

Produção do conhecimento em Educação Física: algumas reflexões a partir do Brasil

Paulo Evaldo Fensterseifer

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil
fenster@unijui.edu.br

Cita sugerida: Fensterseifer, P. E. (2015). Produção do conhecimento em Educação Física: algumas reflexões a partir do Brasil. *Educación Física y Ciencia*, 17(2). Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv17n02a03/>

Resumo

Este texto tem por objetivo problematizar a produção do conhecimento em Educação Física (EF) na perspectiva do contexto brasileiro. Interroga, a partir de uma visão hermenêutica, a natureza do conhecimento da área, considerando as dificuldades oriundas da diversidade de objetos/temas, enfoques metodológicos e perspectivas epistemológicas. Identifica na histórica e controversa relação teoria-prática parte dos problemas de investigação da área, uma vez que esta é herdeira do dualismo ocidental em suas diferentes vertentes. Entende que a superação da noção clássica de epistemologia coloca a todos diante de outras formas de investigação e validação do conhecimento. Reconhece, também, que a autonomia que goza a ciência é uma concessão das sociedades democráticas e republicanas (por isso sempre relativa) e que constantemente é ameaçada por perspectivas políticas instrumentais. No que se refere aos problemas de intervenção, considera que eles devam ocupar um lugar de destaque nas preocupações de pesquisa, mesmo que isso signifique radicalizar o caráter interdisciplinar da EF. Conclui que nas fronteiras desses campos disciplinares, e no esforço de articulá-los com os desafios pedagógicos, a produção do conhecimento pode contribuir para configurar uma identidade para a EF.

Palavras-chave: Epistemologia; Intervenção; Relação teoria-prática; Identidade; Ciência.

Knowledge production in Physical Education: some reflections from Brazil

Abstract

This paper aims to problematize knowledge production in Physical Education (PE) from the Brazilian context. From a hermeneutic perspective, it questions the nature of its knowledge considering the difficulties arising from the objects/subjects diversity, methodological approaches and epistemological perspectives. From historic and controversial theory-practice relationship, it identifies some research problems of the area, since it is heiress of the Western dualism in its different aspects. We understand that overcoming the epistemological classical notion places us before other types of research and knowledge validation. It also recognizes that the autonomy enjoyed by science is a concession of a Democratic and Republican Society (therefore, it is always relative) and that it is constantly threatened by instrumental and political perspectives. With regards to intervention problems, we consider that they should occupy a prominent place inside research concerns, even if it means radicalize this interdisciplinary character of Physical Education. We concludes that in these disciplinary field boundaries, and with an effort to link them with pedagogical challenges, knowledge production can contribute to shape a Physical Education identity.

Keywords: Epistemology; Intervention; Theory-practice relationship; Identity; Science.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Educación Física

Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons (CC) AtribuciónNoComercial-CompartirDerivadasIgual 3.0
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR



Recibido: 16 de agosto de 2014; aceptado: 24 de noviembre de 2015; publicado: 11 de diciembre de 2015

Considerações iniciais

Início estas “reflexões”, pouco pretensiosas, a partir de três situações existenciais. Não espero, com elas, maior reconhecimento do que a possibilidade interpretativa de um passageiro deste “transatlântico” (Tani, 1996), cuja bandeira brasileira se chama Educação Física (EF).

A primeira delas vem da experiência obtida em bancas dos programas de pós-graduação em EF¹, de onde surgem interrogações do tipo: justifica-se um programa de pós-graduação em Educação Física? É possível uma unidade a respeito de objetos tão variados que se apresentam nesses programas? De que natureza é esse conhecimento? Científico, certamente. Isso nos permite deduzir que a Educação Física é uma ciência? Ou ao menos que os profissionais de EF produzem conhecimentos científicos? Valem-se, eles, de uma epistemologia e metodologia própria da EF? Ou valem-se de epistemologias e metodologias emprestadas das chamadas “ciências mães”? Terão essas uma epistemologia e metodologia unívocas? Dado a diversidade de objetos e enfoques teórico-metodológicos das ciências, podemos ainda falar de uma epistemologia sem violentar os objetos/temas a serem estudados? Será rigorosa uma ciência que enquadra seu objeto/tema em uma metodologia/epistemologia rígida ou aquela que respeita a sua especificidade? Existe, enfim, uma série de questões que nos ocuparam nos últimos anos e que poderiam se transformar em projetos investigativos para toda uma vida.

A segunda reflexão vem de uma conversa com um colega que realizou recentemente seu doutoramento, e que afirmou ter a sensação de que o aporte teórico para dar conta do seu tema, de modo mais aprofundado, estaria em um programa que não é da EF. Os pesquisadores deste outro programa, no entanto, não têm intimidade e, tampouco, estão interessados em dialogar sobre o seu tema. Logo, seus interlocutores encontram-se na EF, embora, quem sabe, sem a devida qualificação na especificidade disciplinar de onde provém a fundamentação teórica.

Uma terceira situação vem da experiência que tive como coorientador de duas investigações vinculadas ao programa de pós-graduação em EF. Também aqui sinto que as reflexões teóricas que se espera de uma tese poderiam facilmente adentrar campos teóricos outros sem caminho de volta. O “remédio” para essa “tentação” é, de um lado, avançar de acordo com o fôlego (intelectual e de condições objetivas) e, de outro, jurar compromisso com o campo empírico (este, sim, claramente vinculado à área).

Acredito que estas três situações nos dão uma dimensão do problema que há pela frente. Antes, porém, de voltar mais enfaticamente a ele gostaria de fazer algumas considerações acerca de alguns temas que se vinculam a esta problemática, e que podem facilitar a compreensão do que pretendo ora desenvolver.

Educação Física: teoria, epistemologia e investigação

A EF, sabidamente, não tem em sua tradição uma relação de intimidade com a teoria, embora a análise etimológica desta palavra permita visualizar um vínculo embrionário. Historicamente, o “*téoròs*” era o cidadão grego enviado aos jogos olímpicos com a preocupação de observar certos cuidados que se faziam necessários para o aperfeiçoamento da participação de sua cidade nos próximos jogos (o que revela um vínculo entre o trabalho teórico e a prática).

Sabemos, também, que o desenvolvimento da EF no ocidente, marcado por um forte dualismo, herdou a parte menos nobre da tarefa pedagógica: educar o corpo. Esta atividade autonomizou-se em boa medida das justificações teóricas que a sustentam, “poupando” seus profissionais de esforços teóricos “desnecessários”, afinal, “nossa praia” é a “prática”, é o “exercitar-se”.

Após esse longo jejum, a fome por teoria nos conduziu a um movimento contrário: a crença de que os problemas da EF estariam resolvidos pelo esforço teórico de uma vanguarda esclarecida que, ao dominar as “ciências mães” como os nativos dessas áreas (confundir-se

com eles era a certificação de que éramos tão inteligentes quanto eles), poderia nos redimir. Vivíamos uma espécie de ideal platônico, segundo o qual, o erro é produto da ignorância, logo, nossos erros seriam sanados pelo saber.

Dado esse movimento, não é sem dor que nos deparamos com proposições como as de Edgar Morin, para quem uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema; não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Ainda, uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida.

Da mesma forma, nossa aproximação com o “mundo das ideias” não nos salva da indignação, afinal, como afirma Larrosa (2004):

Uma ideia é o modo de pensar as coisas, certa determinação de nosso pensamento, algo que nos faz pensar de determinada maneira. Usando a metáfora visual do perspectivismo, poderíamos dizer que uma ideia é um ponto de vista, como uma determinação de nossa mirada, como algo que nos faz ver de determinada maneira. Por isso as ideias não são verdadeiras ou falsas, corretas ou incorretas. Simplesmente nos fazem pensar de um modo ou de outro (p. 346).

Sem lugar de nobreza no pensamento metafísico de origem platônica (no qual Ser coincide com Ideia), e alijado do paraíso cristão – uma vez que os prazeres da carne nos afastam do paraíso – a expectativa com a ciência moderna levou-nos a entregar nossas esperanças à epistemologia (nova guardiã da verdade). Parece que estamos agora, finalmente, diante do modo correto de representar o real (um verdadeiro “espelho da natureza” diria Richard Rorty), realizando o intento metafísico de um saber a-histórico.

Contemporaneamente o denominado “giro linguístico” trouxe novos problemas para as certezas da epistemologia, afinal, parece que todas as formas de apreensão do mundo não conseguem livrar-se da “inarredável dimensão linguística” (Rorty apud Meurer, 2009, p. 12), o que significa reconhecer a impossibilidade de um vínculo ontológico entre o “conhecimento” e a “coisa”.

Urge, porquanto, saber se a impossibilidade de um conhecimento que coincide com o real de modo definitivo e absoluto (uma verdade sem endereço e que não faça aniversário) nos levaria ao relativismo? Sim e não. Sim, se tomarmos como impossível qualquer verdade humana a-histórica e sem contexto de justificação/validação. Não, se com isso entendemos que é possível validar do mesmo modo, em todos os contextos, todas as pretensões de verdade. Afinal, e valendo-me de uma metáfora, não é porque a assepsia absoluta não é possível que vamos operar na lama.

A epistemologia que sobrou considera os contextos de validação, e toma como verdadeiras as proposições intersubjetivamente acordadas. Algo que tenho denominado “atividade epistemológica” (Fensterseifer, 2006) e que consiste basicamente em uma espécie de zelo pela “escada” interposta entre as proposições e o referente (entre “as palavras e as coisas” diria Michel Foucault), e que nos ajuda a pensar o conhecimento humano na ambiguidade que lhe é constitutiva.

Coerente com esta perspectiva epistemológica a investigação não pode furtar-se aos processos de comunicação, seja nas relações entrepares do campo específico, nas relações interdisciplinares (universidade como unidade do diverso), ou, ainda, com a sociedade mais ampla, uma vez que é esta, lembra Hannah Arendt, que em uma sociedade republicana garante o financiamento de boa parte das investigações, bem como sua relativa autonomia. Qualquer “torre de marfim” dos pesquisadores mais brilhantes rui quando a maioria da sociedade resolvesse por fim a esse financiamento e a essa autonomia (de, inclusive, ter critérios de verdade não plebicitários).

A “politização” que envolve a manutenção da autonomia e os processos de investigação e relativas avaliações, alerta Pierre Bourdieu (2004), deve ser travada “com armas específicas, no próprio interior de cada campo”, e não em outros domínios, “como os da política comum” (p. 68). Esta importação dos modelos políticos para o campo científico² é apontada pelo autor como frequente na França, isto é,

é quase sempre obra daqueles que, quer se trate de dominantes temporais (e temporários), quer de dominados, são os mais fracos segundo as normas específicas e têm, portanto, interesse na heteronomia [...] fazendo intervir poderes externos nas lutas internas, eles impedem o pleno desenvolvimento das trocas racionais (Bourdieu, 2004, p. 68).

Transpor essas tênues fronteiras é, segundo Bourdieu (2004), sempre muito fácil, uma vez que “as lutas mais específicas em matéria de arte, literatura ou da ciência não são totalmente desprovidas de consequências no espaço social global”. Mais que isso, “a defesa de autonomia dos campos científicos, em especial, e do campo das ciências sociais, em particular, é por si um ato político [...]” (p. 68).

Este debate diz muito respeito a nós, brasileiros, pesquisadores no âmbito da EF, pois, se de um lado assistimos a essa ingerência nos períodos ditatoriais (desde o higienismo eugenista do Estado Novo ao tecnicismo competitivista e esportivante da última ditadura militar), de outro a história do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é repleta de demandas por partidarizar as posições da entidade, seja por ocasião dos pleitos eleitorais, ou na perspectiva de se colocar na vanguarda de um projeto de sociedade.

Feita estas incursões voltamos às perspectivas que têm se apresentado no interior da área acerca dos desafios da produção do conhecimento.

Enfrentando os desafios

A EF brasileira tem vivido nos últimos anos mudanças significativas, as quais têm demandado expressivos esforços no campo da produção do conhecimento e da intervenção, fundamentalmente na articulação entre estas duas dimensões (clássica polêmica da relação teoria-prática).

O modo clássico de a ciência disciplinar/operar parece ter se revelado, se não incompatível, ao menos insuficiente para as necessidades no âmbito da EF. Refiro-me, porquanto, à área e não aos pesquisadores, uma vez que estes têm encontrado estratégias de sobrevivência nos programas de pós-graduação, nos quais se condensam produções desse campo de atuação.

As dificuldades que apresentei na abertura deste texto permitem compreender como o problema se apresenta no âmbito da “produção do conhecimento acadêmico”. No contexto da intervenção, em particular na EF escolar, podemos identificar duas questões interligadas: por um lado, a dificuldade de configurar “um ‘programa mínimo’ para a EF”, algo como “um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade”, ou até mesmo, “objetivos claramente definidos para cada série de ensino” (Kunz, 1994, p. 143). E, por outro, o número significativo de casos de “abandono docente” (ou “desinvestimento profissional”), situação de professores que não mais ministram aulas, limitando-se a “cuidar das crianças” no tempo-espaço destinado às aulas, sem, porém, abandonar o emprego (González & Fensterseifer, 2006).

Ligando os fatos nessas duas dimensões (produção do conhecimento/intervenção) entendemos a triste constatação da expressão de Bracht e Caparroz (2007): “parece que os pesquisadores da EF quanto mais se aproximam da Capes³, mais se distanciam da escola!” (p. 79). Ou, como assevera Kunz (2001): “O fato de possuímos poucos conhecimentos esclarecedores sobre temas fundamentais específicos da área tem como consequência o surgimento de poucas soluções para seus problemas práticos.” (p. 10).

Isso, porém, não significa que devemos produzir “receituários” na academia, com a finalidade de serem “aplicados” pelos profissionais nos mais variados campos de intervenção (espécie de remédio de amplo espectro). É preciso, como propõem Bracht e Caparroz (2007), considerar a “autonomia docente”, a qual

está relacionada com uma perspectiva na qual os professores devem buscar construir e conquistar sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica na complexa trama de relações que engendra o cotidiano escolar de modo que não permita que os professores sejam constantemente (ou até eternamente) reféns tanto de especialistas/experts (pesquisadores do âmbito acadêmico universitário) [...], como também das políticas educacionais e as propostas pedagógicas oficiais/ordenamento legal que orientam/normalizam (enrijecem) tal prática. (p. 34).

Entendo que, embora correta, a postura *não prescritiva* não deveria nos inibir de ensaios *propositivos*, construídos de modo articulado com os contextos de intervenção, os quais utilizam metodologias colaborativas, como as da pesquisa participante e da pesquisa-ação, por exemplo.

A produção do conhecimento não necessita pautar-se pela dicotomia que, historicamente, imperou na relação universidade-escola, e que traduzia a separação teoria-prática. Não se trata, portanto, de optar entre qualificar a intervenção, ignorando os sujeitos que implementarão as “revoluções” forjadas em gabinete, ou habilitar os sujeitos que, posteriormente, qualificarão a intervenção (espécie de vanguarda esclarecida). Concordarmos com a posição arendtiana de que as soluções dependem dos envolvidos, o que não significa aceitar tal dicotomia, ao contrário, ela exige envolvimento. Enfim, não precisamos estar na escola para substituir os professores de EF, mas sim, se quisermos nos tornar corresponsáveis, será necessário que nos ocupemos dos problemas que esses profissionais enfrentam cotidianamente. Como sugere Bracht (2007), “recuperar a dignidade da intervenção enquanto núcleo gerador e orientador da produção do conhecimento” (p. 79) ou, como quer Betti (2005), retornar “ao interior da EF viva, para reinterrogar nossas dúvidas e a cada momento nos remetermos ao projeto inicial que a impulsionou.” (p. 2).

Para a recuperação da “dignidade da intervenção”, segundo Bracht (1999), ou do “retorno no interior da EF”, para Betti (2005), ou ainda, conforme Kunz (1994; 2001), da busca por “soluções para seus problemas práticos”, é preciso, de acordo com Lopes (2007), não confundir as “disciplinas escolares” com as chamadas “disciplinas científicas”, reconhecendo que tanto o conhecimento escolar como o científico são instâncias próprias do conhecimento, e suas histórias não se desenvolvem em uma relação de simples causalidade. Como lembra Lopes (2007), “não é um determinado campo científico de referência que confere à disciplina os critérios para a seleção de seus conteúdos e métodos, para a definição das concepções de ciência e de conhecimento que a constituem ou mesmo das funções sociais que exerce.” (p. 108).

Os professores, para dar conta das demandas da intervenção, promovem uma espécie de “antropofagia” em relação aos diversos saberes (das ciências, da educação, do senso comum, da experiência...). Acredito que deveríamos fazer algo semelhante em relação à produção do conhecimento no âmbito da EF, isto é, criar uma espécie de “antropofagia” que não respeite as fronteiras disciplinares. Estas, como certa vez expressou Richard Rorty, são um problema dos chefes de departamento, afinal, segundo ele, há muito a produção do conhecimento as tem desrespeitado.⁴

Enfim, recorrendo mais uma vez à metáfora da “curvatura da vara”, poderíamos pensar que se a EF brasileira se ocupou nos últimos anos com a produção de um conhecimento teórico que ajudou a superar nosso complexo de inferioridade, nos permitindo reconhecimento acadêmico, cumprimos a tarefa de vergar a vara para o lado oposto de nossa tradição “praticista”. Agora parece que está na hora, se a sabedoria aristotélica ainda tem algum valor, de encontrar nossa “justa medida”, a qual permite que nos sintamos “em casa” na universidade, sem sermos “estrangeiros” nos campos de intervenção. Podemos dizer, inclusive, que compreendemos

razoavelmente os determinantes sócio-históricos da educação, potencializando-nos para ocupar virtualmente o Ministério da Educação, apesar de nos descuidarmos da prática pedagógica cotidiana. Com esse erro aprendemos algo que pode servir de contribuição àqueles que se encontram em situação semelhante, ou seja, é preciso pensar a construção do conhecimento em EF (ou em qualquer outra área disciplinar) como capaz de subsidiar um eventual ministro da Educação e a aula de amanhã.

Este “ponto de encontro”, de onde interrogamos o movimentar-se humano, como diria Bracht (1999), pode ser tomado como uma região de fronteiras unidas por uma preocupação comum, mas separadas pelas especificidades de abordagem. Teremos, então, na EF, uma pátria comum enquanto houver disposição para o diálogo entre estas partes (o que não significa necessariamente concordância).

Gostaria de encerrar com uma imagem metafórica desta pátria comum chamada “América Latina”, constituída por muitas pátrias e que tem, no caso do Rio Grande do Sul (Estado onde moro), o rio Uruguai como marco de fronteira. Tomado geograficamente como divisor de povos, o rio pode, também, traduzir a insuficiência de um marco geográfico que separe elementos de uma identidade comum, como é o caso dos gaúchos, em particular dos gaúchos missioneiros. É com as palavras de um missioneiro, poeta e cantor de chamamés, chamado Cenair Maicá, que encerro minha intervenção. Quem sabe seus versos possam nos inspirar a conviver com as ambiguidades que me parecem inerentes ao ser humano e, em particular, à EF. Escreve ele:

São duas pátrias festejando nesta dança,
repartindo a mesma herança, comungando a mesma rima,
Disse o Cindinho que o Uruguai beija os nubentes,
Une o casal continente pai Brasil mãe Argentina,
E disse o poeta que o lendário rio corrente,
Une o casal continente pai Brasil mãe Argentina.

Notas

[1](#) A área da Educação também parece estar neste campo nebuloso, não tendo clareza do que seria sua especificidade na diversidade das ciências.

[2](#) É paradigmático dessa ingerência o denominado “caso Lissenko” na antiga União Soviética. Mais recentemente assistimos várias destas ingerências nos EUA (governo Bush), vinculadas ao tema do aquecimento global.

[3](#) A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação brasileira, sendo responsável, entre outros, pela avaliação dos programas de pós-graduação e de seus professores.

[4](#) Podemos perceber que intelectuais como Foucault, Habermas, Arendt, entre outros, são de difícil “catalogação”. O mesmo ocorre no campo das chamadas “ciências duras”, nas quais se não encontramos indivíduos que ultrapassem as fronteiras disciplinares, percebemos a constituição das equipes de pesquisa. Da mesma forma, também se pode visualizar a configuração dos novos campos de formação profissional (exemplo: Mecatrônica).

Referências bibliográficas

Betti, M. (2005). Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *Lecturas: educação física y Deportes*. Buenos Aires, 10(91). Recuperado em: 12 maio 2014: www.efdeportes.com.

Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia crítica do campo científico*. São Paulo: Ed. Unesp.

Bracht, V. (1999). *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí, RS: Unijuí.

Bracht, V. & Caparroz, F.E. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados, 28(2), 21-37.

Fensterseifer, P. E. (2006). Atividade epistemológica e educação física. En Nóbrega, P. T. (org.). *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. João Pessoa: Ed. UFPB.

Gonzalez, F. J. & Fensterseifer, P. E. (2006). Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. Congreso de Educación Física: repensando la educación física. *Actas del Congreso de Educación Física: repensando la educación física*. Córdoba, 738-746.

Kunz, E. (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. En Caparróz, F.E. (org.). *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória, ES: Proteoria, 1.

Kunz, E. (1994). *A transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Unijuí.

Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes, A. C. (2007). *Currículo e epistemologia*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.

Meurer, C. F. (2009). *Edificação filosófica e política em Rorty*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Unijuí. Ijuí, RS: Unijuí, 126 p.

Tani, G. (1996). Cinesiologia, educação física e esporte: ordem imanente do caos na estrutura acadêmica. *Revista Motus Corporis*, 3(2), 9-50.