de Educação Física não escaparam dos avisos de mudanças deflagradas no cenário científico desde a 2ª Guerra Mundial, e que, nas universidades, “as questões de como criar uma área acadêmica que fosse composta por aspectos relevantes das ciências biológicas, psicológicas e ciências sociais estavam fortemente presentes” (PARK, 2005, p. 16).

Diante deste cenário, McCristal (1969, p. 20) afirmava que a “educação física, assim como outras disciplinas, tem grande necessidade de aderir ao processo pelo qual o conhecimento novo é criado”. Para o autor, este processo perpassava pela combinação de “velhas” disciplinas, como vinha ocorrendo com outras áreas de conhecimento. E, no caso da Educação Física, ao longo de sua história, “baseou-se fortemente em disciplinas afins como psicologia, sociologia, fisiologia, filosofia, biologia e outras outras”.

McCristal (1969) afirmava, de forma crítica, que o profissional de Educação Física fez uso dos conhecimentos oriundos dessas disciplinas de forma pragmática, apenas com o interesse voltado para um saber prático, fornecendo justificativa para jogos, esportes e atividade física em geral, e, como consequência, o desenvolvimento de novos conhecimentos era mais um acaso do que resultado de procedimentos teórico e metodologicamente planejados. Para tanto, McCristal (1969, p. 20) diz que:

Se é para a educação física igualar o ritmo estabelecido em outras disciplinas acadêmicas, é preciso ir além dos interesses dos estudiosos e das pesquisas isoladas em nosso campo. Nós precisamos expandir nossos esforços pela criação de oportunidades de pesquisa com contribuições provenientes de uma base mais larga.

Os resultados de toda esta percepção e da real necessidade de mudança começa a se objetivar a partir de movimentos e ações concretas realizadas por entidades representativas e universidades na década de 1960. Conforme Park (2005) relata, o início dos anos de 1960 a *College Physical Education Association* – CPEA (Associação das Faculdades de Educação Física) desencadeia um processo reflexivo sobre a Educação Física enquanto disciplina acadêmica:

[...] em seu discurso presidencial do CPEA, 1961, intitulado "Futuras Direções para a Educação Física", Joy Kistler se referiu à crescente competição política, econômica e científica entre as nações, a necessidade de inculcar nos estudantes de graduação e de pós-graduação as habilidades necessárias para resolver uma complexidade de problemas, e a importância de "uma abordagem integrada e cooperativa para nossos esforços de pesquisa". Porque as bases da educação física são biologia, psicologia e sociologia, Kistler afirmou que ela "provavelmente abrange um campo de conhecimento mais amplo do que qualquer outra disciplina" (PARK, 2005, p. 16).

Park (2005) também mostra que entre os anos de 1962 e 1965, a *American Academy of Physical Education* - AAPE (Academia Americana de Educação Física) conduziu um estudo sobre "The Body of Knowledge" (O Corpo de Conhecimento), com o objetivo de identificar quais conhecimentos trariam maior relevância para a Educação Física e, conseqüentemente, *status* de disciplina acadêmica.

Outro movimento paralelo, iniciado em 1962, e que já apresentava como resultado desta discussão, em 1964, a *Big Ten Universities*, um comitê formado por membros dos departamentos dos cursos de Educação Física (McCRISTAL, 1969) das Universidades de Indiana, Iowa, Michigan, State Michigan, Minnesota, Northeastern, Ohio State, Purdue, Wisconsin e Illinois, responsáveis por organizar os encontros anuais da *Western Conference of Physical Education Directors* (WCPED), estabelece como temática do evento "The Body of Knowledge in Physical Education" (ZEIGLER; McCRISTAL, 1967).

Na abertura da segunda sessão geral deste encontro, Arthur Daniels, representante da Indiana University, apresenta um discurso que já se mostrava vigente nas discussões sobre o conhecimento acadêmico. Além de ressaltar a relevância atual desta discussão, assim como podemos identificar no discurso do presidente da CPEA, Joy Kistler, em 1961, a semelhança mais importante entre as duas falas é a tentativa de construir a justificativa do

conhecimento acadêmico, a partir da relação que travava com as outras áreas de maior capital científico na qual dialogava.

O quadro 1 mostra a diversificação das temáticas e a aproximação com áreas de conhecimento com maior tradição científica:

Quadro 1 – Títulos dos trabalhos apresentados no ano de 1964, na *Western Conference of Physical Education Directors (WCPED)*.

Autor	Título
1. Arthur Daniels (Indiana)	Recent Efforts at Definitions and Boundary Lines: Current Status of the Profession.
2. Earle Zeigler (Illinois)	History of Physical Education and Sport
3. T. K. Cureton (Illinois)	Exercise Physiology
4. John Lawther (Penn State)	Motor Learning
5. Coleman Griffith (Illinois)	Sport and the Culture
6. Lawrence Rarick (Wisconsin)	Human Growth and Development
7. James Counsilman (Indiana)	Biomechanics of Human Movement
8. Arthur Daniels (Indiana)	Implications That These Reports Hold for Undergraduate Professional Preparation

Fonte: Elaborado com base nos dados de Zeigler e McCristal (1967).

Segundo McCristal (1969), a principal contribuição deste encontro foi a propositura da criação do *Body of Knowledge Project*, que ficaria sob responsabilidade da *Big Ten*, sendo quem determinaria as temáticas e organizaria os demais encontros da WCPED e *American Academy of Physical Education* (McCRISTAL, 1969; ZEIGLER; McCRISTAL, 1967).

Na primeira metade da década de 1960, a Educação Física americana percebeu a necessidade de discutir de maneira profunda o seu corpo de conhecimento, o que tornou-se, por meio de muitos esforços da área, consenso (McCRISTAL, 1969). A relevância da realização do *Body of Knowledge Symposium Project* foi de organizar as discussões que já ocorriam em nível nacional,

proporcionando oportunidade, principalmente aos professores de pós-graduação, para melhorarem a compreensão e as técnicas de pesquisa¹⁵.

A preocupação com a pós-graduação estava evidenciava, pois era justamente este campo de desenvolvimento acadêmico que poderia garantir a permanência da Educação Física na universidade, enquanto disciplina científica. Para Thomams (1985) e Corbin (1993), a Educação Física americana estava preocupada (e com razão), na década de 1960, porque Conant (1963) tinha dito que não via nenhuma justificativa para os programas de pós-graduação nessa área existirem.

Na Califórnia, juntando-se a este fato de abrangência nacional as leis estaduais que estavam em discussão, especificamente a *Fisher Act*, Henry (1964), professor da *UC-Berkeley*, apresenta o texto "*Physical Education – An Academic Discipline*", no encontro anual da *National College Physical Education Association for Men*.

Segundo a proposta de Henry (1964, p. 13), disciplina acadêmica é:

Um corpo organizado de conhecimento, coletivamente "abraçado" por um curso de aprendizagem formal. A aquisição de tal conhecimento é assumida como sendo objetivamente digna e adequada, sem nenhuma demonstração ou requerimento de aplicação prática. O conteúdo é teórico e acadêmico (científico) em oposição ao técnico e profissional.

A relevância histórica atribuída ao texto de Henry (1964) ocorre por estruturar sua proposta de disciplina acadêmica da Educação Física a partir: a) das discussões que estavam ocorrendo no campo científico americano e no interior do próprio campo da Educação Física (como a aproximação com disciplinas de maior capital científico), e; b) com os elementos fundantes do ideal de ciência estabelecidos no pós 2ª Guerra Mundial e difundidos pelo Relatório Vannevar Bush. Portanto, Henry, habilmente, municiou-se dos argumentos de quem teceu a crítica para combatê-la: o modelo linear de ciência básica.

¹⁵ O primeiro *Body of Knowledge Symposium* somente foi realizado em 1968, na University of Wisconsin, tendo como tema "*Sociology of Sport*". O segundo foi realizado no ano seguinte, em 1969, na University of Iowa. O tema central foi "*Sport Psychology and Motor Learning*". O próximo encontro, de 1970, estava programado para acontecer na Indiana University, com o tema "*Bio-mechanics*", mas havia a possibilidade de não acontecer devido à dificuldade em captar recursos nas agências públicas de fomento (McCRISTAL, 1969).

Conforme nossa linha de pensamento, a (re)estruturação do campo científico na Educação Física americana se deu a partir de um determinado cenário de mudança de paradigma científico. Nesse sentido, Kuhn (2003, p. 116) diz que:

a transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo, obtido através da articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos, a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações.

Visualizando como a Educação Física americana, especialmente no estado da Califórnia, organizava sua discussão sobre conhecimento acadêmico, concordamos com Hoffman (1985) ao afirmar que Franklin Henry leva o crédito por, oficialmente, ter iniciado o movimento acadêmico. Porém não mais podemos atribuir a Conant (1693), e à resposta dada a Conant por Henry (1964), como sendo um fator único e linear que tenha desencadeado toda a discussão sobre a constituição de uma área acadêmica da Educação Física.

Reconhecidamente (ZEIGLER 1982; THOMAS, 1985; LAWSON, 1985; CORBIN, 1993; ELLIS, 1988; KARP, 1996; PARK, 1994, 2005 e outros) este evento deu origem à discussão sobre a disciplina acadêmica a partir de uma proposta que sistematizava discussões e anseios em torno da Educação Física e de um ideal de ciência. Portanto, devemos ter um olhar ampliado sobre o cenário, reconhecer a relevância dos papéis e saber situar os eventos, instituições e agentes diante de um contexto histórico.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

3.1 – A PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA

Ao refletirmos sobre nossa questão norteadora, identificamos como percurso para a pesquisa a necessidade de (re)construir cenários históricos, compreender dimensões valorativas, mergulhar em horizontes econômicos e políticos que estão arraigados de intencionalidade e de significados. Nesta linha de pensamento, o encaminhamento teórico-metodológico de uma pesquisa de natureza qualitativa foi o adotado para nosso estudo. Segundo Minayo (1998, p. 10), a pesquisa qualitativa tem como uma de suas características a propriedade de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações, e às estruturas sociais”.

Quanto à intencionalidade, Bourdieu (2004) diz que, mesmo inconscientemente, cada agente é produtor e reproduzidor de práticas, ações e um modo de agir do qual não tem domínio completo. As ações dos sujeitos, os acontecimentos históricos, as redes de relações, instituições e estruturas sociais não estão isolados de um dado campo de produção. Conhecer o campo de produção em que a *intencionalidade* se materializa é condição necessária para compreendermos os *significados* que lhe são atribuídos.

O significado é um conceito central para compreendermos os meandros das relações sociais, pois é a essência, a atividade criadora e transformadora da sociedade. Caracteriza-se como sendo a manifestação da subjetividade constitutiva do social, logo, sendo fundamental seu entendimento objetivo (MINAYO, 1994, 1998). Fiorin (1988) diz que os significados estão diretamente relacionados às formações discursivas existentes na sociedade em que estão inseridos e que sua natureza efetivamente polissêmica pode ser interpretada por uma pluralidade de olhares.

Chizzotti (1995, p. 79) diz que a abordagem qualitativa parte do princípio fundante de que existe relação entre mundo real, concreto e o sujeito. Esta relação se dá em uma “interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. O objeto, no

entanto, está possuído de significados que possuem significância e lhe são atribuídos dentro de um contexto histórico, a partir de uma dada historicidade.

Dentro desta perspectiva, qual seja, da historicidade do objeto a ser estudado, Minayo (1994, p. 13) afirma que:

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

Ainda com o olhar sobre o foco da pesquisa qualitativa, Minayo (1994, p. 21) nos aponta que:

[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, a realidade social só é apreendida por aproximação, aspecto este mais rico que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos tecer sobre ela. A pesquisa qualitativa reconhece e permite o reflexo da subjetividade e da intencionalidade das ações humanas, possibilitando identificarmos os elementos centrais necessários para tecer uma compreensão mais ampla da realidade.

Haguete (1987) afirma que nas pesquisas qualitativas o foco central se dá na compreensão radical de determinados fenômenos sociais, apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo das estruturas sociais, sendo que a realidade torna-se uma construção social da qual o investigador participa. Os fenômenos, por sua vez, são compreendidos dentro de uma perspectiva histórica e holística, a partir das múltiplas relações e inter-relações estabelecidas na qual se procura compreender no interior de um determinado contexto (BAPTISTA, 1999; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; MINAYO, 1994; GUNTHER, 2006). Para Baptista (1999, p. 36) “o processo de conhecimentos se dá em um continuum com associações, dissociações, construções nas próprias interpretações, procurando compreender a causalidade, a realidade e o mundo”.

Outro aspecto que torna a pesquisa qualitativa a mais apropriada para nosso estudo está na natureza da abordagem que possibilita o tratamento dos dados coletados. Neste sentido, a preocupação com a análise e interpretação dos dados está assentada sobre os aspectos de sua qualidade, da real contribuição que pode dar ao trabalho. Corroborando com o pensamento de Minayo (1998), iremos nos preocupar menos com a generalização e, fundamentalmente, mais com o aprofundamento, a radicalidade e a abrangência dos dados; portanto, seu critério é o da relevância.

3.2 – A FONTE DOS DADOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA

A pesquisa qualitativa apresenta uma variedade de teorias e métodos capazes de fazer com que o pesquisador alcance a maior aproximação possível da realidade, e que, de acordo com o pensamento de Minayo (1994), nunca é conclusiva, exclusiva e nem mesmo definitiva. Chizzotti (1995) e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) apontam a observação (participante ou não), a entrevista e a *análise de documentos* como alguns instrumentos de coleta de dados mais utilizados.

Como orientação metodológica de nosso trabalho, a pesquisa qualitativa possibilita inúmeras formas de coleta de dados. Conforme afirma Gunther (2006), as características fundamentais da pesquisa qualitativa, justamente o que a diferencia da pesquisa quantitativa, são suas possibilidades de flexibilidade e adaptabilidade no curso, no ir e vir na ação da pesquisa. Neste sentido, é o objeto e o problema criado pelo pesquisador a partir de seus anseios, de sua subjetividade e ideologia que devem indicar a construção de seu percurso metodológico, dos instrumentos e procedimentos específicos que julgar necessários, não sendo vistos como modelos únicos, exclusivos e estandartizados (GUNTHER, 2006; MINAYO, 1994; CHIZZOTTI, 1995; HAGUETE, 1987). Segundo Chizzotti (1995, p. 84),

na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância da manifestação e sua ocasionalidade, a frequência e a sua interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.

Buscando desenhar nossas trilhas metodológicas, a *pesquisa documental* foi fundamental para nosso estudo. De acordo com Chizzotti (1995, p. 109), um documento é:

qualquer informação sob a forma material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas específicas como impressão, gravação, pintura, ilustração etc. Quaisquer informações orais (diálogos, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.

Corroborando pensamento de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), afirmamos que os documentos podem indicar princípios, regras e normas que regem o comportamento de grupos sociais, agentes, instituições e acontecimentos históricos.

Em nosso estudo, a fonte documental possibilitou a compreensão mais próxima do real, como por exemplo, compreender o cenário científico norte-americano no pós 2ª Guerra Mundial e como seus ideais de ciência influenciaram na estruturação do campo científico e acadêmico da Educação Física nos Estados Unidos. Compreender este cenário foi fundamental para identificarmos os paradigmas científicos, princípios ideológicos e representações que orientaram o campo da ciência e da Educação Física americana no pós-2ª Guerra Mundial.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, estamos assumindo o periódico americano *Quest* como principal fonte documental. Como justificativa da opção da fonte documental apontamos algumas características que tornam nossa escolha relevante:

- a *Quest* surge no ano de 1962, dentro de um contexto político-científico que orientava a necessidade de criação de veículos formais de disseminação de pesquisas científicas, voltados para o crescimento e consolidação da ciência;
- no ano de 1964 surge o que podemos denominar de “movimento disciplinar” americano (HENRY, 1964). A *Quest* torna-se o principal espaço de disseminação de textos em defesa da Educação Física como disciplina acadêmica, sendo o lugar onde se encontra as principais vertentes, autores e pensamentos que exerceram influência no debate científico na Educação Física americana, sobre sua orientação disciplinar;

- traço diferencial presente na *Quest* é que este jornal não publica resultados/relatórios de pesquisas, mas sim ensaios, reflexões, revisões empíricas relacionadas à área da Cinesiologia e da Educação Física. Por ser o periódico oficial da Associação Nacional de Cinesiologia e Educação Física no Ensino Superior (NAKPEHE), foi muito utilizada pelos próprios pares como veiculação da vertente que buscava instituir a Cinesiologia como disciplina acadêmica;
- parte significativa da literatura brasileira que se apropria do debate norte-americano sobre a orientação acadêmica e científica assume como principal fonte bibliográfica os textos publicados na *Quest*.

Ressaltamos que a *Quest*, por ser um relevante periódico científico, caracteriza-se como veículo formal de comunicação científica que atua em duas vertentes: a) de um lado transferindo conhecimento científico e, b) de outro, favorecendo a comunicação entre pares da comunidade científica. Tomando como referência esses princípios fundantes, os periódicos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de pesquisas, pois se tornaram uma forma de expressão e consolidação da Ciência.

A *Quest* cumpriu, e ainda cumpre, função de relevância para o avanço do conhecimento, mediante seleção e divulgação dos trabalhos, pois representa e apresenta para a comunidade científica, acadêmica e de profissionais um significativo fluxo de produção de conhecimento, resultante da atividade científica de pesquisa. Segundo Rey (1978, p. 4), “a produção de informações científicas e sua comunicação fazem parte de um sistema complexo, cujo funcionamento é essencial ao desenvolvimento do conhecimento científico.” Ainda para este autor, a comunicação é o elemento indispensável para a atividade científica, uma vez que, sem ela, não existiria ciência e não se poderiam somar os esforços individuais dos membros das comunidades científicas.

Jhon Ziman, em sua obra *Conhecimento Público* (1979), considera que as revistas científicas cumprem um papel importantíssimo na disseminação da literatura científica, por possuírem caráter de publicação regular. Além da divulgação imediata dos resultados das produções científicas, são capazes de encorajar novos trabalhos e promover avanços científicos em todas as áreas.

Para Ziman (1979), enquanto veículo de disseminação científica, os periódicos, ao apresentarem à comunidade científica os resultados de uma pesquisa, possibilitam que o trabalho seja avaliado dentro de um campo científico pelos pares, colaborando para a manutenção da estrutura hegemônica ou para a reestruturação do campo científico, definindo, principalmente, seu lugar enquanto agente dentro dele (ZIMAN, 1979; MIRANDA; PEREIRA, 1996). É por meio do contato com os trabalhos científicos publicados, do conhecimento historicamente produzido, que cientista e pesquisador procuram avançar com novos trabalhos, deixando materialmente e de forma viva sua contribuição para a ciência e para seu campo de conhecimento.

Iniciamos o trabalho fazendo um levantamento dos artigos publicados no site do periódico *Quest*, com a finalidade da montagem de um banco de dados, contemplando os seguintes itens:

Quadro 2 – Planilha criada para organizar e analisar os dados coletados.

Ano, volume, páginas	Título do artigo	Autor (es)	Resumo	Recortes dos conteúdos	Temática(s)	Categoria para análise
----------------------	------------------	------------	--------	------------------------	-------------	------------------------

No processo de levantamento e escolha dos documentos/artigos que foram analisados, vimo-nos em meio a um material volumoso, tanto em termos de quantidade como de informações para serem analisadas. Primeiramente, procuramos estabelecer um critério para a seleção dos artigos que fariam parte de nosso estudo, enquanto material/fonte documental de análise.

Para esse objetivo ser alcançado algumas etapas foram cumpridas. Ressaltamos que os procedimentos adotados foram aqueles que, no trilhar da pesquisa, pensávamos ser o mais próximo do ideal, tendo como referência o tipo de pesquisa desenhada.

Em uma primeira etapa da seleção dos documentos, fizemos uma extensa busca na literatura nacional em artigos, capítulos de livros, teses e dissertações que abordavam, de maneira nuclear ou secundária, a temática do “movimento disciplinar” da Educação Física nos Estados Unidos. Como resultado dessa busca, tivemos um levantamento abrangente dos artigos publicados pela *Quest*, utilizados como referência na literatura nacional.

Em um segundo momento, a coleta deu-se no banco de dados do próprio periódico *Quest*. Fizemos a coleta dos artigos levantados a partir da literatura nacional e, depois, passamos a observar as referências bibliográficas utilizadas pelos autores em suas discussões, buscando enriquecer nosso banco de dados.

Numa terceira etapa, fizemos uma varredura detalhada, em cada ano, em cada edição da revista *Quest*, desde a sua primeira edição, em 1963, até a última edição do ano de 2010. Esse processo foi relevante para a escolha dos documentos, pois possibilitou uma visão ampliada das temáticas disseminadas pela revista, o surgimento de novas temáticas, seus períodos de ápice de discussão. Ou seja, foi a partir de uma visão sobre o todo que conseguimos dar o passo final: a escolha dos documentos.

Ao final deste processo, estávamos com um banco de dados totalizando potenciais 53 artigos para análise. A partir de então, já numa outra fase, que exigiu ainda mais rigor, foi iniciada a leitura, não mais para identificação de temáticas que fossem importantes para nossa pesquisa, mas uma pré-análise de todos esses documentos. Esse procedimento foi orientado por três possibilidades: a) a escolha de um recorte temporal; b) a escolha dos documentos a partir da temática central de nosso trabalho, independentemente de uma temporalidade pré-determinada e; c) um modelo híbrido, sendo feito um recorte temporal e também a escolha de alguns “textos sínteses”, que nos possibilitava compreender melhor o fenômeno a partir de discussões/análises de alguns autores com publicação fora do recorte temporal.

Foi então que nossa decisão metodológica pautou-se na primeira opção, e o recorte temporal de 1963 até 1980 foi estabelecido. Justificamos este caminho escolhido pelo fato de que, com base em nossa leitura geral dos textos selecionados, percebemos que até o ano de 1980 algumas discussões sobre o “movimento disciplinar” ainda se faziam presentes. Após este período, as discussões foram diminuindo e o que era publicado sempre tomava como referência os textos publicados neste intervalo temporal.

Passamos então a ver as discussões ocorridas neste período como base para as discussões futuras realizadas pelos autores, configurando-se como fonte primária para a compreensão dos fatos que se desencadearam deste movimento, como as discussões sobre fragmentação e especialização no final da década de 1980, sobre nomenclatura e objeto de estudo da área e sobre a releitura

de teorias já postuladas no auge das discussões, como a Cinesiologia, que reaparece fortemente a partir da década de 1990, mas que não eram de nosso interesse nuclear, a saber: a) como ocorreu o processo de apropriação dos elementos determinantes do campo científico americano junto à área de conhecimento da Educação Física na década de 1960?; e b) quais propriedades constitutivas do campo científico foram incorporadas pela Educação Física nos Estados Unidos a partir da década de 1960?

Dentro do período fixado e, de acordo com nosso primeiro banco de dados, tínhamos um total de 19 artigos. Após mais uma etapa de leitura, 03 foram excluídos, pois não apresentavam em suas discussões os temas que poderiam ajudar a esclarecer e responder nossas perguntas. Assim, um total de 16 artigos (Anexo A), entre o período de 1963 até 1980 foram selecionados como fonte documental para nossa análise.

3.3 – IDENTIFICAR AS PROPRIEDADES DO CAMPO: O USO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Ao levarmos em consideração a natureza do estudo proposto e nossas intencionalidades na busca pelo desenho teórico-metodológico, recorreremos à análise de conteúdo, tomando como referência a obra de Bardin (1977). Ressaltamos que o referencial da análise de conteúdo apresenta um leque grande de métodos/técnicas complexas (BARDIN, 1977; OLIVEIRA, 2008). Portanto, em nosso trabalho, estamos assumindo alguns de seus traços fundantes, mas que são relevantes para a composição da metodologia, e para trilharmos de maneira (mais ou menos) segura rumo aos objetivos propostos.

Para a autora, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31), ocupando-se basicamente da análise de mensagens. Ressaltamos também, a partir de Bauer e Gaskell (2002), que a análise de conteúdo porta em si um caráter social marcante. Segundo os autores, a análise de conteúdo,

[...] é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada [...], e é, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social (BAUER; GASKELL, 2002, p.191).

A análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos, uma

vez que as mensagens não mostram de forma explícita todos os seus significados (BARDIN, 1977). Para isso, a análise de conteúdo, em termos gerais, relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características, como o contexto cultural e o processo de produção de mensagem.

O objetivo principal da análise de conteúdo pode ser sintetizado em manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo quanto da expressão desse conteúdo, para colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre uma ou outra realidade que não a mesma da mensagem (BARDIN, 1977).

Em termos de aplicação, a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado, implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época, análise das representações sociais sobre determinado objeto, inconsciente coletivo em determinado tema, repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional, análise da comunicação cotidiana (seja ela verbal ou escrita), entre outros (OLIVEIRA, 2008).

Como podemos observar, a análise de conteúdo trabalha com a comunicação e, para tanto, Bardin (1977) estabelece alguns domínios linguísticos (escrito, oral e icônico) possíveis da aplicação da análise de conteúdo. Dentro desta categorização encontramos a *comunicação de massa/domínio escrito*, definida como “jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos” (p. 36). É neste domínio que focamos nosso estudo, onde se enquadram os artigos publicados no periódico base de nosso estudo, *Quest*.

Estamos aportando sobre os referências de análise de conteúdo, identificando as propriedades constitutivas do campo científico, e analisadas sob a luz da teoria de campo de Pierre Bourdieu. A partir do volume de documentos analisados no periódico *Quest*, os dados foram codificados para facilitar, posteriormente, sua análise e interpretação. A técnica de análise de conteúdo pressupõe algumas etapas, definidas por Bardin (1977), sendo que em nosso trabalho utilizamos a *codificação* e a *análise categorial temática*.

3.4 – ETAPAS DE ANÁLISE: A CODIFICAÇÃO E A ANÁLISE CATEGORIAL TEMÁTICA

3.4.1 – A Codificação

Este trabalho consistiu no processo de transformação dos dados brutos de modo sistematicamente e organizados em unidades, os quais permitiram uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto. A partir desta etapa de descrição podemos realizar recorte dos conteúdos em elementos que, em seguida, ordenamos dentro das categorias (BARDIN, 1977).

A ordenação dentro de categorias é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por critérios previamente estabelecidos. Categorizar impõe investigar o que há de comum entre elementos, isolando-os e repartindo-os. Neste processo, o recorte dos conteúdos gera *unidades de análise*, que facilitam a etapa seguinte da *categorização* (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216). Segundo Bardin (1977), dentro do trabalho com o método da análise do conteúdo existem dois tipos de unidades: a) de *registro* e; b) de *contexto*.

A *unidade de registro* “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização” (BARDIN, 1977, p. 130). As formas de unidades de registro elencadas pelo autor são: o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento.

Bardin (1977, p. 132) coloca que a “unidade de registro existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem físico) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos)”. Buscando este ponto de intersecção descrito pelo autor, dentre essas várias possibilidades, ressaltamos que as unidades que serão utilizadas nesta etapa são o *tema* e o *documento*.

Para ampliar a visão, a partir das unidades de análises, o *tema* aparece

enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de

atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (BARDIN, 1977, p.105-106).

A técnica de registro de unidades de análise do *documento* torna-se viável nesta etapa na medida em que este documento pode ser caracterizado de maneira global e, no caso, de possível análise rápida, “na condição de que a ideia dominante ou principal seja suficiente para o objetivo procurado” (BARDIN, 1977, p. 132). Nesta etapa, as unidades de registro serão efetuadas após a realização do registro das ideias principais de um documento. Ressaltamos que esta ação será realizada, quando se fizer necessária, respeitando a temática em questão.

A *unidade de contexto* aparece como sendo uma “unidade de compreensão para codificar a unidade de registro” (BARDIN, 1977, p. 133). Se a unidade *de registro* corresponde ao fragmento de um tema da mensagem, a *unidade de contexto* representa o segmento da mensagem. Neste sentido, a *unidade de contexto* aparece como sendo o recorte mais amplo que possibilita dar significância a uma mensagem imersa em uma dada *unidade de registro*.

Esta etapa foi fundamental para o trabalho, devido ao volume de material analisado, definindo-se o que analisar nos dados levantados, realizando o recorte e organização dos conteúdos em categorias de análise.

3.4.2 – A Análise Categorical Temática

Realizar uma categorização significa descobrir os núcleos de sentido que estão imersos nas comunicações e cuja presença ou frequência de aparição pode apresentar significância perante o objetivo proposto no trabalho (BARDIN, 1977). As *unidades de análise* levantadas após o *recorte dos conteúdos* tornam-se passíveis de serem analisadas na medida em que são organizadas/regrupadas em categorias, a partir de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação. Esta técnica é importante para a análise no que se refere à abrangência de elementos que contém características comuns, agrupando elementos que apresentam algum tipo de relação.

Bardin (1977) estabelece quatro critérios para a realização da categorização. Segundo a autora, eles podem ser: a) semântico: organizados dentro de uma categoria temática já estabelecida; b) sintático: classificação por verbos, adjetivos; c) léxico: classificação das palavras respeitando o seu sentido, com

emparelhamento dos sinônimos e de sentidos próximos; d) expressivo: categoria que classifica diversas perturbações da linguagem.

Conforme apontado, conceber a análise de conteúdo como conjunto de procedimentos sistemáticos implica a determinação de tais procedimentos, de forma a dar segurança ao pesquisador no caminho a seguir. O critério escolhido para a realização da categorização é a *análise categorial temática*, devido à natureza das fontes (artigos) e seu volume.

Para Bardin (1977), existem dois processos para categorizar as informações. O sistema de categorias pode ser definido *a priori*, ou seja, determinado anteriormente, busca distribuir da melhor maneira possível os elementos a serem analisados. O outro procedimento metodológico é a definição do sistema de categorias após uma analogia dos elementos presentes nos dados coletados, procedimento este denominado de categorização *a posteriori*, na qual o título/tema de cada categoria será definido após uma análise do *recorte de conteúdos*.

Ressaltamos que em nosso estudo estamos assumindo o procedimento de categorização *a posteriori*, pois acreditamos que se estabelecermos as categorias *a priori* poderá incorrer no risco de limitar o olhar sobre os dados. Este processo Bardin (1977, p. 147) define como procedimento por acervo, quando

o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos [...]. O título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação.

Para determinarmos um bom conjunto de categorias após a exploração dos dados coletados, Bardin (1977) indica cinco qualidades a serem buscadas:

a) *A exclusão mútua*: cada elemento explorado não pode existir em mais de uma divisão. As categorias devem ser construídas de modo que um elemento não possibilite ser entendido como pertencente, comum a duas ou mais categorias;

b) *A homogeneidade*: a exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Apenas um único princípio de classificação deve orientar a sua organização. Em um mesmo conjunto categorial, a

análise só poderá ser realizada com uma dimensão de análise. Caso haja diferentes níveis de análise, estes devem ser separados em dimensões distintas;

c) *A pertinência*: uma dimensão categorial só é pertinente quando demonstra estar alinhada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico orientador do estudo;

d) *A objetividade e a fidelidade*: as diferentes partes de um mesmo material precisam ser codificadas do mesmo modo, mesmo caso seja necessário submeter às diversas análises;

e) *A produtividade*: as categorias são produtivas quando “fornecem resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (BARDIN, 1977, p.120-121).

Devido à natureza da propositura da organização dos dados coletados, poderá se verificar a presença ou ausência de uma característica de conteúdo, identificar um conjunto de características que aparecem no fragmento da mensagem, a ideia dominante ou ideias principais nos documentos que apresentam relevância para a compreensão do fenômeno estudado (BARDIN, 1977).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Cumprida a etapa de seleção dos documentos, passamos então para a etapa de identificação das categorias de análise (BARDIN, 1977). Durante o processo de recorte dos conteúdos e organização temática dos dados, orientados pelos núcleos de sentido presentes nos fragmentos coletados nos documentos,

fomos tentados, em uma visão preliminar, a estabelecer categorias como Movimento Humano, Profissão, Disciplina Acadêmica, Relações entre Disciplinas, Pesquisa Básica, Pesquisa Aplicada, e outros temas recorrentes, presentes nos discursos dos autores. Ressaltamos que, muitas vezes, esses temas apareciam com significados e estruturas conceituais diferentes, fazendo emergir questões ideológicas dos autores.

Buscando, com um pouco mais de segurança, estabelecer as categorias, percebemos que estes temas citados mantinham e faziam parte de uma complexa rede de relações, uma vez que cada um deles tinha sentido na síntese das relações travadas com os demais e na compreensão, o quanto mais possível, da totalidade. Ressaltamos que a criação da categoria de análise foi pautada na orientação teórico-metodológica de Pierre Bourdieu (1983), quando este afirma que para a existência de um campo social é necessário haver objetos a serem disputados, regras específicas e agentes dispostos a jogar a partir de seus interesses. Levando em consideração esses aspectos presentes num campo específico que começamos a definir nossa categoria.

Com os dados em mãos, o processo de montagem do quadro de análise foi iniciado, um mosaico que foi construído e reconstruído por diversas vezes, orientado pelas nossas idas e vindas de mergulhos no referencial teórico e nos dados. Assim, assumimos em nossa pesquisa que, o movimento disciplinar desencadeado pela Educação Física americana, a partir da década de 1960, foi constituído por um conjunto de *estratégias* (políticas) para se apropriar das *propriedades do conhecimento científico*, com o objetivo de alcançar reconhecimento, tanto da comunidade científica quanto dos pares, como sendo uma disciplina acadêmica.

Conforme diz Bourdieu (2004), a estrutura de um determinado campo (científico) só pode ser compreendida tomando como base as relações com outros campos, o lugar social de conflito onde as forças entre os agentes ou entre as instituições engajadas na luta pelo poder são concretizadas. Se o mergulho nos documentos da *Quest* é a base nuclear dos dados de nosso estudo, ele somente foi possível de ser analisado na medida em que, com os pés fincados no campo (heterônimo) da Educação Física, o olhar foi direcionado para fora, visualizando quais forças, regras, normas, valores do campo (autônimo) científico estavam exercendo poder sobre a área.

Portanto, a Educação Física se mostrou disposta a jogar as regras do campo científico americano no pós 2ª Guerra, criando estratégias para apropriar as *propriedades específicas do conhecimento científico*. Essas *estratégias* foram elaboradas a partir da *noção*¹⁶ que tinham sobre determinadas características desse cenário científico, sendo elas: a) *noção de disciplina acadêmica* e b) *noção de formação profissional*.

Utilizamos o termo *noção* para se referir às estratégias criadas porque, no contato com os documentos analisados, percebemos que os autores não especificam suas matrizes epistemológicas quando se apropriam e materializam em seus textos, termos conceituais fundamentais para as discussões que estavam ocorrendo. Ou seja, ao falarem de disciplina acadêmica, por exemplo, não apontam a fonte teórica, o autor ou corrente de referência.

Na apropriação dessas categorias conceituais, quase como um valor em si, emergem estruturas significantes diversas, sem deixar claro, conceitualmente, em qual matriz teórica estavam ancorados. Isso foi uma barreira que tentamos superar em nosso trabalho. Para tanto, a compreensão das relações da Educação Física travadas com cenário científico e político do pós 2ª Guerra Mundial foi fundamental.

Assim, nossa categoria de análise foi: *as propriedades específicas do conhecimento científico, e as estratégias de apropriação por parte da Educação Física*.

4.1 – CATEGORIA: AS PROPRIEDADES ESPECÍFICAS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, E AS ESTRATÉGIAS DE APROPRIAÇÃO POR PARTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O movimento desencadeado pela Educação Física americana, a partir da década de 1960, buscou, como propósito, desenvolver uma disciplina fundamentada em uma estrutura conceitual, criando as bases para o crescimento e

¹⁶ De acordo com o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1982), *noção* pode ser entendida como um significado genérico, ou elemento cognoscitivo geral, sendo uma primeira operação do intelecto para poder compreender algo presente na realidade. No Dicionário de Filosofia (RUSS, 1994) encontramos um conceito que corrobora o primeiro apresentado, portanto, *noção* significa uma representação elementar, superficial, uma visão geral orientadora de ações.

desenvolvimento da pesquisa, podendo assim, chegar ao *status* de disciplina acadêmica (O'HANLON; WANDZILAK, 1980). Conforme já apontava Abernathy e Waltz (1964), Zeigler e McCristal (1967), parecia que um consenso teria sido atingido entre os integrantes da área, que era a necessidade do avanço em direção a uma disciplina acadêmica. Para tanto, esse avanço se materializaria por meio da pesquisa científica.

Foi a partir desse propósito que a área realizou e orientou suas discussões no decorrer dos próximos vinte anos. Apesar do consenso citado pelos autores quanto à necessidade da Educação Física possuir um forte campo de pesquisa, o consenso sobre qual deveria ser o conhecimento orientador, metodologia, foco de estudo, estrutura da disciplina e lugar a ser ocupado por diferentes agentes no campo científico parecia estar cada vez mais distante de ser alcançado.

De acordo com Rarick (1967, p. 49),

Nas últimas duas décadas assistimos a um aumento acentuado no número de campos de estudo, cada um com seus próprios cursos. O que, então, constitui o domínio de uma disciplina? Cinquenta anos atrás, a resposta teria sido relativamente simples. Hoje é altamente complexo, exceto as disciplinas de longa data. Nós estamos percebendo que, apesar de vivermos em uma era da especialização, é difícil isolar um ramo do conhecimento que se originou de outro. Isto é verdadeiro mesmo para disciplinas estabelecidas como a física e a química.

Foi a partir dos caminhos já trilhados em direção a compreender o contexto político e científico após a 2ª Guerra Mundial que identificamos os fatos e eventos que orientaram a (re)significação do conceito de disciplina científica. Esse processo seria altamente complexo, não só pelo cenário político, mas também pelas novas regras que estavam sendo estabelecidas pelos grupos dominantes, seja por instituições ou por agentes detentores de capital político e científico. Os territórios do conhecimento estavam sendo alterados, novos objetos estavam em disputa, a luta pelo poder de determinar o que seria científico perpassava pela conquista, tanto de um capital político, quanto de um capital científico.

Bourdieu (1983) afirma que os grupos que detém o poder e aqueles de menor capital simbólico buscam estratégias de subversão e também de manutenção no poder. Foi nesse campo conflituoso de disputa, onde as regras do

campo científico estavam sendo alteradas e/ou cristalizadas, que a Educação Física se lançou em busca de aumentar seu capital científico. E chegou a tal ponto que Kroll (apud ROSE, 1986, p. 10), percebendo a dificuldade de estabelecer um consenso na área, disse que: "a melhor maneira de definir uma disciplina pode muito bem ser simplesmente uma disciplina por fazer todas as coisas necessárias de uma disciplina".

Para apropriação das *propriedades específicas do conhecimento científico*, a leitura sobre o cenário era fundamental, caso desejasse ser considerada uma área científica. Essa norma tinha tamanha força que foi capaz de atingir não apenas a Educação Física. Conforme relata Footlick (1968), a primeira disciplina a se reestruturar, baseada nas novas regras presentes no campo científico foi a Matemática. De acordo com o autor, sua reestruturação teve como foco se tornar uma área com caráter mais acadêmico, selecionando conteúdos e realizando pesquisas de maior valor para o desenvolvimento da ciência.

Esse movimento de cientificização ganhou força nos Estados Unidos com o Relatório Bush (1945, p. 6):

Como aumentamos esse capital científico? Em primeiro lugar, devemos ter muitas mulheres e muitos homens treinados em ciência, pois deles dependem a criação de novos conhecimentos e sua aplicação prática. Em segundo lugar, devemos fortalecer os centros de pesquisa básica, que são principalmente as faculdades [colleges], as universidades e os institutos de pesquisa. Essas instituições proporcionam o ambiente mais propício à criação de novos conhecimentos científicos e estão menos sujeitas a pressões por resultados imediatos e tangíveis. Com algumas notáveis exceções, a maior parte da pesquisa na indústria e no governo envolve a aplicação de conhecimento científico existente a questões práticas. São somente as faculdades, as universidades e alguns poucos institutos de pesquisa que dirigem a maior parte de seus esforços de pesquisa à expansão das fronteiras do conhecimento.

Bush (1945) defendeu a ideia de que o governo deveria aceitar novas responsabilidades para promover o fluxo de novos conhecimentos científicos. Para que tal objetivo fosse alcançado, dizia que:

O desempenho eficaz dessas novas responsabilidades demandará a total atenção de uma agência destinada a esse fim. Hoje não existe na estrutura governamental permanente uma agência que receba verbas do Congresso adaptada para suplementar o apoio à pesquisa básica nas faculdades, nas universidades e nos institutos de pesquisa, em medicina e nas ciências naturais (BUSH, 1945, p. 8).

Ainda sobre a responsabilização do governo para o avanço da ciência, Bush (1945, p. 10) afirmava:

Não temos uma política nacional para a ciência. O governo apenas começou a usar a ciência para o bem-estar da nação. Não existe no governo um órgão encarregado de formular ou executar uma política nacional de ciência. Não existem comissões permanentes no Congresso dedicadas a esse importante assunto. A ciência tem estado nos bastidores. Ela deve ser trazida para o centro do palco – pois nela está depositada boa parte da nossa esperança no futuro.

A Fundação Nacional de Ciência (NSF) surge com esta finalidade, elaborar a política científica e de financiar o crescimento científico pelas mãos da ciência básica. A universidade, segundo os relatórios anuais da National Science Foundation (1960, 1964), seguindo recomendações do Relatório Bush (1945), seria o lugar social para o desenvolvimento das pesquisas dessa natureza. Assim, a partir do ano de 1950, com a criação da NSF, o suporte federal para pesquisa teve como foco os centros universitários e colégios que tinham potencial para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

A NSF surge, então, com o objetivo de ser:

[...] uma agência independente dedicada ao apoio da ciência e da educação científica sem levar em conta missões específicas e práticas. Limitações não foram colocadas sobre as atividades a serem financiadas, desde que elas sejam científicas (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1964, p. xix).

Nesse cenário, a norma científica dentro das universidades era, justamente, uma aproximação de seus cursos e departamentos com os ideais científicos que orientavam o novo *habitus* a ser adquirido – realização de pesquisas básicas e fortalecimento das áreas disciplinares.

O relatório anual da National Science Foundation (1960, p. 3) declara que investir em pesquisa básica é investir no conhecimento. Logo, de acordo com essa concepção, seria a partir dos resultados de pesquisas orientadas por esse princípio que o desconhecido seria conhecido, que as fronteiras do conhecimento seriam alargadas.

Para promover o progresso da pesquisa na ciência, a Fundação sempre respeitou o seguinte conceito básico como um guia para o Governo Federal e para a Nação como um todo: nenhum cientista capaz disposto a empreender pesquisa básica deve ser impedido de fazer devido à falta de apoio financeiro (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1960, p. 5).

Com os financiamentos federais direcionados para a produção de conhecimento básico nas universidades, a pós-graduação foi constituída como o principal lugar responsável por este papel. Assim, os cursos de caráter acadêmico teriam um maior potencial de captação de recursos e crescimento científico. Este princípio orientou e estruturou a política pública de Estado sobre a distribuição de recursos para a pesquisa básica realizada na pós-graduação, sendo referência para discussão em vários Conselhos Estaduais de Educação (SEABORG, 1990; NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1960).

No ano de 1960, após dois anos de estudo, a NSF cria um programa de apoio financeiro para a renovação ou construção de instalações científicas para a pós-graduação (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1964). Não podemos deixar de compor este cenário com dois fatos: a) em 1958, como resposta ao Sputnik, o NDEA foi criado, e uma de suas diretrizes tinha como objetivo financiar a construção e reforma de equipamentos para a pesquisa básica nas universidades (FLATTAU et al., 2006); e, b) em 1960 o *Seaborg Report* vem institucionalizar, de maneira mais efetiva, o investimento federal no campo da pesquisa básica, fundamentalmente nas universidades, com um foco maior voltado para seus programas de pós-graduação.

Portanto, diante do cenário descrito e do que já trilhamos em parte da nossa revisão, para poder ter acesso aos *financiamentos*, desenvolvimento de pesquisa orientada pelo princípio da *ciência básica*, e *cursos de pós-graduação*, o que, naquele momento histórico, constituía *as propriedades específicas do conhecimento científico*, uma condição estruturante era necessário: ser uma disciplina acadêmica.

Morford (1972, p. 93), apresentando uma leitura sobre o cenário na qual a Educação Física estava imersa, relata que:

Chega um momento crítico na vida de todas as organizações e instituições, quando a necessidade de passar por uma mudança súbita e extensa é real. A necessidade muitas vezes é súbita e extensa porque as organizações tendem a resistir à mudança por longos períodos, somente para encontrar-se diante de uma lacuna considerável entre a capacidade e as expectativas, que não estreitas. Educação física agora chegou a esse ponto.

As mudanças na qual fala o autor devem ser vistas diante do cenário científico e educacional americano no pós-guerra. As universidades tiveram que realizar uma reorganização a partir dos cursos acadêmicos presentes nas instituições. Somente a dependência de um campo educacional, visto como não acadêmico, não seria justificável para a permanência da Educação Física na universidade. Isso somente seria possível com a presença de uma disciplina acadêmica que tivesse potencial para entrar no jogo de disputa pelas propriedades científicas.

Para Singer (1979, p. 261), a atividade acadêmica nas ciências estava dominando a explosão do conhecimento. Isso era relacionado, segundo o autor, “à natureza de nossa sociedade e da forte ênfase na ciência e a pesquisa na educação superior”. Ou seja, a Educação Física estava passando por um processo de adaptação às exigências de um sistema de ensino superior (BROEKHOFF, 1979).

Sobre a reestruturação das áreas de conhecimentos no ensino superior, Nixon (1967, p. 48) observou que:

recentemente, áreas de estudo e pesquisa em recém desenvolvimento (incluindo a educação física) buscam o reconhecimento acadêmico como disciplinas, elas tentam qualificar procurando o critério mais aceitável e respeitável de uma disciplina. Elas, então, procuram se beneficiar dessas definições tanto pelas atividades de seus membros como pela persuasão intelectual de seus colegas acadêmicos.

O primeiro fato que identificamos a partir de nossas análises, para justificar a Educação Física como uma área acadêmica foi a adoção de um discurso de *denegação*¹⁷ do campo profissional. Isso não significa negar a existência desse campo, mas, os agentes que trilhavam em direção à disciplina acadêmica tentavam mostrar que os fundamentos nos quais o campo profissional se fundava, não apresentavam os elementos discursivos necessários para legitimar e justificar a permanência da Educação Física no sistema universitário. Conforme disse Henry (1978, p. 26),

¹⁷ Trilhando o caminho proposto por Bourdieu (1998), em sua obra *A economia das trocas linguísticas*, utilizamos em nosso trabalho a categoria *denegação* na medida em que assumimos que as trocas que se dão no campo simbólico configuram uma modalidade de economia denegada, de antieconomia, de agentes que têm o interesse no desinteresse, para poder legitimar seu discurso. Portanto, ao construir discursos que *denegam* o campo profissional, os agentes do campo da Educação Física vislumbravam instituir o discurso disciplinar como sendo o único válido, ocupando assim, o lugar social capaz de dar legitimidade para falarem pela área.

a disciplina acadêmica é univocamente intelectual, em contraste com a prática. Isto é verdadeiro para todas as disciplinas acadêmicas; se isso não acontecer, o aumento do conhecimento humano, necessariamente, acabaria por cessar. A validade desta declaração é creditada em geral em outras disciplinas no nível universitário.

Ainda para Henry (1978, p. 25), “os conhecimentos fundamentais derivados da pesquisa básica desinibida é o sangue de qualquer vida profissional respeitável.” De fato, pensamos que ele procura justificar a necessidade dos valores da pesquisa básica permear o campo disciplinar da Educação Física.

Sua justificativa se dá, principalmente, pelo fato da pesquisa básica estar desvinculada do mundo prático, porém, sabia que a Educação Física só seria reconhecida pela comunidade científica se produzisse conhecimento desta natureza: “tenham em mente que estamos falando de uma disciplina que é baseada em teorias eruditas confirmadas (ou seja, no conhecimento estabelecido)” (HENRY, 1978, p. 14). Sobre este tema, na mesma direção deste pensamento, Rarick (1967, p. 51) declara que:

Todos podemos concordar que a educação física se preocupa essencialmente com exercícios, jogos ativos, esportes, atletismo, ginástica e dança. No entanto, seria uma dificuldade para construir um estudo para apoiar essa categorização como uma estrutura lógica dentro da qual desenvolve conceitos, hipóteses, teorias e leis.

Bressan (1979, p. 78) diz que os interessados numa disciplina acadêmica viram, neste momento histórico, aquilo que “eles consideravam sua ‘grande chance’ para ter a respeitabilidade acadêmica. Mas, diante dos riscos a serem corridos pela área, Singer (1979, p. 261) chama a atenção para o fato de que “não devemos ficar acadêmicos para o único propósito de ganhar respeitabilidade acadêmica”.

No processo de *denegação* do campo profissional, a falta de uma base de conhecimento único da Educação Física era a principal causa atribuída ao pouco *status* social existente na profissão da Educação Física. Para Morford (1972) aquilo que os professores e treinadores sabem, enquanto conhecimento utilizado para sua intervenção, todos os leigos também parecem saber. Conforme o autor:

A necessidade de um campo teórico da educação física não deve ser justificada porque isso pode trazer prestígio acadêmico a qualquer indivíduo em particular ou para o campo como um todo, mas sim, porque um quadro teórico é uma necessidade (MORFORD, 1972, p. 88).

Aderir aos ideais do movimento acadêmico parecia ser o melhor caminho a ser adotado pelo grupo chamado de profissionais. Segundo Lawson e Morford (1979, p. 229), "parece ser uma alternativa mais aconselhável para as pessoas que trabalham no que ainda são chamados de 'Departamentos de Educação Física' no ensino superior".

Para lutar pelos objetos de poder que daria à Educação Física respeitabilidade acadêmica, os discursos dos agentes deste campo aparecem ancorados em conceitos característicos do campo científico. Conforme podemos observar em Henry (1978, p. 25): "a história da ciência está repleta de exemplos de pesquisa básica que não tinham valor previsível prático, e sem relevância, no momento em que foi feito".

Morford (1972), na tentativa de trazer para o centro da discussão a questão da formação profissional orientada pela *propriedade ciência básica*, declara que, apesar dos cursos de preparação profissional fazerem parte do sistema universitário, atribuindo o grau de bacharel, estava evidente que o conteúdo da grande maioria destes programas era orientado pela natureza essencialmente técnica, com domínio de conhecimentos elementares, ao invés de serem acadêmicos e teóricos.

Para superar este problema, Morford (1972, p. 93) propõe:

[...] aumentar a oportunidade para a entrada de acadêmicos em seus programas de estudo. Isso significa necessariamente romper ligações e dependência da educação como uma justificativa para a existência de um curso de estudo na universidade e uma substituição de concentração sobre o fenômeno de estudo. Sem dúvida, este é um passo ameaçador para muitos. Do ponto de vista profissional, no entanto, a sobrevivência e competência ditam a necessidade de mudança.

De acordo com Henry (1978, p. 20), muitas faculdades, mesmo diante de toda discussão que estava ocorrendo, ofereciam resistência à mudança da natureza de seus cursos, não adotando os conteúdos disciplinares em sua formação. Porém, os cursos e/ou departamentos que estavam buscando excelência científica exigiam "que os membros da sua faculdade fossem estudiosos produtivos, eles devem ser criadores de novos conhecimentos, bem como competentes professores universitários".

E esse espaço de criação de novos conhecimentos, como vimos, era a *propriedade pós-graduação*. Em uma relação hierárquica, a pós-graduação

aparece como o principal campo onde uma área de estudo e pesquisa seria responsável pela compreensão do fenômeno implicado pelo termo Educação Física.

Segundo Metheny (1967), o termo Educação Física poderia ser entendido como um programa escolar, área de formação em nível de graduação e de pós-graduação. Nessa estrutura de relação de poder, seria de responsabilidade dos programas de pós-graduação produzir novos conhecimentos a partir da *propriedade ciência básica*:

Dentro do amplo leque da educação física há uma troca contínua de conhecimento. No entanto, as funções de investigar, organizar e desenvolver os fundamentos teóricos sobre o qual o padrão institucional a área se apóia são desenvolvidos pelo pessoal identificado com os estudos e pesquisas de pós-graduação nos Colégios e Universidades (METHENY, 1967, p. 75).

De acordo com os documentos analisados, podemos afirmar que, em relação à dependência da produção de conhecimento no campo da pós-graduação, foi este o único ponto em que identificamos um consenso em todos os grupos, sejam eles institucionais, como os movimentos sobre a discussão de um corpo de conhecimento para a Educação Física da AAPE e da Big Ten; como para os defensores do movimento disciplinar, sendo seus agentes de maior capital simbólico F. Henry, W. Morford e H. Lawson, e também para aqueles que defendiam o campo profissional, como C. Brown, S. Bressan, J. Broekhoff, E. Metheny.

Como podemos observar, de acordo com McCristal (1969, p. 20), a *Big Ten* cria o *Body of Knowledge Symposium Project*, que seria a realização de eventos com a finalidade de:

desenvolver e clarificar os conceitos científicos básicos da educação física para enriquecer os atuais programas de pós-graduação em educação física nas dez grandes instituições, oferecendo aos docentes selecionados a oportunidade de trocar ideias com autoridades reconhecidas de disciplinas afins no estudo da atividade física.

Se em termos não consensuais do que deveria ser uma disciplina, ou se realmente era necessário sua existência, o projeto simpósio foi um esforço para proporcionar alto nível de oportunidades para os “professores de pós-graduação para melhorar a sua compreensão e aguçar suas técnicas de pesquisa

em desenvolvimento de nosso corpo de conhecimento” (ZEIGLER; McCRISTAL, 1967, p. 84).

Para Henry (1978), um objetivo importante dos programas de pós-graduação nas instituições de pesquisa (universidades) era, claramente, educar os estudiosos que seriam produtivos em pesquisa acadêmica básica, instrutores competentes (em suas especialidades), bem como membros respeitados do corpo docente universitário.

De acordo com o autor, isso seria determinante na obtenção de financiamentos junto aos órgãos federais. Ainda relata que algumas universidades eram capazes de fornecer os fundos de pesquisa necessários com recursos próprios, mas, normalmente, os membros do corpo docente é que deveriam pleitear e assegurar bolsas e financiamentos em agências do governo federal.

Na tentativa de melhor compreender as (inter) relações entre as *propriedades específicas do conhecimento científico*, corroboramos pensamento de Maia da Silva (2010, p. 50), quando afirma que os “grupos que estão no topo da hierarquia burocrática científica só conseguem impor uma visão legítima de ciência com a obtenção de financiamentos e de instrumentos de pesquisa”.

Ainda segundo a autora, as pressões exercidas pelos campos político, econômico e científico foram decisivas na estruturação da pós-graduação. Nesse sentido, acreditamos que adotar o discurso da pós-graduação como campo de produção de conhecimento, foi, principalmente, uma estratégia de sobrevivência (política), mais do que, necessariamente, um traço disciplinar a ser adquirido. Pois, é no campo da pós-graduação que o monopólio da autoridade científica seria definido, que se materializaria no “monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente” (BOURDIEU, 1983).

Ancorados no pensamento de Bourdieu (2004), pensamos que é o capital político, e/ou o poder institucional, em relação ao lugar social ocupado nas instituições acadêmico-científicas, que garante o poder para as disciplinas acadêmicas sobre os meios de produção e reprodução. Assim, as disciplinas que apresentassem as *propriedades específicas do conhecimento científico* teriam maior autonomia, um poder maior de refração e de determinar as regras do campo científico.

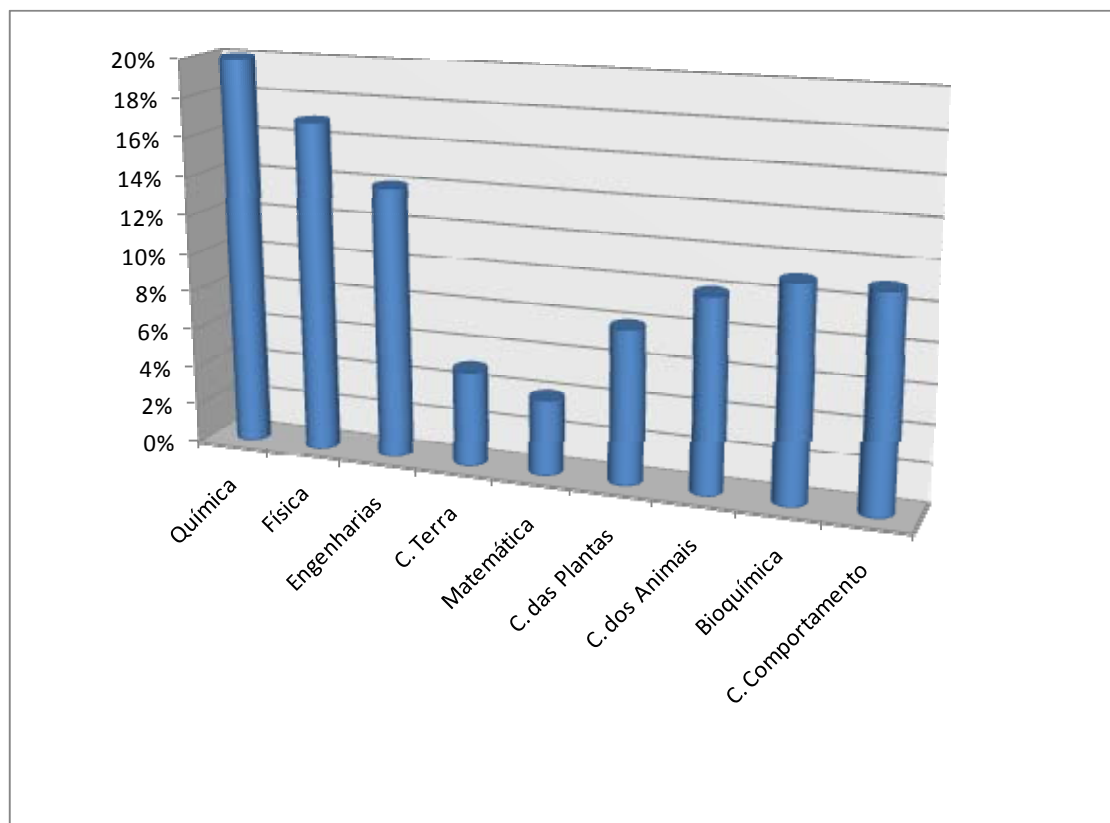
As *propriedades ciência básica, pós-graduação e financiamentos* fazem parte uma complexa rede simbólica de poder. O campo científico, enquanto

campo estruturado a partir dessas regras para sua existência, determina que os interessados, consciente ou inconscientemente, lutem por essas propriedades. Assim, as disciplinas que apresentassem essas propriedades teriam um maior grau de autonomia no direcionamento das pesquisas de natureza básica, reconhecendo, enquanto lugar de pesquisa a pós-graduação, fortalecendo a instituição ao qual estão vinculadas, e, por fim, acumulando maior poder simbólico para (e com) os financiamentos no campo da produção de conhecimento.

Uma disciplina com essas características está ancorada no crescimento da produção de conhecimento, seguindo a tendência dominante no campo científico, permitindo acúmulo de capital e, assim, garantindo o reconhecimento. Para Bressan (1979), fazendo uma reflexão sobre a situação perigosa em que a Educação Física se encontrava, afirma que, no final dos anos de 1960 e início de 1970, houve uma proliferação de programas de pós-graduação que se centrou no desenvolvimento de habilidades disciplinares de investigação.

Esse movimento disciplinar dentro dos cursos de pós-graduação estava alinhado com o que vinha acontecendo, principalmente, nas áreas de financiamentos da NSF para esse campo. Como podemos observar no gráfico 1, os recursos de bolsas de estudos para a pós-graduação, somente as áreas de maior capital científico, sendo as disciplinas tradicionais ou já consolidadas, as mais contempladas com os recursos da NSF.

Gráfico 1 – Financiamento para pós-graduação por campos de conhecimento. (Total de investimentos \$ 96,2 milhões).



Fonte: Adaptado do relatório anual da National Science Foundation (1964).

Assim, a Educação Física, frente aos grupos de maior capital científico, estava criando suas estratégias de luta, alterando as regras em seu próprio campo social, em efervescente mudança. Desse modo, podemos compreender o *discurso científico* da Educação Física como *estratégia* empregada para se apropriar das *propriedades específicas do campo científico*. É com esse propósito que olhamos para os movimentos da Educação Física americana a partir do ano de 1960, e suas *estratégias*: a) *noção de disciplina acadêmica* e b) *noção de formação profissional*.

A primeira estratégia que iremos analisar, *noção de disciplina acadêmica*, foi constituída a partir do olhar que os agentes e instituições lançavam sobre o campo da Educação Física e sobre o ideal de disciplina acadêmica. Assim, identificamos nas fontes documentais que, no início da década de 1960, dois grandes movimentos organizados centralizaram, com maior força e mobilização, as discussões sobre disciplina acadêmica na Educação Física americana.

Acreditamos ser relevante começar nossa discussão sobre a *noção de disciplina acadêmica* por esses dois eventos históricos, pois tiveram início antes mesmo da publicação do texto de Henry (1964) e representavam os anseios de

grupos diferentes dentro da área. Outro fator foi o nível de organização apresentado no interior desses movimentos, mais relevante até mesmo do que, necessariamente, seus impactos nas determinações das regras no campo científico.

As discussões posteriores, em muitos casos, aparecem como reflexos destes movimentos, que nasceram a partir de diferentes leituras sobre a Educação Física, existiram de maneira paralela, inclusive temporalmente, apresentavam algumas intersecções, entretanto, vislumbravam o mesmo objetivo: determinar o *hábitus* no campo científico da Educação Física. O que esses grupos buscavam, o elemento em disputa no campo científico era o poder de estabelecer teorias, métodos e problemas a partir de determinada compreensão do que é científico.

O primeiro a ser apresentado, iniciado no ano de 1962, foi conduzido pela AAPE (American Academy of Physical Education). Segundo Metheny (1967, p. 73), entre os anos de 1962 e 1964, a AAPE realizou uma série de discussões na tentativa de “realizar uma análise preliminar de algumas dimensões da Educação Física como uma disciplina acadêmica”. Esse movimento também recebeu apoio da AAHPER (American Association for Health, Physical Education and Recreation).

Pelo fato das duas principais organizações de grupos profissionais existentes naquele momento histórico estarem no centro das discussões sobre a disciplina acadêmica da Educação Física, este movimento foi conduzido pelo olhar que o grupo chamado de profissionais fazia da área, e pelo lugar social que esses agentes ocupavam no campo científico, logo, retratava a maneira com que desejavam que a área se organizasse a partir de uma noção constituída de disciplina acadêmica.

Ao remeter aqui à categoria profissional, ressaltamos que não fazem parte deste grupo apenas os membros da profissão que atuam fora do campo acadêmico (como comumente encontrado na literatura norte-americana da época), mas também todos os que, de uma forma ou de outra, estavam envolvidos com os campos de intervenção da Educação Física, englobando desde os professores presentes nas universidades, voltados para a formação profissional, como os profissionais atuantes nos diversos campos de intervenção, sendo os mais representativos e de maior força, os profissionais inseridos no sistema básico de educação.

O documento utilizado como base para nossa análise é o texto da Eleonor Metheny, intitulado *Physical Education as an Area of Study and Research: Excerpts from the Report of the Design Conference*, publicado na edição especial da *Quest*, de 1967, que teve como temática central a discussão sobre a disciplina acadêmica da Educação Física. Conforme relata Metheny (1967), o relatório, que foi síntese das discussões ocorridas entre os dias 13 e 16 de outubro de 1965, teve com objetivo oferecer um modelo de pesquisa para a área, levando-a, por meio do que pensamos ter sido uma visão linear e ingênua, ao *status* de disciplina acadêmica.

No relatório apresentado pela autora podemos constatar o ideal de disciplina apresentado pelos agentes da AAPE, como sendo “uma área de estudo acadêmico e pesquisa com um foco e tema central (METHENY, 1967, p. 73). Ainda sobre esse assunto, complementa:

Esta *área de interesse especial* pode ser estudada de muitos pontos de vistas diferentes, a partir das *relações com outras áreas* de conhecimento. Entretanto, este interesse no *fenômeno* associado diretamente com o assunto especial de pesquisa, poderia trazer para a área de estudo e pesquisa um foco, identidade (METHENY, 1967, p. 74, grifo nosso).

A noção conceitual de disciplina acadêmica como área de estudo, idealizado pela AAPE, possibilitava uma dimensão mais ampliada, e ao mesmo tempo, voltada para um tema central a ser pesquisado. Segundo Reis (2003, p. 34), “uma área de estudo é semelhante a uma disciplina acadêmica, porém preocupada com o uso de técnicas intelectuais que são passadas aos profissionais, por meio de cursos formais criados para essa área”.

O processo para o estabelecimento da estrutura disciplinar deveria cumprir dois passos:

Primeiro [...] uma tentativa de chegar a uma definição operacional dos *fenômenos* em torno do qual todos os interesses no campo são centrados. O segundo passo seria explorar as várias dimensões desses fenômenos, como agora está sendo estudado, e as *inter-relações* que foram ou estão sendo exploradas. Novamente, o

processo de identificação dessas dimensões e inter-relações seria estruturado como uma tentativa de alcançar um consenso entre os representantes acadêmicos do campo e, possivelmente, entre os representantes acadêmicos de *outras áreas* em que essas inter-relações também podem ser estudada, de forma independente ou em termos *inter-disciplinar* (METHENY, 1967, p. 74, grifo nosso).

Seguindo a análise do ideal de disciplina da AAPE, nos deparamos com a necessidade da existência de um corpo de conhecimento, conforme aponta o texto acima. Mas, para se chegar a este corpo de conhecimento, a AAPE estabeleceu que fosse necessária a definição, primeiramente, do fenômeno central, estudado por múltiplas áreas de interesse. Reis (2003, p. 34) afirma que “quando se trata de uma área de estudo, faz-se necessário um cuidado com os tipos de questões levantadas, sua coerência e o sentido de identidade que elas são capazes de promover para aqueles que trabalham na(o) mesma(o)”. Acreditamos que a escolha inicial pela definição de um foco central possibilitaria dar mais coerências aos problemas levantados pela área e aos conhecimentos nela produzidos.

Como estratégia para chegar à definição deste fenômeno, seria necessária a participação dos estudiosos representantes da área e de representantes de outras áreas. Esses estudiosos assumiriam a responsabilidade de:

a) investigar as várias dimensões do fenômeno e as maneiras com que ele se relaciona com outros processos e funções; b) organizar o conhecimento sobre este fenômeno e suas inter-relações; c) desenvolver novos conhecimentos sobre o tema. (METHENY, 1967, p. 74).

Segundo Reis (2003), uma área de estudo, em sua origem, por não ter em seu corpo de conhecimento uma clara distinção conceitual, nem mesmo procedimentos metodológicos constituídos, aproxima-se das disciplinas acadêmicas tradicionais, assim como de outras áreas, para resolver os problemas levantados e engajados na produção de seu corpo de conhecimento.

Assim, uma área de estudo, num caminho próximo de uma disciplina, necessita estabelecer um objeto de estudo, as estruturas conceituais para estudar este objeto, formulando novas hipóteses e teorias, métodos coerentes com o foco central e com a estrutura conceitual, para que responda aos anseios dos pesquisadores da área e de outras áreas interessados em estudar tal objeto,

integrando conhecimento e possibilitando a criação de novos por vários olhares teórico-metodológicos e interesses específicos.

Era a partir desse desenho de um campo de pesquisa que a Educação Física, pelo propósito da AAPE, alcançaria o *status* de área científica. Dentro da estrutura hierárquica desenhada pela AAPE, os saberes em torno do foco de estudo poderiam ser utilizados para determinar os conhecimentos no campo da formação profissional (graduação) e da intervenção, principalmente enquanto conteúdo a ser aplicado pelos agentes no campo profissional.

Ao situarmos o lugar social que esses membros ocupam e a compreensão de área que têm como referência (Educação Física como um campo de estudo aplicado), não identificamos uma apropriação do conceito de ciência básica instituído no campo científico americano neste período. Afirmamos que sabiam da necessidade de desenvolver um campo acadêmico e de pesquisa para a Educação Física, mas a referência de seus olhares era o mundo profissional.

Encontramos em Abernathy e Waltz (1964, p. 1) uma noção de disciplina acadêmica em concordância com o movimento da AAPE. Os autores, assim como o encaminhamento processual para o estabelecimento de uma área de estudo idealizado pela AAPE, acreditavam que, primeiramente, seria necessário, “ao invés de definir ou elaborar provisoriamente uma disciplina”, olhar para as preocupações de base e fundamentos da área. Assim, alguns pressupostos e questões básicas seriam estabelecidos, “bem como algumas áreas de investigação que devem levar em direção a uma formulação mais abrangente” (p. 1).

O que norteava esse discurso era, justamente, uma estratégia de preservação do campo profissional em relação ao crescimento do discurso científico. Para o grupo da AAPE, Abernathy e Waltz (1964), Locke e Siendetop (1980), Singer (1979), O’Hanlon e Wandzilak (1980), tão importante quanto discutir a natureza disciplinar da Educação Física era a busca do reconhecimento da importância do desenvolvimento do campo profissional. Entretanto, não mais um campo profissional independente em relação ao conhecimento científico, mas, que a disciplina científica viesse contribuir para as ações específicas e problemas emanados da ordem prática. Sobre essa luta de interesses entre profissionais e acadêmicos, O’Hanlon e Wandzilak (1980, p. 55), declaram que:

fundamental para este trabalho também tem sido um desejo de produzir uma base de pesquisa para a melhoria da teoria da educação física, bem como meios para verificar práticas no campo.

Enquanto outros (*acadêmicos*) apóiam o desenvolvimento de uma disciplina por si mesma, ou seja, para o conhecimento que vai gerar (grifo nosso).

Um dos fatos/problemas identificados nos documentos, que constantemente era alvo de ataque pelo grupo dos acadêmicos, são as várias definições atribuídas à Educação Física em termos de propósito, processo e organização da área, sendo compreendida como atividade de ensino, programa ou séries de programas escolares e, também, como curso presente nas faculdades, mas não um domínio de conhecimento. Abernathy e Waltz (1964, p. 2), afirmam que:

[...] educação física é, neste sentido, um campo aplicado. Preocupa-se com fatos e crenças derivadas do significado do movimento na vida humana e com as fundações para as condições de aplicação significativa de tais fatos e crenças no processo de educação.

Na estrutura conceitual da *noção de disciplina acadêmica*, as relações entre as áreas do saber também são fundamentais. Abernathy e Waltz (1964) defendem a relação da Educação Física com as ciências naturais, físicas, comportamentais e as humanidades. Assim, o corpo de conhecimento, focado em um tema central, poderá oferecer as condições básicas para o desenvolvimento da área, refletindo os resultados de sua pesquisa na própria área, bem como nas áreas afins em torno do foco central, como podemos observar no texto:

Se uma disciplina é vista como um arranjo sequencial de um *corpo de conhecimento* e se um corpo de conhecimento é derivado de um campo de investigação que, por sua vez, é definido pelos problemas que procura para resolver, uma estrutura para a investigação pode ser abordada através de uma identificação de *áreas de interesse* geral dentro do qual as perguntas podem ser feitas. Com isto em mente, os problemas da área têm sido selecionados com vistas além da circunferência a que muitos de nós estamos habituados, em direção a um domínio de conhecimento aspirado, em vez de consolidado. Isto não significa que nega a importância nem impede a aceitação do conhecimento existente, ele simplesmente sugere espaço tanto para fatos acumulados e para as teorias não testadas (ABERNATHY; WALTZ, 1964, p. 5, grifo nosso).

Na estrutura dessa noção disciplinar, percebemos a necessidade de avançar no campo científico por meio do desenvolvimento de novos conhecimentos, chegando ao patamar de superação da situação existente. No entanto, o nível disciplinar de entendimento sobre um fenômeno só seria alcançado após investigação acordada para as especificidades, abstrações, teorias e estruturas que inclui o domínio de conhecimento. Um primeiro passo nessa direção deveria ser a

delimitação do campo de pesquisa, e o segundo, a construção de conhecimentos dentro dessa área delimitada a partir de um foco de pesquisa (ABERNATHY; WALTZ, 1964).

Outra semelhança entre o movimento da AAPE e a noção disciplinar de Abernathy e Waltz é o lugar social que ocupavam na estrutura do campo científico. Acreditavam que para o desenvolvimento científico da área seria necessário, e fundamental, que esta pudesse continuar a ser parte dos programas escolares. A criação da pesquisa acadêmica, portanto, se fazia necessária para o avanço no campo profissional da Educação Física.

Porém, disciplina e profissão, neste caso, não estariam separados, não constituíam dois universos antagônicos, mas o campo profissional continuaria a ser o foco central da área:

A atenção para a estrutura da educação física como uma aplicação do conhecimento disciplinado em uma situação educacional, não nega o papel funcional das atividades tradicionais na condução do programa. Experiência organizada em esporte, dança, ginástica..., não é incompatível com um programa de pesquisa [...] em tal programa, as atividades não podem ser percebidas como fins em si mesmas, uma vez que não definem a natureza ou propósito da experiência (ABERNATHY; WALTZ, 1964, p. 7).

Nesse sentido, os conteúdos históricos da Educação Física presentes nos programas escolares continuariam a fazer parte deste chamado corpo de conhecimento, mas seriam os conhecimentos produzidos pela área, a partir de um foco central, que constituiriam uma base sólida com potencial muito maior para a realização das metas da Educação Física no contexto escolar.

Com base em Bourdieu (2004) afirmamos que a estrutura idealizada para a disciplina, tendo como referência o campo escolar, ocuparia uma posição de menor valor dentro de uma hierarquização no campo científico. Por mais que o objetivo desta noção disciplinar fosse o fortalecimento da área escolar, dentro de quadro de disputas no campo científico, poderia ocupar uma posição de heteronomia em relação aos agentes responsáveis pelos processos de produção de conhecimento.

O outro movimento que ajudou a fortalecer as discussões sobre a Educação Física como uma disciplina acadêmica foi conhecido como “Projeto Corpo de Conhecimento”. Este movimento foi originado dentro das instituições de ensino superior, especificamente, pelo grupo da Big Ten.

Pelo fato, significativo, de seus agentes fazerem parte das instituições de ensino superior, ocupavam um lugar social diferente na estrutura do campo científico, quando comparado ao grupo da AAPE. Isso representava uma diferença no olhar que lançavam sobre a área, que se materializa na noção de disciplina que apresentavam.

Sobre esta distinção de lugar social ocupada pelos grupos até agora mencionados, Metheny (1967, p. 74), analisando o relatório do encontro da AAPE, diz que:

O relatório chama a atenção para o fato de que qualquer tentativa para identificar e analisar a estrutura da área disciplinar não deverá ser contaminado por referências de alguns padrões de organizações institucionais.

O relatório da AAPE já trazia, em sua essência, a preocupação com um fato que se concretizou no campo da Educação Física, que foi a cisão entre o grupo profissional e o acadêmico. Se o movimento da AAPE, que representava o interesse do grupo profissional, estava ancorado nas discussões sobre a manutenção do campo profissional, não demonstrando para isso uma leitura mais complexa sobre o cenário político e científico americano, apresentando alguns elementos de ingenuidade em suas propostas/decisões, o movimento da Big Ten, em sentido contrário, demonstrou estar disposto a apropriar as propriedades, regras e objetos de disputas determinados e determinantes que estavam presentes na estrutura do campo político e científico, muito mais por uma questão de sobrevivência institucional (política) do que com preocupações de ordem prática ou, até mesmo, epistemológica.

Na tentativa de compreendermos a *noção de disciplina acadêmica* presente no “Projeto Corpo de Conhecimento”, identificamos, assim como nas outras noções disciplinares até agora expostas e analisadas, uma proposta disciplinar de estrutura acadêmica constituída por partes de conhecimentos de diversas disciplinas, conforme podemos observar no texto que segue:

Se nós estamos a ganhar grande reconhecimento no mundo acadêmico, nós precisamos seguir um caminho semelhante ao percorrido por outras disciplinas. Isso significa um programa de grande expansão da pesquisa científica e desenvolvimento no qual o *corpo de conhecimento* na educação física é definido tanto quanto possível em termos de sua natureza fundamental e em *relação com outras disciplinas* (DANIELS, 1964 apud ZEIGLER; McCRISTAL, 1967, p. 80, grifo nosso).

A relação com disciplinas já tradicionais parecia a melhor estratégia político/científica para uma área, como a Educação Física, ainda não reconhecida academicamente. A estratégia organizacional pensada pelos membros e líderes da Big Ten parecia ser um caminho muito bem elaborado.

Segundo Zeigler e McCristal (1967), durante os encontros anuais da Big Ten nos anos de 1964 e 1965, publicações de artigos e discussões formais em eventos tenderam mostrar a crença, por parte dos agentes presentes neste grupo, de que existia um corpo de conhecimento na Educação Física que já estava presente na área do esporte, movimento humano, cinesiologia, desempenho humano, aprendizagem motora, e outras. Ainda, segundo os autores:

Partes deste corpo de conhecimento estão nas disciplinas relatadas, e partes dele pertencem inquestionavelmente, exclusivamente a educação física. Não estamos completamente certos do que é puro e do que é de outra área (ZEIGLER; McCRISTAL, 1967, p. 81).

A materialização desta noção disciplinar ocorreu em agosto de 1966, em um encontro de preparação para o encontro anual, que ocorreria em dezembro do mesmo ano, com a definição das seguintes subáreas de especialização: Fisiologia do Exercício; Biomecânica; Aprendizagem Motora e Psicologia do Esporte; Sociologia do Esporte; História, Filosofia, e comparação entre Educação Física e Esporte; Teoria Administrativa (ZEIGLER; McCRISTAL, 1967).

Para justificar estas subáreas como o Corpo de Conhecimento da Educação Física, formou-se grupos de trabalhos com dois ou três membros de faculdades da Big Ten, em cada uma das seis áreas de especialização criadas. Estes grupos teriam a responsabilidade de:

- 1 - Identificar as disciplinas relacionadas dentro de sua subárea de trabalho;
- 2 - identificar os conceitos básicos de cada disciplina que são relevantes e entendidos como pertencente à área de trabalho;
- 3 - dentro dos conceitos básicos identificados de cada sub-disciplina, listar os conceitos básicos pertencentes à Educação Física;
- 4 - relacionar os pré-requisitos para o estudo destes conceitos.

O movimento da Big Ten apresentou uma linha coerente de organização, mobilizando todas as dez instituições que faziam parte desse grupo,

demonstrando a relevância das discussões, principalmente, para as instituições universitárias às quais representavam. Isso reforça nossa tese de sobrevivência no ensino superior, fundamentalmente, nas instituições de caráter científico.

No interior da Big Ten existia um *Committiee on Institutional Cooperation* – C.I.C (Comitê em Cooperação Institucional), que era responsável por financiar ações, em diversas frentes, pelas instituições. Uma dessas linhas de ações era, justamente, o apoio ao desenvolvimento acadêmico e científico. Esse Comitê teve papel fundamental no desenvolvimento do projeto Corpo de Conhecimento, pois foi dele que veio o financiamento¹⁸ para a realização dos encontros de preparação do projeto, entre os anos de 1964 e 1965¹⁹ (ZEIGLER; McCRISTAL, 1967).

A intenção da Big Ten era, com o resultado desse processo de organização das discussões, identificar o corpo de conhecimento da Educação Física a partir dos conhecimentos historicamente abordados nos currículos das instituições que compõem a Big Ten. Este corpo de conhecimento seria utilizado para organizar e compor o currículo da Educação Física na Educação Básica, Programas de Graduação e Pós-Graduação.

Seguindo nossa trilha de identificar a *noção de disciplina acadêmica* na Educação Física americana, passamos agora para aquele que acreditamos ser o que causou maior impacto na organização acadêmica da área. Tendo Franklin H. Henry como seu principal ator social, o chamado “movimento disciplinar” apresentou elementos estruturantes da *noção de disciplina acadêmica* idealizada pelos dois grupos até agora colocados, AAPE e Big Ten.

Quanto aos elementos estruturantes que a *noção de disciplina acadêmica* de Henry apresentava, fazendo uma analogia com o que até agora foi exposto, encontramos elementos estruturantes da AAPE, como a necessidade de definição de um tema central a partir da relação com outras áreas de estudo, sendo elas a Biologia, Psicologia e a Sociologia; e uma metodologia para realização de pesquisa sobre esse foco. E do movimento da Big Ten, apresenta características da visão disciplinar, pois pensava a estrutura da noção disciplinar a partir da criação de

¹⁸ O financiamento conseguido pelos membros diretores da Big Ten para levar a diante o Projeto Corpo de Conhecimento, foi de 15 mil dólares (ZEIGLER; McCRISTAL, 1967).

¹⁹ Ainda, no ano de 1965, durante o Encontro Anual da Big Ten, Stanley Salwak, diretor do *Committiee on Institutional Cooperation*, apresentou uma palestra, com o seguinte tema: “The C.I.C. and Developmental Plans for Physical Educations” (ZEIGLER; McCRISTAL, 1967).

subdisciplinas²⁰, com conteúdos que já faziam parte, historicamente, dos currículos dos cursos de Educação Física.

De acordo com a teoria de Bourdieu, podemos afirmar que, naquele momento, quando da publicação de seu primeiro texto sobre a disciplina acadêmica, em 1964, Henry apresentava um capital científico adquirido ao longo de sua carreira. Para essa nossa afirmação, temos algumas pistas, como por exemplo, o fato de Henry aparecer como o segundo pesquisador mais produtivo no ranking da *Research Quarterly*, entre os anos de 1930 e 1979, periódico científico de referência até o início dos anos de 1970 (KROLL, 1982).²¹

Uma indagação que nos acompanhou durante a realização desse trabalho foi o porquê, notadamente, a *noção* de disciplina acadêmica de Franklin Henry prevaleceu no conflituoso cenário de disputa acadêmico-científico e profissional, se, paralelamente à publicação de seu texto, movimentos organizados e representativos estavam sendo desencadeados.

Henry (1978, p. 13) em seu texto, *The academic discipline of physical education*, faz uma afirmação que demonstra estar embebido das regras do campo científico e político norte-americano: "a definição que vai prevalecer e que temos de cumprir, a fim de assegurar o reconhecimento acadêmico e aceitação em geral, é imposta sobre nós de fora de nossas fileiras."

Dentre as propostas aqui analisadas de estruturação de uma disciplina acadêmica a partir da *noção* que se tinha da realidade, este autor era o que mais apresentava um discurso que caminhava ao encontro das *propriedades do conhecimento científico*. Isso demonstra, portanto, uma posição de heteronomia em relação a esse campo.

De fato, Henry teve a habilidade política de sistematizar, lançando mão de um discurso acadêmico, os anseios de parte dos agentes de capital político e científico do campo da Educação Física, ligados às instituições superiores, departamentos, cursos de pós-graduação. E, ainda, ancorar o sentido desse

²⁰ Como referência de áreas-mãe Henry (1964, 1978) ancorou-se na relação da educação física, a partir de suas subdisciplinas, com as áreas da Sociologia, Psicologia e Biologia.

²¹ A criação de meios de comunicação científica, como as revistas, também pode ser vista como uma *estratégia* de sobrevivência acadêmica. Conforme Geiger (1986), na origem das disciplinas nos Estados Unidos, muitas delas chegaram ao seu desenvolvimento com a criação de veículos formais de publicação dos resultados de pesquisas e ensaios. Ainda não podemos nos esquecer do fato de Bush (1945) recomendar que revistas científicas fossem criadas para fortalecer a divulgação do conhecimento científico pela comunidade acadêmica. A *Quest*, quando surge em

discurso no que estava sendo estabelecido no cenário político e científico, causando maior impacto na organização acadêmica da área. Conforme Bourdieu (2004, p. 29), “quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e a sua posição”.

Assim, as forças que determinavam as mudanças no campo científico e universitário norte-americano exerceram seu poder sobre a Educação Física, e esta, por não ser uma área estabelecida academicamente, não exerceu refração destas novas regras impostas pelas áreas tradicionais e pelo re-desenho do campo científico. A Educação Física, a partir do discurso de Henry (1978), tomou como parâmetro, primeiramente, a história das disciplinas já estabelecidas, identificando suas estruturas fundantes e, em segundo momento, o cenário americano e todas as regras que estavam em processo de mudança no jogo de poder no campo científico²². Conforme diz Henry (1978, p. 16),

Um ponto que precisa ser enfatizado é que esta disciplina acadêmica não consiste da aplicação das disciplinas de antropologia, fisiologia, psicologia e outras à aprendizagem e realização de atividades físicas. Se assim fosse, a educação física simplesmente não seria uma disciplina acadêmica, mas, ao invés, seria uma disciplina técnica e profissional. Mas se o campo do conhecimento é de fato o estudo em profundidade, como uma disciplina, de certos aspectos da anatomia, antropologia, fisiologia, psicologia, sociologia e outros campos, com este estudo centrado nos conhecimentos básicos sobre o indivíduo humano envolvidos na atividade motora que é uma expressão de estar vivo e funcional, então é uma disciplina acadêmica.

Lawson e Morford (1979, p. 222), corroborando o pensamento de Henry, afirmam que este ideal de disciplina

[...] representou uma tentativa estruturada para descrever, explicar e prever a existência e ocorrência de fenômenos selecionados. Tal inquérito disciplinar foi presumido para ser imparcial e objetivo. Resultou da curiosidade dos investigadores, não de sua suposição a priori de que certos fenômenos ou práticas eram "boas" ou "ruins". Assim, estes investigadores em Cinesiologia e Estudos do Esporte poderiam ter sido vistos para serem envolvidos em inteligência livre, e a inteligência é livre quando estudiosos podem fazer perguntas e buscar tais explicações, sem amarras.

1963, traz exatamente esse propósito, o de ser um instrumento para aumentar o capital científico da área.

²² Segundo Nixon (1967, p. 45) a declaração de Henry, sobre o que deveria constituir a disciplina acadêmica da educação física “é uma síntese das definições encontradas em vários dicionários apropriados e é provavelmente aceitável para a maioria dos professores e faculdades.

Henry procura justificar que só a identificação dos conhecimentos não seria o suficiente para sua caracterização como uma disciplina, mas sim, o estudo destes conhecimentos em profundidade, ou seja, a capacidade que a Educação Física teria de produzir conhecimento sobre seu tema central. O autor pensava que o problema de instituir uma disciplina acadêmica a partir dos estratos de conhecimentos de outras disciplinas tradicionais seria resolvido com a abordagem transdisciplinar. Caberia a ela dar a unificação a todos esses conhecimentos, estabelecendo, portanto, quais conhecimentos seriam específicos da Educação Física, ou seja, seu corpo de conhecimento e seus procedimentos metodológicos para estudá-los.

Em síntese, identificamos nas *noções de disciplina acadêmica* apresentadas, as *estruturas estruturantes*²³ que atribuem o sentido de disciplina acadêmica para a Educação Física. Os autores e movimentos até agora descritos e analisados perpassam, de uma maneira geral, por uma compreensão de disciplina acadêmica que seria caracterizada por um *foco central*, definido a partir das *relações tecidas com outras áreas/disciplinas*, e uma *metodologia de estudo*. São essas as *estruturas estruturantes* que, de maneira independente, e na síntese de suas relações, possibilitariam o aumento do capital simbólico da área.

Em relação à *estrutura estruturante das relações com outras áreas/disciplinas*, tendo como referência nosso mergulho nos documentos e, também, no cenário científico norte-americano, o discurso voltado para o estabelecimento de uma disciplina na relação com outros campos de conhecimento porta um sentido de natureza política em seu princípio de origem. Ou seja, ao se aproximar de disciplinas já estabelecidas, seria (ou deveria ser) um caminho mais fácil para a área ganhar respeitabilidade no campo científico, ser vista pelos pares e pela comunidade científica como uma disciplina acadêmica, e com isso, conduzir sua prática nesse campo a partir das normas e regras científicas.

Segundo Geiger (1986), as relações estabelecidas nas fronteiras do conhecimento entre disciplinas acadêmicas tradicionais foram fundamentais para criar as condições necessárias para o surgimento de outras disciplinas acadêmicas que apresentavam, em algum momento de sua história, a apropriação e

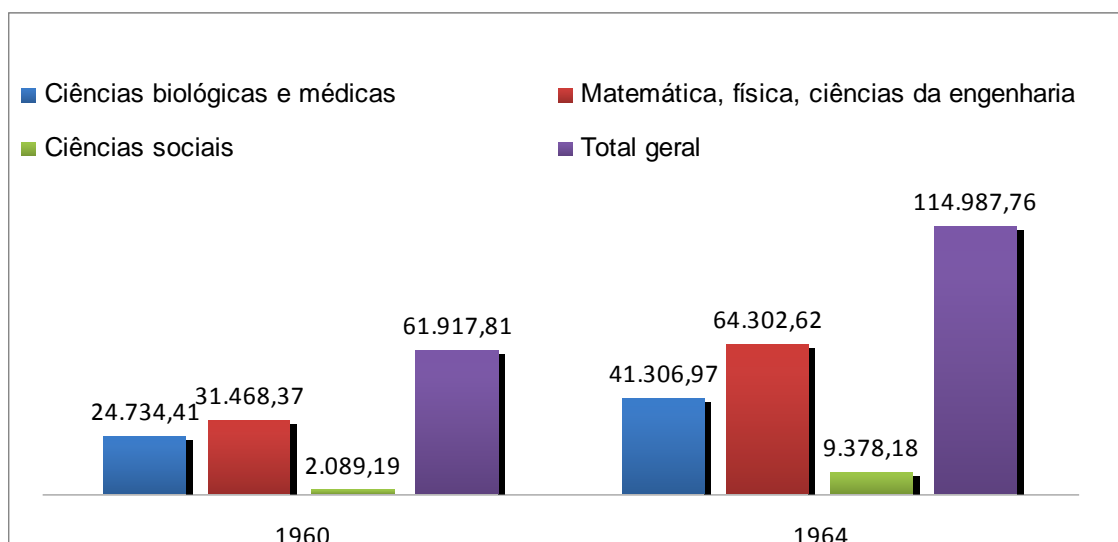
²³ Salientamos que utilizamos a categoria *estrutura estruturante* em função de seus sentidos estarem em constante mudança, conforme são colocadas em jogo as novas regras e crenças em um determinado campo social de disputa (BOURDIEU, 1998).

requerimento de um domínio único de conhecimento a ser abordado em seu território conceitual. Esse era um traço histórico na formação de novas disciplinas acadêmicas. Portanto, a Educação Física estava seguindo a lição que o passado já tinha demarcado e que outras disciplinas já tinham percorrido.

Para Parker (2005) e McCristal (1969), a aproximação com disciplinas tradicionais era um passo fundamental a ser percorrido em direção a uma disciplina acadêmica. Maia da Silva (2010, p. 43) afirma que “as regras do campo científico funcionam com base no reconhecimento: os indivíduos que almejam o ingresso no grupo dos dominantes reproduzem objetos de capital científico.” Logo, para uma área como a Educação Física, que ocupava uma posição de heteronomia no campo científico, conseguir ser vista como uma disciplina, deveria se estruturar a partir das referências que observava em seu contexto científico.

Nesse sentido, a Educação Física necessitava se apropriar das características presentes nas disciplinas acadêmicas historicamente constituídas. Segundo Steinhaus (1967), existe uma relação hierárquica entre os campos de conhecimento, ou disciplinas. O autor afirma que as disciplinas das ciências naturais ocupavam uma posição superior na estrutura do campo científico, depois estavam as ciências biológicas, e, por último, as ciências sociais e as humanidades. Ao observarmos o gráfico 2, percebemos a hierarquia existente no campo científico, citada pelo autor.

Gráfico 2 – Financiamento para ciência básica por campos da ciência nos anos de 1960 e 1964. (Investimento em milhões de dólares).



Fonte: Elaborado com dados dos relatórios anuais da National Science Foundation (1960; 1964).

Essas disciplinas, ocupando uma melhor posição na estrutura do campo científico, por terem um maior capital simbólico acumulado, possuíam o poder e autoridade legítimos de determinar as regras, orientando as práticas sociais dos agentes engajados no campo. Pois, ao cumpri-las, reforçam a estrutura já estabelecida de posições sociais (BOURDIEU, 2007; SILVA, 2010).

Identificamos, também, nos documentos analisados, outra função para as *relações com outras áreas/disciplinas* na constituição da disciplina acadêmica da Educação Física. Essa função cumpria um papel, na síntese das relações travadas, de sentido estrutural, ou seja: a determinação do *foco central*. Conforme o pensamento de Brown (1967), a essência no interior de uma estrutura de conhecimento pode ser identificada a partir das relações entre uma área de estudo com outras áreas. Segundo a autora:

Os campos da psicologia, física, fisiologia, sociologia, e outros se tornaram tão altamente especializados que, como pontos de partida, os seus materiais são muito fragmentados para o uso no estudo do *movimento humano*. As disciplinas históricas e os eruditos que estudam estas disciplinas não têm mostrado interesse no estudo do funcionamento dinâmico do mover-se humano como um campo de investigação. Estudiosos do movimento humano devem começar aqui, se quiserem descobrir relações claras (BROWN, 1967, p. 54, grifo nosso).

Segundo Abernathy e Waltz (1964, p. 1), apesar de haver muitas ambiguidades na definição sobre a estrutura da disciplina acadêmica, um tema recorrente parecia se apresentar em um campo consensual, o movimento humano:

é possível identificar um tema recorrente que transcende as diferenças de interpretação. As palavras movimento humano são usadas para descrever o campo de inquérito por duas razões. Primeiro, para evitar o maior obstáculo apresentado por falta de parâmetros claros para o que tem sido chamado de educação física. E, segundo, o movimento humano é termo apropriado porque a maioria identifica com precisão o grande interesse da investigação.

Segundo Rarick (1967, p. 51) a Educação Física,

[...] tem um foco: a saber, o movimento humano (ou seja, movimentos corporais em esportes, jogos ativos, ginástica e dança) e seus correlatos. Este aspecto da experiência do homem é o nosso domínio. Nenhuma outra disciplina explorou isso.

Uma preocupação presente entre os agentes do campo da Educação Física (BROWN, 1967; HENRY, 1978; RARICK, 1967; SINGER, 1979; ABERNATHY; WALTZ, 1964), quando abordavam em seus textos o movimento humano como sendo o foco de estudo, era o fato da necessidade de uma clara diferenciação entre a Educação Física e o movimento humano. Singer (1979, p. 256) ressalta que o movimento humano é algo muito amplo, não sendo exclusividade da área, e que “infelizmente, parece um excesso de zelo dos educadores físicos que estão tentando ver a Educação Física e o movimento humano como termos sinônimos. Eles não são”.

Para Brown (1967, p. 53), os

profissionais de educação física estão preocupados com os significados atribuídos para as relações entre movimento humano e educação física. Se a estrutura de cada conhecimento puder ser identificada, os relacionamentos podem ficar claros.

A autora estabelece uma relação hierárquica entre o movimento humano e a Educação Física. Nesta relação, o movimento humano seria um fenômeno de grandeza e abrangência maior, sendo assunto de interesse de várias outras áreas de conhecimento, e também, historicamente, da Educação Física. Para a autora, o movimento humano já apresenta uma definição mais clara, enquanto a Educação Física pode ser definida de várias maneiras a partir de um contexto histórico cultural.

De fato, diante da necessidade de estabelecer relação entre esses dois fenômenos (movimento humano e Educação Física), era necessário o reconhecimento de que, se a estrutura do conhecimento teria como principal foco o movimento humano, então, o corpo de conhecimento da área dever vir,

exclusivamente, do movimento humano, e não dos campos nos quais os fundamentos do movimento humano repousam e se fundam.

Nessa perspectiva, o movimento humano seria responsável pela produção de conhecimento a ser aplicado pelo campo da Educação Física, vista, fundamentalmente, como uma modalidade de ensino. Assim como na proposta da AAPE e de outros autores, o foco central estaria no fortalecimento do campo profissional, pois se sabia da emergência, criada, da existência de uma disciplina acadêmica.

De acordo com Brown (1967, p. 56-57), a “estrutura para a educação é uma estrutura para o aprendizado” e, portanto, “a estrutura do ensino em movimento humano pode ser considerada por alguns como a estrutura do conhecimento da Educação Física”.

A estrutura do conhecimento do movimento humano, a serviço de uma estrutura de ensino da Educação Física, deveria proporcionar, por meio do campo da pesquisa, não somente os conteúdos e conceitos a serem aprendidos, mas, também, a organização e processo que assegurariam o aprendizado. Metheny (1967, p. 78) declara que:

A área acadêmica de estudo e de pesquisa denotada pelo termo educação física inscreve-se nesta área em geral, que incorpora todos os aspectos do movimento como uma essência do homem. A natureza dessas experiências de movimento e padrões de comportamento pode ser sugerida por termos tais como: exercício, esportes, danças, jogos, ginástica, e os movimentos utilizados dentro das situações da vida diária.

Também encontramos no texto de Henry (1978) uma compreensão que vai ao encontro de Brown (1967), quando afirma que o foco de estudo da Educação Física, proposto por ele em seu texto de 1964, o movimento humano, estaria presente em diversas disciplinas, porém, sempre sendo abordado apenas de maneira casual e periférica, não se constituindo no núcleo central de nenhum campo de estudo. Este conhecimento estaria nas disciplinas da anatomia, física, fisiologia, antropologia cultural, história, sociologia e psicologia.

Ressaltamos que uma diferença significativa em relação à proposta de Brown e Henry consiste na maneira como esse foco de estudo seria constituído. Sobre este ponto, Brown (1967) chama a atenção para o perigo de se buscar o conhecimento da Educação Física dentro de outras disciplinas, assim como proposto

por Henry. Ao não olhar o fenômeno em si, e apenas as disciplinas que possam fazer uso dele para compor o corpo de conhecimento, poderia ocorrer a fragmentação da área de conhecimento, pois o foco central de interesse não seria o fenômeno, mas, as disciplinas nas quais se fundamentam.

Em síntese, como foco central a ser estudado e requerido pela Educação Física, elegeu-se o movimento humano. Seu corpo de conhecimento seria composto a partir do que, historicamente, já existe no campo de estudo da área, aquilo que sempre foi de seu domínio, porém, não de maneira ordenada e organizada. Com um olhar sobre esses conteúdos históricos, seria possível identificar a essência do fenômeno, levando a certas categorias de conhecimento, possibilitando uma melhor delimitação, compreendendo a relação e interação da Educação Física com outras disciplinas.

Seguindo nossas trilhas de análise, essa relação e interação com as outras áreas seriam mediadas pelo método determinado para a produção de conhecimento sobre o foco de estudo. Nesse sentido, a *estrutura estruturante método de estudo* aparece como sendo o elemento fundante que possibilitaria a integração entre o foco de estudo, a Educação Física e as demais áreas que fariam fronteira com esse corpo de conhecimento.

Afirmamos, então, que dentro da *noção de disciplina acadêmica*, a *estrutura estruturante método de estudo* porta dois sentidos distintos, mas fundamentais. Primeiro, de ser o elemento que traria unificação, integração, coesão da disciplina acadêmica. O segundo seria o sentido do progresso, do desenvolvimento, pois era a partir dele que a Educação Física, como disciplina acadêmica integrada, avançaria no campo da produção de novos conhecimentos.

O rigor metodológico era uma regra a ser adquirida pela área. Conforme se encontra no relatório anual da National Science Foundation (1960, p. xiii), “a ciência tem descoberto e feito muito para aperfeiçoar o chamado ‘método científico’, uma técnica que ajudou a construir uma estrutura sólida e duradoura do conhecimento”.

Encontramos no interior da noção disciplinar de Henry (1978) a proposta que emergiu com maior força, o método transdisciplinar. Ao propor esse método para o campo de pesquisa da Educação Física, Henry também denotava uma *noção* que denominava de disciplina moderna.

Para Henry, o rompimento com a tradição profissional da área, vista como campo de instrução escolar, dar-se-ia com a adoção do método de estudo transdisciplinar²⁴. Corroborando o pensamento de Henry, Lawson e Morford (1979) afirmam que o modelo de disciplina tradicional não mais daria conta, cientificamente, de toda a amplitude conceitual do foco central o movimento humano.

Ressaltando a diferença entre a disciplina tradicional e moderna, os autores dizem que as disciplinas tradicionais “são caracterizadas por: (a) um foco particular ou objeto de estudo, (b) um método especializado de inquérito, e (c) um corpo único de conhecimento que resulta como consequência de (a) e (b)” (LAWSON; MORFORD, 1979, p. 223). A principal diferença seria que as disciplinas tradicionais são orientadas em suas pesquisas verticalmente pelo método interdisciplinar. Já o método da disciplina moderna seria “orientado horizontalmente porque transcende as fronteiras das disciplinas tradicionais, a fim de gerar seu assunto tematicamente integrado.

Os agentes do campo disciplinar deveriam demonstrar o domínio de saberes, conceitos e metodologias de outras disciplinas relacionados com os seus próprios conhecimentos existentes, o que facilitaria a comunicação entre fronteiras disciplinares e permitiria um domínio para integração. Esta noção disciplinar envolve o trabalho dentro de um domínio específico singular, utilizando o método transdisciplinar e respeitando o foco central da disciplina Educação Física.

No entanto, essa proposta metodológica não estaria apenas voltada para fornecer uma orientação no campo da produção de conhecimento. Implicaria também, em uma orientação da organização curricular nos cursos de formação, tanto na graduação como na pós-graduação. Conforme constata Bressan (1979, p. 77), no final dos anos de 1970,

[...] os programas de graduação na "disciplina teórica" foram desenvolvidos. Alunos desses programas estudaram conceitos transdisciplinar e desenvolveram conhecimentos na formulação e resolução de problemas transdisciplinares.

Broekhoff (1979, p. 250), ao fazer uma crítica à propositura de Henry, declara que:

²⁴ Neste ponto nossa opção pelo termo *noção* ao tratar da disciplina acadêmica se reforça, uma vez que Henry (1978) não deixa claro de onde tira esta compreensão de que uma disciplina moderna, voltada para o campo da pesquisa, teria que ser composta por um método transdisciplinar, e não um método interdisciplinar, sendo este visto como parte de uma disciplina tradicional.

É ingênuo pensar que inocentes estudantes de graduação poderiam dominar o conhecimento acadêmico de um número desconcertante de áreas e, em seguida, de alguma forma, integrar e aplicar esse conhecimento para o ensino de atividades físicas e habilidades esportivas.

O princípio orientador da proposta de Henry para a Educação Física assumir o método transdisciplinar estava voltado para o acúmulo de um maior capital científico, principalmente com uma orientação de pesquisa de natureza básica, desvinculada do campo profissional, ideal sempre defendido por Henry.

Para o movimento da AAPE, e agentes como Bressan (1979), Broekhoff (1979), Singer (1979), Locke e Siedentop (1980), Brown (1967), O'Hanlon e Wandzilak (1980), e, por outro lado, Henry (1978), Lawson (1979) e Morford (1972), a luta pelo poder de determinar a orientação metodológica estava vinculada à luta pela legitimação da *noção disciplinar*. De fato, o grupo que ocupasse a posição superior na estrutura social do campo da Educação Física, definiria a estrutura de relações objetivas entre grupos e agentes envolvidos no campo (BOURDIEU, 2007), orientados, fundamentalmente, pelo campo da formação profissional.

Desse modo, acreditamos que a perpetuação da *noção de disciplina acadêmica* pelo grupo dominante dar-se-ia pelo domínio da segunda *estratégia* empregada para se apropriar das *propriedades específicas do campo científico: a noção de formação profissional*.

Nesse sentido, o que estava em jogo era a luta (política) pelo poder legítimo, institucional, de determinar a estrutura do campo da formação profissional, que se constituía em fazer prevalecer suas convicções, valores, noções particulares sobre os objetivos dos cursos de formação e a estrutura curricular, ditar as políticas de financiamento, contratação e atribuição de funções ao corpo docente, distribuição de recurso, ou seja, poder sobre o curso e sobre a própria estrutura político-administrativa.

Assumimos em nosso estudo esse cenário de conflito como sendo relacionado ao poder político dentro das instituições. Era a luta pelo espaço que garantiria a hegemonia das *noções* dos profissionais ou acadêmicos. A partir dos documentos analisados, identificamos que no centro desta questão apareceu, fortemente, a disputa pela orientação curricular.

Para Morford (1972, p. 88), os membros do grupo denominado de profissionais,

insistem em resistir as tentativas de reestruturar os currículos da preparação profissional para incluir um corpo adequado de conhecimento abstrato, porque eles são incapazes de apreciar ou prever a influência imediata da teoria sobre a condução do ensino da educação física na escola.

De acordo com Morford (1972), Lawson e Morford (1979), pelo fato da Educação Física não possuir um campo de conhecimento que poderia lhe atribuir um *status* disciplinar, somente o discurso de preparação profissional não seria suficiente para sua manutenção no sistema universitário. Henry (1978, p. 23), o principal agente defensor da proposta de orientação acadêmica nos currículos de formação, afirma que:

A maioria dos currículos de educação física, graus e estruturas departamentais são fortemente orientados para a preparação de instrutores competentes e administradores das atividades ensinadas nos sistemas de ensino primário e secundário, educação em saúde e recreação podem ou não ser incluídos. Desenvolvimento de especialistas em dança e treinadores de esportes é frequentemente incluído entre os objetivos. Como mencionado anteriormente, os currículos podem incluir alguns cursos da disciplina acadêmica. Tenho classificado os currículos, graus e departamentos como orientados profissionalmente. A maioria dos membros da profissão de educação física tem obtido os seus graus neste quadro, é compreensível que eles são negativamente orientados para o conceito de disciplina acadêmica.

Tomando como referência as disciplinas tradicionais, como a química e matemática, Henry (1978) defendia que, primeiramente, o conteúdo principal que deveria ser aprendido no curso de formação era o da disciplina acadêmica, e, posteriormente, caso o estudante desejasse atuar como professor deveria buscar um certificado de ensino, complementando o conhecimento acadêmico com cursos de formação profissional nos colégios de educação. O autor relata que já existiam algumas faculdades que defendiam que o único grau de Educação Física adequada aos seus objetivos era a orientação para a disciplina acadêmica. Para o autor:

[...] universidades podem oferecer programas de formação de professores sob a jurisdição de sua Escola Superior de Educação – educação física seria tratada como qualquer outro campo de assunto (por exemplo, matemática, química ou Inglês) (HENRY, 1978, p. 23).

Esta estruturação acadêmica, apresentada por Henry, na qual a Educação física estava imersa, estava voltada para o novo ideal de educação estabelecido após a 2ª Guerra Mundial, a educação liberal²⁵. Acreditamos que o princípio da educação liberal fundamentou a cisão, em muitas instituições, entre cursos acadêmicos e pedagógicos. Houve clara separação entre os departamentos de caráter acadêmico, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa básica, lugar onde se encontravam os cursos que apresentavam as *propriedades específicas do conhecimento científico*; e os departamentos de caráter pedagógico, onde se concentravam os cursos voltados à preparação profissional e de natureza educacional (CONANT, 1968; FLOOTLIK, 1968; INGLIS, 1965).

Lawsom e Morford (1979) afirmam que a disciplina acadêmica da Educação Física aparece como uma alternativa viável para estabelecer o princípio da educação liberal nos cursos de formação superior em Educação Física, pois esta proposta está baseada no princípio da autonomia, da livre busca por resultados individuais. Nessa perspectiva, poderia oferecer um modelo de preparação profissional, ampliando também, o foco de formação para além dos limites da educação escolar. Segundo Henry (1978), o objetivo de muitos estudantes é uma educação liberal ao invés de preparação para uma profissão específica.

Encontramos em Lawson (1979), Lawson e Morford (1979), a menção aos demais campos emergentes de atuação profissional, associados a uma concepção muito mais ampla do campo, de acordo com as necessidades de uma sociedade em mudança, que inclui profissionais de áreas como o desporto, administração, avaliação do exercício, comunicação, esporte e medicina esportiva.

A educação liberal estava, no cenário político e científico americano, colocada como uma condição básica para o progresso científico. Seria a partir dela que a educação científica seria alcançada, especialmente, no ensino superior (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 1964). Porém, a preocupação com uma

²⁵ Não encontramos nos documentos analisados uma clara definição de educação liberal. Porém, de acordo com os traços apresentados e com a ajuda de autores, como Mulcahy (2008; 2000) e Carr (2009), afirmamos em nosso trabalho que a educação liberal estava associada ao princípio da autonomia acadêmica, que se fundamentava na busca do conhecimento livre, desinteressado, destituído de amarras com a formação profissional. Poderemos observar que existia uma aproximação muito significativa do princípio da educação liberal com o princípio da pesquisa básica. Agentes políticos e científicos, como James. B. Conant, Vannevar Bush, Glenn T. Seaborg defendiam o princípio da educação liberal na formulação de uma educação científica, que se materializaria na constituição dos currículos das disciplinas acadêmicas, como forma de manutenção da estrutura científica nas instituições de pesquisa e do progresso da ciência.

educação científica não estava somente voltada para o campo universitário, mas, também, para todo o sistema básico de ensino nos Estados Unidos.

De acordo com a National Science Foundation (1964, p. 9),

Devemos melhorar a nossa educação científica em todos os níveis, na tentativa de dar uma melhor compreensão da ciência para o não-cientista, bem como para descobrir e estimular mais pessoas que têm o talento para se tornar cientistas e engenheiros. Para alcançar esses fins, concluímos que quatro grandes áreas necessitam de atenção específica e urgente em todo nosso sistema educacional: (1) o currículo e o conteúdo dos cursos; (2) a qualidade e a eficácia dos professores; (3) o reconhecimento e incentivo dos alunos, e (4) o desenvolvimento de liderança intelectual.

Nesse sentido, o currículo da Educação Física orientado pelos princípios da educação liberal deveria ser capaz de dar caráter científico aos cursos de graduação e pós-graduação, formando uma geração de novos acadêmicos. Com isso, na síntese das *estratégias noção de disciplina acadêmica e formação profissional*, o grupo denominado de acadêmicos se apropriaria *das propriedades específicas do conhecimento científico*, ocuparia o topo da estrutura hierárquica no interior do campo da Educação Física, podendo estabelecer um novo *habitus*.

Em oposição à presença da orientação da educação liberal na estruturação dos currículos, Bressan (1979, p. 78) diz que “para a grande maioria deles, o assunto acadêmico permanecerá exatamente isso – acadêmico”. Logo, a disciplina não estava preocupada com questões de pesquisa aplicada ou dificuldades pedagógicas fundamentais. Ela estava lidando apenas com pesquisa básica em relação a questões fisiológicas, sociológicas ou psicológicas (BROEKHOFF, 1979).

Para Broekhoff (1979), o centro de gravidade do campo profissional da área encontra-se no ato de ensinar, compreendida, predominantemente, como uma profissão docente. Ainda segundo o autor, a defesa da ampliação do campo profissional (LAWSON, 1979; LAWSON; MORFORD, 1979) parecia estar mais relacionada à diminuição de matrículas em departamentos de Educação Física do que com o idealismo profissional.

Seguindo com suas críticas, direcionadas especialmente a Lawson e Broekhoff (1979) declara que a educação liberal tem uma longa tradição estruturada por seu caráter acadêmico, mas, com seu limitado valor prático em termos de

formação profissional, tem sido o privilégio das classes altas da sociedade. O que não condiz com a realidade histórica no campo da Educação Física.

Locke e Siedentop (1980, p. 42) também criticam a proposta da adoção da educação liberal: “nós, enfaticamente, não acreditamos, no entanto, que é útil defender a conveniência de uma base sólida e liberal dos estudos acadêmicos”, perdendo de foco os verdadeiros problemas a serem enfrentados na formação de professores.

Segundo O'Hanlon e Wandzilak (1980), esses problemas estão relacionados, principalmente, com a necessidade da aproximação entre teoria e prática, para gerar soluções, eliminando esta dicotomia, o que não seria possível com uma educação liberal. Nessa perspectiva, a disciplina acadêmica da Educação Física teria o papel de:

fornecer a base necessária de conhecimento para o campo da prática. Aqueles que não aceitam este fim para seu trabalho talvez não sejam considerados educadores físicos por muito tempo (e educadores físicos devem resistir sobre a conversão de seus recursos para outros fins, como aparentemente aconteceu em algumas universidades). Educação física é claramente orientada para ser um campo profissional, e o trabalho do tipo disciplinar deve apoiar sempre com base nessa premissa. Hoje, particularmente, os estudiosos são necessários, eles que darão a sua atenção para a relação da teoria e prática para que a educação física possa progredir para se tornar um campo profissional (O'HANLON; WANDZILAK, 1980, p. 58).

Corroborando o pensamento de Morford e Lawson (1979), Broekhoff (1979) acredita que se uma nova revolução é necessária, esta deveria acontecer na graduação. Mas, diferentemente de Morford e Lawson, não defende a proposta de cientificização dos programas de graduação por meio da educação liberal, muito menos a migração da formação de professores, apenas com a realização de disciplinas pedagógicas, para as faculdades de educação, provocando assim, a separação do campo de formação profissional do campo de formação acadêmica.

Se para os acadêmicos, a contribuição que a Educação Física poderia dar à sociedade seria no desenvolvimento de conhecimentos básicos, para o progresso da ciência e da própria área enquanto disciplina científica, para o grupo dos profissionais a relevância social estava, historicamente, ancorada na atuação dos professores:

comunicar os benefícios potenciais da educação física para o público exige um processo educativo em si mesmo. Os profissionais mais ativos neste processo são os professores que sabem o que devem fazer e são bons em fazer isso. Este tipo de professor é mais provável de ser encontrado em uma profissão que tem uma concepção clara de seus objetivos e um profundo compromisso com sua missão (BROEKHOFF, 1979, p. 252).

De fato, o grupo dos profissionais não era contra a disciplina acadêmica, também reconhecia sua relevância para o desenvolvimento da Educação Física, no entanto, ela deveria estar voltada para o desenvolvimento de pesquisas que ajudariam a proporcionar uma atuação profissional mais qualificada, elevando, com a produção de conhecimento no interior da disciplina acadêmica, seu status profissional, e não se utilizando dela para tornar a profissão um campo de *denegação* necessário para a sobrevivência da área no estrato superior do sistema universitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos o processo de escolha do objeto de nossa pesquisa, tínhamos como premissa compreender a constituição da área acadêmica da Educação Física no Brasil a partir das relações travadas com a Educação Física americana. Esse era o fio condutor que estava se materializando e orientou,

primeiramente, o levantamento de alguns dados e leituras. Parecia um caminho e uma ideia, até determinado ponto, segura para ser trilhada.

Foi então que, ao voltarmos nossos olhares para a Educação Física norte-americana, primeira etapa a ser cumprida como condição básica para, depois, buscar as relações existentes entre as áreas desses dois países, deparamo-nos diante de um cenário constituído por propriedades do campo científico e político que começaram a dar-nos pistas fundamentais para a realização dessa primeira etapa.

À medida que a (re)construção histórica desse cenário caminhava para tomar uma forma (mais ou menos) definida, compreendemos que o mergulho no campo científico americano, ressignificado e constituído a partir da 2ª Guerra Mundial, deveria ser estabelecido não mais apenas como um parâmetro histórico, mas como parte estruturante da temática de nossa pesquisa.

O mergulho radical no campo científico e político e as tomadas de posições da Educação Física americana, tendo como referência as relações de poder e capital simbólico determinadas por esses campos, passaram a tomar determinada dimensão que não poderíamos deixar de correr os riscos (e os prazeres) de eleger esse fenômeno como objeto central da pesquisa.

Então, foi necessário adentrarmos no campo da historicização, em um processo rigoroso de apropriação do passado, pois sabíamos que era necessário percorrer complexo e conflituoso processo dinâmico de (re) leitura e compreensão dos conhecimentos preexistentes. Tomando como referência a relação entre o passado e o presente e, os efeitos dessa história já constituída, selecionamos os eventos e conteúdos que foram analisados. Percebemos em nosso trilhar que, o verdadeiro sentido de um texto não é simplesmente aquilo que primeiramente se mostra ao leitor ou intérprete, uma vez que ele precisa ser determinado pela situação histórica de quem escreve e de quem o interpreta.

Ao construir a temática e investigar os elementos norteadores da organização do campo científico nos Estados Unidos e o seu impacto na organização da área de conhecimento da Educação Física, proposta na década de 1960, foi necessário lançar um olhar sobre a sua inserção em um complexo cenário de trocas simbólicas que era dado, estabelecido, e sobre o qual não tinha poder de influenciar, de determinar as regras e normas do que seria (ou não) científico.

A partir do mergulho no cenário, podemos afirmar que os Estados Unidos iniciaram, após a 2ª Guerra Mundial, potencializado também pelo lançamento

do Sputnik, pela antiga URSS, e, conseqüentemente, o advento da Guerra Fria, uma nova era na dimensão do conhecimento. O conhecimento passa, nesse contexto, a ser propriedade elementar constituída de capital simbólico associado ao poder, ao progresso, ao desenvolvimento econômico, social, científico. A busca livre pelo conhecimento básico torna-se o valor maior a ser disputado e conquistado.

Foi a partir de tomadas de decisões políticas, traçando o futuro do campo científico, visando estabelecer um lugar social para a realização da pesquisa “livre e geradora de conhecimento básico” que a universidade se tornou, de forma legítima, o campo de produção de conhecimento. Ou seja, as cenas futuras no campo de disputa pelo poder simbólico do conhecimento passariam pelo universo do sistema do ensino superior. Assim, as disciplinas que pudessem dar sua contribuição ao desenvolvimento do conhecimento teriam um lugar no topo desta estrutura e, poderiam compartilhar de um *status* único, a saber: o do avanço do conhecimento que levaria ao desenvolvimento e estabelecimento de um país como potência mundial.

Na tentativa de garantir seu lugar dentro desta estrutura hierárquica, tendo como referência as forças e relações de poder que estavam em cena, a Educação Física iniciou um processo de (re)organização, que culminou em *estratégias* para se apropriar, do que denominamos a partir de nossas análises, de *as propriedades específicas do conhecimento científico*. Essa era uma condição fundante para a área se constituir como uma disciplina acadêmica e ter a possibilidade de usufruir do capital simbólico (científico e político) para se manter no sistema universitário norte-americano, conseqüentemente, obter financiamento para desenvolver conhecimentos de natureza básica no campo da pós-graduação, enfim, ser caracterizada como um campo de pesquisa.

No processo de realização desse trabalho, percebemos que os movimentos para a organização científica da área foram pautados pelos lugares sociais que grupos, agentes e instituições ocupavam no tecido social, portanto, compreender o lugar que esses grupos ocupavam foi condição essencial para saber de onde falavam os atores, logo, de onde e como teciam suas leituras sobre o cenário posto e sobre a própria área.

Essas leituras, distintas, possibilitaram a criação de *estratégias* (políticas) até certo ponto parecidas, porém, com pluralidade de significados quanto aos eventos norteadores das discussões, ao futuro da área, ao lugar que cada grupo

deveria ocupar. Um dado significativo em nosso estudo foi o fato de constatarmos que, os agentes da área e os movimentos engajados no campo estavam baseados e orientados, apenas, em *noções* retiradas da leitura que tinham sobre a realidade.

Acreditamos que faltou à Educação Física americana, naquele momento histórico, uma radical e sistemática discussão sobre o cenário na qual estava inserida e, principalmente, uma discussão epistemológica sobre a caracterização de sua área de conhecimento e seu impacto para a área, levando em consideração sua totalidade e sua construção histórica.

Pelo contrário, um campo de disputa política foi estabelecido, orientado não pela sobrevivência da área, por mais que os elementos discursivos sempre entoavam o poder dessa (real) ameaça. O que estava em jogo, nessa época, ora de maneira velada, ora de maneira a se mostrar abertamente, era a disputa pelo poder dentro da própria área, um jogo de poder pela ocupação social de espaço no interior do campo da Educação Física num processo de *denegação*, de desestruturação de verdades históricas até então estabelecidas, causando graves danos para a estrutura da área, seja profissional ou acadêmica.

Isso nos leva a refletir que, se todo movimento instaurado na área, principalmente o que defendia uma vinculação direta aos ideais científicos vigentes, estava realmente preocupado com os impactos futuros dessa (re) organização, ou, se cabia apenas buscar uma posição de *status*, incorporando de maneira acrítica um discurso arraigado de atributos científicos que pudessem garantir a Educação Física, ou pelo menos parte dela, como uma “relevante” área de pesquisa para o avanço do conhecimento.

Apontamos então que, se o cenário científico portava os elementos deflagradores das discussões sobre a disciplina acadêmica, o que veio a ocorrer enquanto efeitos dessa busca (fragmentação da área; aproximação com áreas já consolidadas, esquecendo seus reais interesses e rumos; cisão entre grupo profissional e acadêmico; não relação entre teoria e prática; entre outros) é de responsabilidade da própria Educação Física.

Defendemos a ideia de que, antes de olhar para o futuro e traçar o que desejamos ser, é princípio fundante que olhemos para parte de nosso passado para que possamos analisar e reavaliar essa corrente das discussões sobre o campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil. De acordo com as trilhas abertas no decorrer da pesquisa e com o olhar voltado para seu desenho final,

assumindo como fato dado a relação entre a Educação Física no Brasil e a Educação Física nos Estados Unidos, faz-se necessário um estudo que busque identificar a natureza das relações criadas entre essas duas áreas, historicamente distintas, mas, com significativas e estruturantes pontes de intersecções.

A compreensão do fenômeno estudado consiste, hoje, um corpo de conhecimento acumulado ao longo da pesquisa que irá nos possibilitar tecer, com mais propriedade, em vãos futuros, a relação entre a Educação Física norte-americana e brasileira.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABERNATHY, R.; WALTZ, M. Toward a discipline: first steps first. *Quest*, Champaign, v. 2, n. 1, p. 1-7, 1964.

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS: 1940. Statement of principles on academic freedom and tenure with 1970 interpretive comments. *Policy Tenth*. 2006. Disponível em: <www.aaup.org/.../1940statementofprinciplesonacademicfreedomandtenure.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, A. M. R. Ideais políticos: a criação do conselho nacional de pesquisas. *Revista Parcerias Estratégicas*, Brasília, n. 11, p. 221-242, jun. 2001.

BAIN, L. L.; POINDEXTER, H. B. W. Applying disciplinary knowledge in professional preparation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 52, n. 2, p. 40-44, 1981.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: BAPTISTA, D. M. T.; MARTINELLI, L. M. (Org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999. p. 41-58.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: EDUNESP, 2004.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. *Questões de sociologia*. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sergio Miceli; Silvia de Almeida Prado; Sonia Miceli; Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRESSAN, E. S. 2001 *the profession is dead: was it murder or suicide?* *Quest*, Champaign, v. 31, n. 1, p. 77-82, 1979.

BROEKHOFF, J. Physical education as a profession. *Quest*, Champaign, v. 31, n. 2, p. 244-254, 1979.

_____. A discipline: who needs it? *Proceedings National Association for Physical Education in Higher Education*, San Diego, v. 3. p. 28-35, 1982.

BROWN, C. The structure of knowledge of physical education. *Quest*, Champaign, v. 9, n. 1, p. 53-67, 1967.

BUSH, V. Science, the endless frontier. *United States Government printing office, Washington*. 1945. Disponível em: <<http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>>. Acesso em: 9 set. 2009.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. *A master plan for higher education in California (1960-1975)*. Prepared for the Liaison Committee of the State Board of Education and the Regents of the University of California. Sacramento: California State Printing Office. 1960. Disponível em: <<http://www.ucop.edu/acadinit/mastplan/MasterPlan1960.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2009.

CAMPOS, A. P. *A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

CARR, D. Revisiting the liberal and vocational dimensions of university education. *British Journal of Educational Studies*, Oxford, v. 57, n. 1, p 1-17, mar. 2009.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COLLIER, J. H. Divining the oracle of big science: steps on the path to a new republicanism. *Minerva*, Netherlands, v. 38, n. 1, p. 109-120, 2000.

CONANT, J. B. *Como compreender a ciência*. Tradução de Aldo Della Nina. São Paulo: Cultrix, 1964.

_____. *The education of American teachers*. New York: McGraw-Hill, 1963.

_____. *La educación en un mundo dividido: función de las escuelas públicas en nuestra sociedad*. Buenos Aires: Nova, 1953.

_____. *Dois modos de pensar meus encontros com a ciência e a educação*. São Paulo: Nacional, 1968.

CORBIN, C. B. The field of physical education: common goals, not roles common. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 64, n. 1, p. 79-87, 1993.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set. /dez. 2005.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr.1998.

DIAS, R. B. *A política científica e tecnológica latino-americana: relações entre enfoques teóricos e projetos políticos*. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DOUGLASS, J. A. The cold war, technology and the American University. *UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education*. 1999. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/9db970dq>>. Acesso em: 6 jul. 2010.

ELLIS, M. J. Warning: the pendulum has swung far enough. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 59, n. 3, p. 75-78, 1988.

ESCADA, P. A. S. *Construção e usos sociais da pesquisa científica e tecnológica: um estudo de caso da divisão de processamento de imagem do INPE*. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The endelles transition: a "triple helix" of university, industry, government relations. *Minerva*, Netherlands, v. 36, n. 3, p. 203-208, 1998.

FAGUNDES, A. L. C. *Caminhos que se bifurcam: idéias, atores, estratégias e interesses na política científica e tecnológica do regime militar*. 2009. 261 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FLATTAU, P. E. et al. The National Defense Education Act of 1958: selected outcomes. *Science and Technology Policy Institute*. 2006. Disponível em: <http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/Hot_Topics/The%20National%20Defense%20Act.pdf>. Acesso em: 5 maio 2010.

FOOTLICK, J. K. *Uma nova era para a educação*. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

FORMAN, P. The primacy of science in modernity, of technology in postmodernity, and of ideology in the history of technology. *History and Technology*, v. 23, n. 1/2, p. 1-152, mar. / jun. 2007. Disponível em: <<http://americanhistory.si.edu/about/pubs/forman.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2010.

GEIGER, R. L. What happened after sputnik? Shaping university research in the United States. *Minerva*, Netherlands, v. 35, n. 4, p. 349-367, 1997.

_____. *To advance knowledge: the growth of American research universities, 1900-1940*. New York: Oxford University Press, 1986.

GÓMEZ, M. N. G. As relações entre ciência, Estado e sociedade: um domínio de visibilidade para as questões da informação. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 60-76, jan./abr. 2003.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-21, 2006.

GWYN, R. W.; HOFFMAN, C. E.; NICHOLSON, D. W. The National defense education Act of 1958. Report. House of representatives. *Committee on the Education and Labor*. Washington: Government Print Office, 1958.

HAGUETTE, T. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HENDRICK, I. G. Establishing state responsibility for the quality of teachers, 1850-1952. *California Commission on Teacher Credentialing*. 2002. Disponível em: <<http://www.ctc.ca.gov/commission/history/1850-1952-Est.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

HENRY, F. M. Physical education: an academic discipline. *Journal Of Health, Physical Education, Recreation*, Washington, v. 35, n. 7, p. 32-8; 69, 1964.

_____. The academic discipline of physical education. *Quest*, Champaign, n. 29, p. 13-29, 1978.

HERNANDEZ-CANADAS, P. L. *Os periódicos Ciência Hoje e Ciência e Cultura e a divulgação da ciência no Brasil*. 1987. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

HOFFMAN, S. J. Specialization + fragmentation = extermination: a formula for the demise of graduate education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 56, n. 6, p 19-22, 1985.

INGLIS, S. A. *The fisher reformation 1953-1961*. Disponível em: <<http://www.ctc.ca.gov/commission/history/1953-1961-Fisher-Reform.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

_____. *Specialized Interests challenge California Fisher act 1961-1965*. Disponível em: <<http://www.ctc.ca.gov/commission/h>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

JACOBS, C. C. *A participação da United States Agency for international development (USAID) na reforma da universidade brasileira na década de 1960*. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KARP, G. G. Perspectives of the knowledge bases in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 67, n. 9, p. 53, 1996.

KOKUBUN, E. Qualidade da pesquisa da Educação Física. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 1995, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1995. p. 95-104.

KRIGE, J. Nato and the strengthening of western science in the post-sputnik era. *Minerva*, Netherlands, v. 38, n.1, p. 81-108, 2000.

KROLL, W. P. *Graduate study and research in Physical Education*. Champaign: Human Kinectics Publishers, 1982.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LAWSON, H. A. Paths toward professionalization. *Quest*, Champaign, v. 31, n. 2, p. 231-243, 1979.

_____. Looking back from the 2082. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 53, n. 4, p. 15-17, 1982.

_____. Challenges to graduate education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 53, n. 6, p. 23-25; 44, 1985.

_____. Change, controversy, and criticism in the profession: the case of basic stuff. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 53, n. 7, p. 30-34, 1982.

LAWSON, H. A.; MORFORD, W. R. The cross disciplinary structure of kinesiology and sports studies: distinctions implications and advantages. *Quest*, Champaign, v. 31, n. 2, p. 222-230, 1979.

LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-67, jul./dez. 1994.

LOCKE, L. F.; SIEDENTOP, D. Beyond arrogance and ad hominem: a reply to Hal Lawson. *Quest*, Champaign, v. 32, n. 1, p. 31-43, 1980.

LYNCH, W. T. Beyond cold war paradigms for science and democracy. *Minerva*, Netherlands, v. 41, n. 4, p. 365-379, 2003.

MACILWAIN, C. Revisiting the politics of American science. *Minerva*, Netherlands, v. 38, n. 3, p. 349-361, 2000.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Barueri, v. 1, n. 1, p. 29-38, 2002.

McCRISTAL, K. J. Body of knowledge symposiums. *Journal Of Health, Physical Education, Recreation*, Washington, p. 20, nov./dec. 1969.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, maio/ago., p. 131-150, 2000.

MERTON, R. K. The matthew effect in science: the reward and communication systems of science are considered. *Science*, v. 159, p. 56-63, jan. 1968. Disponível em: <<http://www.sciencemag.org/content/159/3810/56.full.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

METHENY, E. Physical education as an area of study and research. *Quest*, Champaign, v. 9, n. 1, p. 73-78, 1967.

MINAYO, C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 9-29.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MIRANDA, D. B.; PEREIRA, M. N. F. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. *Revista Ciência da Informação*. Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, set. /dez. 1996.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção ofertista linear para novos modos de produção do conhecimento implicações para avaliação. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008.

MORFORD, W. R. Toward a profession, not a craft. *Quest*, Champaign, v. 18, n. 1, p. 88-93, 1972.

MULCAHY, D. G. Newman's theory of a liberal education: a reassessment and its implications. *Journal of Philosophy of Education*, London, v. 42, n. 2, p. 219-231, 2008.

_____. What should it mean to have a liberal education in the 21st century? *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 39, n. 3, p. 465-486, 2009.

NAKPEHE. National college physical education association for men (NCPEAM) presidents. *National Association of Kinesiology and Physical Education in Higher Education*: NAKPEHE. 2011. Disponível em: <<http://www.nakpehe.org/documents/NCPEAM.html>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. *10th Annual Report 1960*. National Science Foundation – NSF. Washington-DC U.S.: Government Print Office. 1960. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/1001611/National-Science-Foundation-ar-1960>>. Acesso em: 12 out. 2010.

_____. *14th Annual Report 1964*. National Science Foundation – NSF. Washington-DC: U.S. Government Print Office. 1964. Disponível em: <http://www.nsf.gov/pubs/1964/annualreports/ar_1964.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

_____. *The National Science Board: a history in highlights 1950-2000*. National Science Foundation, United States. 2000. Disponível em: <<http://www.nsf.gov/nsb/documents/2000/nsb00215/nsb00215.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

NIXON, J. E. The criteria of a discipline. *Quest*, Champaign, v. 9, n. 1, p. 42-48, 1967.

O'HANLON, J.; WANDZILAK, T. Physical education: a professional field. *Quest*, Champaign, v. 32, n. 1, p. 52-59, 1980.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de operacionalização. *Revista Enfermagem*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.

ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 2003.

PARK, R. J. A long and productive career: Franklin M. Henry :scientist, mentor, pioneer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Reston, v. 65, n. 4, p. 295-307, 1994.

_____. Of the greatest possible worth: the research quarterly in historical contexts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Reston, v. 76, supl. n. 2, p. s5-s26, 2005.

PEREIRA, B. As limitações do método científico: implicações para a educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 228-248, 1998.

POLANYI, M. The republic of science: its political and economic theory. *Minerva*, Netherlands, v. 38, n.1, p. 1-32, 2000.

RARICK, G. L. The domain of physical education as a discipline. *Quest*, Champaign, v. 9, n. 1, p. 49-52, 1967.

REIS, M. C. C. *A legitimidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação*. 2003. 301 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

REY, L. *Como redigir trabalhos científicos*. São Paulo: E. Blücher, 1978.

RIBEIRO, R. A. *A aliança para o progresso e as relações Brasil- Estados Unidos*. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RIKLI, R. E. The role of master's institutions in developing researchers: rethinking the master plan. *Quest*, Champaign, v. 61, p. 59-73, 2009.

ROSE, D. A. Is there a discipline of physical education? *Quest*, Champaign, v. 1, n. 38, p.1-21, 1986.

RUSS, Jacqueline. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Scipione, 1994.

SCALCO, T. *Divulgação e política científica: do bar do Mane à Ciência Hoje (1982 – 1998)*. 2000. 210 f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SAGE, G. H.; DYRESON, M. S.; KRETCHMAR, R. S. Sociology, history, and philosophy in the research quarterly. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Reston, v. 76, supl. n. 2, p. s88-107, 2005.

SEABORG, G. T. Evolution of federal support of science. *Washington - DC* (1990). Disponível em: <<http://www.osti.gov/bridge/servlets/purl/6557054-JDIw9b/>>. Acesso em: 13 maio 2010.

_____. Seaborg: autobiography. Lawrence Berkeley Laboratory. University of California. U.S. Department of Energy. 1992. Disponível em: <<http://www.lbl.gov/Publications/Seaborg/bio.htm>>. Acesso em: 13 maio 2010.

SILVA, P. M. *A avaliação a grande área das ciências da saúde e as implicações para a formação de recursos humanos e produção de conhecimento na pós-graduação em educação física*. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEL/UEM, Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SINGER, R. N. Future directions in the movement arts and sciences. *Quest*, Champaign, v. 31, n. 2, p. 255-263, 1979.

SOBRAL, F. Cientismo, credulidade ou a patologia do saber em ciências do desporto. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.17, n. 2, p.143-152, jan. 1996.

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

STEINHAUS, A. H. The disciplines underlying a profession. *Quest*, Champaign, v. 9, n. 1, p. 68-73, 1967.

STINE, D. D. Science and technology policymaking: a primer. *Congressional Research Service*. 2009. Disponível em:

<<http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RL34454.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2010.

STOKES, D. E. *O quadrante de Pasteur*. ciência básica e inovação tecnológica. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2005.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

_____. Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 1989. Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: UNESP, 1989. p. 2-13.

_____. Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (Org). *Educação física e esporte na universidade*. Brasília: SEED-MEC, 1988. p. 381-394.

_____. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, n. esp., p. 19-31, 1998.

THOMAS, J. R. Physical education and paranoia: synonyms. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 56, n. 9, p. 20-22, 1985.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

VIDEIRA, A. A. P. Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e disciplinaridade na história da ciência. *Scientia & Studia*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 279-293, 2004.

WANG, Z.; ORESKES, N. History of science and American science policy. *ISIS*, Chicago, v. 99, n. 4, p. 365-373, 2008.

ZEIGLER, E. F. Physical education: dead, quiescent, or undergoing modification? *Journal Of Physical Education, Recreation and Dance*, Reston, v. 53, n. 1, p. 51-53, 1982.

ZEIGLER, E. F.; McCRISTAL, K. J. A history of the big ten body-of-knowledge project in physical education. *Quest*, Champaign, v. 9, n. 1, p.79-84, 1967.

ZIMAN, J. *Conhecimento público*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

ANEXO

ANEXO A

Relação dos artigos/documentos coletados na base de dados, periódico *Quest*, entre os anos de 1963 e 1980, por ordem alfabética.

ABERNATHY, R.; WALTZ, M. Toward a discipline: First steps first. *Quest*, v. 2, n.1,

p. 1-7, 1964.
BRESSAN, E.S. 2001 the profession is dead-- was it murder or suicide? <i>Quest</i> , v.31, n.1, p. 77-82, 1979.
BROEKHOFF, J. Physical education as a profession. <i>Quest</i> , v. 31, n. 2, p. 244
BROWN, C. The structure of knowledge of physical education. <i>Quest</i> , v.9, n.1, p. 53-67, 1967.
HENRY, F.M. The academic discipline of physical education. <i>Quest</i> , n. 29, p. 13-29, 1978.
LAWSON, H.A. Paths toward professionalization. <i>Quest</i> , v. 31, n. 2, p. 231-243, 1979.
LAWSON, H.A; MORFORD, W. R. The crossdisciplinary structure of kinesiology and sports studies: distinctions implications and advantages. <i>Quest</i> , v. 31, n. 2, p. 222-230, 1979.
LOCKE, L.F; SIEDENTOP, D. Beyond arrogance and ad hominem: a reply to Hal Lawson. <i>Quest</i> , v. 32, n. 1, p. 31-43, 1980.
METHENY, E. Physical education as an area of study and research, <i>Quest</i> , v.9, n.1, p. 73-78, 1967.
MORFORD, W.R. Toward a profession, not a craft. <i>Quest</i> , v.18, n.1, p. 88-93, 1972.
NIXON, J.E. The criteria of a Discipline. <i>Quest</i> , v. 9, n. 1, p. 42-48, 1967.
O'HANLON, J; WANDZILAK, T. Physical Education - A professional field. <i>Quest</i> , v. 32, n. 1, p. 52-59, 1980.
RARICK, G.L. The domain of Physical education as a discipline. <i>Quest</i> , v.9, n.1, p. 49-52, 1967.
SINGER, R.N. Future Directions in the Movement Arts and Sciences. <i>Quest</i> , v. 31, n. 2, p. 255-263, 1979.
STEINHAUS, A.H. The disciplines underlying a profession. <i>Quest</i> , v.9, n.1, p. 68-73, 1967.
ZEIGLER, E. F.; McCRISTAL, K. J. A history of the Big Ten Body-of-Knowledge Project in physical education. <i>Quest</i> , v.9, n.1, p.79-84, 1967.