

(Catalogado na fonte pela Biblioteca Central da Universidade Gama Filho)

Motus Corporis: revista de divulgação científica do Mestrado e  
Doutorado em Educação Física. — v.1, n.1 (1994).— Rio de Janeiro:  
Universidade Gama Filho, 1994-  
Semestral.  
Continuação de: Boletim científico do Mestrado e Doutorado em edu-  
cação física.

ISSN 1413-9111

1. Educação física - Periódico. I. Universidade Gama Filho.

CDD-796.05



**Reitor**

Prof. Ms. Sergio de Moraes Dias

**Vice-Reitor Acadêmico**

Prof. Dr. Manoel José Gomes Tubino

**Vice-Reitor Administrativo**

Prof. Prudêncio Ferreira

**Vice-Reitor Comunitário**

Prof. Peralva de Miranda Delgado

**Vice-Reitor de Desenvolvimento**

Prof. Ayrton Luiz Gonçalves

**Pró-Reitor de Planejamento**

Prof. Tit. Edmundo Vieites Novaes

**Sub-Reitor de Graduação**

Dr. Joaquim José do Amaral Castellões

---

**MOTUS CORPORIS**

Revista de Divulgação Científica do  
Mestrado e Doutorado em Educação Física

Vol. 3, n. 2, 1996  
(Edição Especial)

---

**Editor:** Dante Gastaldoni  
**Projeto gráfico:** Fernando Luiz Esberard

Rio de Janeiro, dezembro de 1996

24 *Podemos encontrar vários exemplos de sistemas universitários nos quais a Educação Física ou as ciências dos esportes não possuem pós-graduações próprias. Os formados na profissão realizam suas pós-graduações em outras áreas disciplinares. Assim, não há nenhuma necessidade, naturalidade ou determinação para que o modelo tenha que ser o nosso.*

25 *Parece-me de bom senso supor que o ensino de qualquer técnica ou arte pode aperfeiçoar-se na medida que os instrutores detêm uma cultura geral mais ampla e rica e também conhecimentos gerais e específicos sobre a interação entre as pessoas e os processos de ensino-aprendizagem. A sociedade moderna exige, sob o ponto de vista cultural, formações mais prolongadas e amplas, decorrendo o direito ao ensino superior. Porém, essa condição, é de tipo geral, não significando que um instrutor específico deva deter um título universitário para ensinar eficientemente uma específica arte.*

26 *A sociedade oferece crescentes oportunidades de realização de atividades corporais fora da escola. Assim, o próprio papel da Educação Física escolar, quando meramente vinculado ao desenvolvimento físico e psicomotor, é fortemente relativizado, embora as crianças gostem da Educação Física escolar. Em contrapartida, as matemáticas devem ser aprendidas na escola, gostem ou não as crianças. Talvez esteja nesse gostar das crianças um dos pontos de atrito nas relações entre educadores físicos e outros educadores dentro da escola.*

27 *Caso a imagem dos profissionais da área sobre o reconhecimento social fosse falsa, ou seja, caso a sociedade os valorize, estaríamos diante de um caso de irrealismo coletivo ou de falsa consciência coletiva. Se fosse esta a situação deveria ser outro o teor da análise ou da 'psicanálise'. Embora esta possibilidade mereça ser melhor analisada, aceito em minha argumentação a 'imagem de desvalorização' como adequada à realidade cultural.*

28 *Para maiores especificações sobre o papel da educação escolar, conferir LOVISOLO (1995), acima citado.*

29 *Se interrogados sobre a automedicação, possivelmente os médicos respondam que essa conduta é produto da desvalorização da profissão médica, da ignorância do público, da ação dos balconistas ou dos laboratórios. Seja qual for a causa, concordam em realizar campanhas, declarações e muitos outros tipos de ações contra a automedicação. Uma leitura desconfiada sempre poderá insistir no fato de ser automedicação contrária aos interesses econômicos dos médicos e apresentar, então, suas condutas como falsamente morais.*

## POR UMA TEORIA DA PRÁTICA

**Mauro Betti**

### INTRODUÇÃO

Vou estabelecer inicialmente um debate com autores que, nos últimos anos, e no meu exclusivo julgamento, contribuíram significativamente para a constituição de uma teoria da Educação Física de matizes brasileiras, com proposições bastante criativas e desafiadoras à inteligência. São eles: Bracht (1993), Tani (1988, 1989), Lovisolo (1994) e Kolyniak Filho (1994, 1995a, 1995b). Depois, apresentarei minha própria proposta, que já se esboçará embrionariamente na primeira parte.

A discussão acadêmica no âmbito da Educação Física sempre foi presa fácil dos dualismos: Educação Física versus esporte; esporte versus jogo; teoria versus prática, etc. A sofisticação teórica dos últimos anos superou alguns idealismos e ingenuidades da década de 80, mas gerou uma nova "macro-dicotomia", que detecto na divisão dos atuais discursos sobre a Teoria da Educação Física em duas grandes matrizes: uma, que vê a Educação Física como área de conhecimento científico; outra, que a vê como prática pedagógica.

A matriz científica constituiu-se no Brasil a partir da influência norte-americana, com a proposição da Educação Física como disciplina acadêmica inicialmente feita por Henry (1978)<sup>2</sup>; e européia, mediante o filósofo português Manuel Sérgio (Sérgio, 1987, 1991), que, por sua vez, foi assumidamente influenciado pelos franceses Pierre Parlebas e Jean Le Boulch. A influência da Alemanha, com sua "Ciência(s) do Esporte" foi mais marginal e localizada, possivelmente por dificuldades de interpretação semântica. Citarei diretamente trechos de alguns destes autores, e sem muitas explicações

o leitor poderá rapidamente identificar as idéias básicas:

**DISCIPLINA ACADÊMICA:** A Educação Física como disciplina acadêmica é um corpo organizado de conhecimentos que compreende aqueles fatos e hipóteses organizados em torno da compreensão da função do corpo humano praticando exercício (Brooks, 1981:76).

**CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA:** Ciência da compreensão e explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico [...]. Motricidade: processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência (Sérgio, 1987:153-157).

**CIÊNCIA DA AÇÃO MOTRIZ:** Disciplina que toma por objeto a ação motriz [...], que permite analisar todas as formas de atividade física, sejam individuais ou coletivas, e isto segundo todos os modelos possíveis, até os mais matematizados (Parlebas, 1987:11).

Todas elas pressupõe a existência de um objeto de estudo (motricidade humana, ação motora, movimento humano, etc.) e caracterizam uma área de conhecimento interdisciplinar. Evidentemente, as bases epistemológicas e filosóficas mais amplas que fundamentam estas propostas são diferentes em cada autor. Não vamos aqui detalhar estas diferenças, pois este não é o principal objetivo deste ensaio. Contudo, não podemos deixar de observar que a posição de Manuel Sérgio possui maior densidade filosófica que os norte-americanos.

A matriz pedagógica é um dos principais respostas à "crise" da década de 80, e resulta da aplicação no campo da Educação Física de teorias pedagógicas de base marxista, após uma tendência a princípio "humanista" ou "escolanovista":

Educação Física é Educação [...]. Enquanto processo individual, a Educação Física desenvolve potencialidades humanas. Enquanto fenômeno social, ajuda este homem a estabelecer relações com o grupo a que pertence (Oliveira, 1985:105).

Educação Física é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento [...] é antes de tudo uma prática pedagógica [...] é uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja

explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real (Bracht, 1992:35).

Também, é claro, os vários autores deste matriz têm diferentes concepções sobre o que é educação, homem, sociedade, etc. Não podemos nos alongar aqui a respeito disto.

Cada uma destas matrizes oferece contribuições significativas, mas também cometem equívocos e esbarram em seus próprios limites. É o que passarei a apontar.

## A MATRIZ CIENTÍFICA: A PERDA DO OBJETO

Denunciamos recentemente (Betti, 1994) as limitações que atingiram o desdobramento das propostas de cientificação da Educação Física, originárias dos anos 60: fragmentação e especialização crescentes, em decorrência do desenvolvimento de sub-áreas; distanciamento entre a produção científica (definida como teoria) e o mundo profissional (definida como prática). Interpretamos este fenômeno como um "deslocamento de foco", de uma prática historicamente situada (Educação Física) para uma Educação Física entendida como ciência, na sua concepção tradicional, objetivando compreender e/ou explicar uma parte do real - o homem em movimento, a motricidade humana, etc. - sob a ótica das diversas ciências da natureza e do homem. Isto levou os pesquisadores da Educação Física a identificarem-se cada vez mais, em cada uma de suas sub-áreas, com as respectivas disciplinas-mães. A partir daí, o objeto científico já não é mais o mesmo - uma conclusão que colhemos em Bracht (1993).

Vejam agora outra perspectiva. Hoje em dia, ninguém mais faz "aula de Educação Física", mas de aeróbica, hidroginástica, musculação, esporte, dança. A terminologia "Educação Física" só subsiste na Escola, mas já é quase sinônimo de Esporte. Não cabe aqui buscar as explicações deste fenômeno; todavia, esta dinâmica social ajuda-nos a compreender a substituição do termo igualmente no âmbito acadêmico (Cinesiologia, Quin antropologia, etc): é preciso obter reconhecimento, status, entrar em sintonia com a sociedade - estamos sempre correndo atrás do prejuízo... Esta linha de argumentação aparece em vários autores, de ambas as matrizes Um

outro motivo aparece ainda para explicar a opção pela expressão "Ciência" ou "Ciências do Esporte": ao mesmo tempo que a expressão Educação Física não se refere mais a práticas concretas, o termo "esporte" torna-se polissêmico, e passa a designar atividades diversas - fazer ginástica, correr na rua, escalar uma montanha, saltar de uma ponte preso por uma corda elástica.

A partir daí opera-se um equívoco. A Educação Física é um conceito contemporâneo, que surge no século XVIII pela voz de filósofos preocupados com a educação, e - entendo eu - até hoje não desenvolveu todas as suas potencialidades culturais. Se não existe mais "aula de Educação Física", existe uma comunidade profissional da Educação Física, dona de uma tradição e de um saber-fazer relativos ao jogo, a dança, ao esporte e a ginástica que não foi (por enquanto...) dominado por outra área. O professor de Educação Física é hoje um elemento do imaginário social - veja-se, por exemplo, as várias telenovelas que nos últimos dois anos incluíram professores de Educação Física como personagens (e não mais como "bobos da corte", como "burros"). Este é um fenômeno novo, impensável há, digamos, 10 anos atrás. A matriz científica pressente que não pode desfazer-se da Educação Física, e então - aí está o equívoco - reserva-lhe um lugar subalterno.

Para Sérgio (1987:155), a "educação motora" é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, procura o desenvolvimento das faculdades motoras imanentes no indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e autodireção [sic] do educando

Já em Parlebas (1987:9-10) a Educação Física aparece como "uma pedagogia, quer dizer, uma disciplina de intervenção que busca uma influência de tipo normativo sobre seus praticantes".

Observo que, nestas concepções, o conhecimento flui numa só direção: da disciplina acadêmica ou ciência para a profissão ou Educação Física. Aquela produz conhecimento científico, esta o aplica. Espera-se, então, que isto melhore o nível dos serviços profissionais da área. Depois de Lawson (1990, 1993) é difícil acreditar nisto. Como ele demonstrou, estas crenças falharam porque não levaram em conta as realidades comportamentais, culturais e políticas das práticas de trabalho<sup>3</sup>.

Um desdobramento mais criativo da corrente norte-americana

no âmbito brasileiro deu-se com Tani (1988, 1989). Propõe a Cinesiologia como uma ciência básica, que objetiva "investigar de forma abrangente e profunda o fenômeno movimento humano" (1989:9), sem preocupação com a aplicação prática dos conhecimentos. Seria composta por três sub-áreas: biodinâmica do movimento humano, comportamento motor e estudos sócio-culturais do movimento humano. Observo que Tani não propõe interações entre essas sub-áreas no nível da pesquisa básica. Por sua vez, os conhecimentos produzidos nestas sub-áreas seriam utilizados no nível da pesquisa aplicada pelas áreas que necessitam de conhecimentos sobre o movimento humano; não só na Educação Física, mas em outras, como a fisioterapia e a terapia ocupacional.

A Educação Física, então, seria

uma área de pesquisas eminentemente aplicadas, de preocupação pedagógica e profissionalizante (...) cujos conhecimentos produzidos serviriam de base para elaboração e desenvolvimento de programas de educação física a nível formal e não formal (1989:10).

Duas sub-áreas constituiriam a Educação Física: pedagogia do movimento humano e adaptação do movimento humano, nas quais a preocupação precípua seria "a condução de estudos de características integrativas e de síntese para facilitar a integração entre teoria e prática" (p. 10). A integração e síntese são de responsabilidade da Educação Física e não da Cinesiologia.

Embora critique o paradigma mecanicista da ciência clássica, no qual os fenômenos são fragmentados e vistos como complexidades desorganizadas, Tani propõe uma nova abordagem integrativa (complexidade organizada, interação horizontal e vertical, relação dinâmica entre ser humano e meio ambiente) apenas para a Educação Física, e não para a Cinesiologia. Se a Educação Física deve buscar conhecimentos básicos na Cinesiologia, e se sub-áreas seguem na fragmentação do conhecimento originário das ciências tradicionais, compartilho com o leitor minha dúvida: a Educação Física não poderia dar conta desta tarefa indo diretamente às "ciências-mães"? Por que seria necessário criar uma nova ciência "básica"? Podemos ser melhor sociólogos que os próprios sociólogos, melhor fisiólogos que os próprios fisiólogos, e assim por diante?

Outra dificuldade reside na questão da metodologia. Tani admite que uma disciplina acadêmica caracteriza-se também por

possuir uma metodologia de pesquisa própria, e que a Educação Física não a possui... ainda! Julga que esta é uma dificuldade comum às áreas de conhecimentos mais recentes, sempre dependentes de "metodologias elaboradas e adotadas em disciplinas mais tradicionais" (1988:388). Uma metodologia surgiria com o amadurecimento da disciplina, "como resultado da condução de pesquisas em que se adaptam metodologias já consagradas" (1988:388).

Deste raciocínio um pouco contraditório, permito-me concluir que a Educação Física deverá construir sua metodologia na sua prática de pesquisa, como uma adaptação criativa de metodologias emprestadas às ciências-mães. Por isso entendo que, se fosse ser possível à Educação Física ser uma ciência, ela seria uma ciência aplicada, e jamais básica. Uma possível Cinesiologia não possuiria metodologia de pesquisa própria, e nem um objeto "natural". O seu objeto não poderia ser o movimento humano, simplesmente, pois dele a Física, a Psicologia, a Sociologia, etc., podem perfeitamente dar conta, prescindindo da Educação Física. A proposição de um objeto assim tão abstrato, faz com que se perca a concretude das práticas corporais de nossa cultura. Não existe o movimento humano abstratamente considerado, mas seres humanos que se movimentam concreta e intencionalmente; que correm, saltam, jogam, dançam, nadam, num contexto social e institucional.

Veamos as distorções a que este equívoco pode levar. Na esteira do modelo de Tani, Manoel (1995)<sup>4</sup> procurou exemplificar sua concepção de objeto de estudo. Considera que um indivíduo A corre em direção a um ônibus, e um indivíduo B corre ao redor do campo. Para A, o movimento é um meio para um fim (não chegar atrasado ao trabalho, por exemplo), e este comportamento motor seria objeto de estudo da Cinesiologia. Para B, a meta é melhorar a sua capacidade para o movimento, que neste caso, é um fim em si mesmo, e esta atividade motora seria o objeto de estudo da Ciência da Educação Física. Mesmo nos casos em que - afirma Manoel - o indivíduo visa outros fins, tais como estética ou saúde, "a organização apropriada da ação motora torna-se um objetivo primário" (p. 6), já que o objeto de estudo da Educação Física é entendido como "um conjunto de atos intencionalmente organizados para um fim, o de melhorar a própria capacidade para o movimento" (p. 6).

O exemplo leva a muitos embaraços. Como fundamentar a

diferença entre comportamento e atividade motora? Quem determina a intencionalidade do indivíduo? Esta intencionalidade pode ser determinada a priori e idealisticamente pelo próprio pesquisador? Por que a "organização da ação motora" seria a intenção primária, e não a "estética ou saúde"? Manoel operou uma violenta separação entre sujeito e objeto, comportamento e intencionalidade, homem e mundo. Foi vítima de um idealismo levado às últimas conseqüências, e perdeu seu objeto quando o encontrou...

Isto não quer dizer que a Educação Física não possa constituir-se enquanto área do conhecimento academicamente reconhecida, o que poderá obter a partir da construção de seu objeto, da caracterização de sua interdisciplinaridade, e da definição de sua função sócio-política. O que define e dá sentido a uma área de investigação científica nos dias de hoje são critérios diferentes dos que presidiram a constituição da ciência moderna entre os séculos XVI e XVIII. A bioquímica, a agronomia, a psicologia educacional ou a medicina são áreas legítimas e reconhecidas pelas suas contribuições específicas, que resultam de relações interdisciplinares e necessidades sociais concretas. Por aí é que devemos buscar a legitimação da Educação Física como conhecimento, e não pelos mesmos critérios que legitimaram no passado a Física, a Biologia, etc.

Da mesma maneira, o crescente interesse social pelas atividades corporais de movimento abriu um espaço socialmente legitimado para a pretensão de constituição da Educação Física enquanto área de conhecimento; ela não surge pelo ideal da ciência pela ciência, do "amor ao conhecimento", como supõe a corrente norte-americana da disciplina acadêmica.

Assim, o que resta válido em Tani - e não é pouco - é sua preocupação com a Educação Física enquanto "Pesquisa Aplicada", entendida esta como integração dos conhecimentos produzidos na Cinesiologia (ciência básica) no contexto real das práticas de trabalho da Educação Física (a aula de Educação Física na escola, a aula de dança na Academia, etc.), em cujo nível seria possível produzir novos conhecimentos. Seu mérito consiste em procurar fugir da fragmentação e da simplificação artificial das pesquisas de laboratório, e em perceber que não há transferência e aplicação espontânea de conhecimentos da Cinesiologia para a Educação Física.

Tenho em alta consideração o modelo de Tani por isto: a

Educação Física permanece em seu horizonte, compromete-se com ela. Foge, assim, à pior alternativa que o modelo norte-americano da “Disciplina Acadêmica versus Profissão” poderia acarretar: a total oposição entre a “pesquisa básica” e a prática da Educação Física. Com ela, os pesquisadores tem uma boa desculpa e metem-se cada vez mais em áreas superespecializadas das ciências-mães, com a consciência aliviada por estarem contribuindo para a Ciência...<sup>5</sup> E, é claro, em Tani a interdisciplinaridade não fica excluída, senão pressuposta na complexidade do objeto, e na integração de conhecimentos que deve guiar a pesquisa aplicada. Como realizar esta integração e esta interdisciplinaridade, permanece como uma questão não totalmente esclarecida, já que - mesmo Tani o admite - o modelo de ciência tradicional a inviabiliza.

#### A MATRIZ PEDAGÓGICA: A PERDA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De outro lado, os defensores da matriz pedagógica, desesperados com o desaparecimento da Educação Física, buscam resguardá-la no interior da Escola, restringindo o seu alcance conceitual, quando deveriam buscar ampliá-lo. Perdem igualmente a Educação Física quando a encontram. Antagonizam com o Esporte, hostilizam as Academias, criticam as bases epistemológicas das ciências da Natureza e associam a si próprios com as Ciências Humanas (e instalam aí uma nova dicotomia...).

É claro que simpatizo com as críticas feitas à “biologização” da Educação Física, à suposta neutralidade da ciência, etc. Apenas um positivista muito rígido estaria em desacordo. Concordo também com a necessidade de explicitar um projeto político-pedagógico para a Educação Física, embora não me agrada a maneira como excluem o “paradigma da condição física” do debate. Muitas destas idéias podem ser encontradas em Bracht (1992) e no Coletivo de Autores (1994); a caracterização da Educação Física como um fenômeno eminentemente escolar está claramente explicitada nesta última. Feitas estas observações iniciais, vamos nos deter numa contribuição mais recente de Bracht (1993), o pensador mais articulado e criativo desta matriz.

Para ele, a busca do objeto da Educação Física deve ter claro

que ela é “antes de tudo uma prática pedagógica, portanto uma prática de intervenção imediata” (1993:114). Estamos - indaga Bracht - procurando um “objeto” de uma prática de intervenção que tem seu sentido no aperfeiçoamento da práxis, e não em sua compreensão ou por um objeto científico? Não vê antagonismo entre as duas opções, mas considera que reconhecer a Educação Física primeiro<sup>6</sup> como prática pedagógica é fundamental para o reconhecimento do tipo de conhecimento, de saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e o “saber científico”, ou as disciplinas científicas (1993:114).

Portanto, “enquanto área de estudo da realidade com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica”, a Educação Física precisaria construir seu objeto “a partir da intenção pedagógica” (p. 114). Bracht lembra aí que não se pode delimitar o objeto valendo-se de um recorte da realidade empírica, quer dizer, a Educação Física enquanto ciência não poderia definir-se por um setor do real que lhe corresponderia como próprio. Recorre a Max Weber, para quem são as relações conceituais entre problemas, e não as relações reais entre “coisas” que delimitam os diferentes campos científicos. Quando se aplica um método novo a novos problemas surge uma ciência nova. Assim, conclui Bracht, a “investigação científica se organiza de fato em torno de objetos construídos que não tem nada em comum com aquelas unidades delimitadas pela percepção ingênua ou imediata” (p. 115). Ora - prossegue - nas sub-áreas da Educação Física (biomecânica, aprendizagem motora, sociologia do esporte, etc) “o movimento humano enquanto objeto científico não é o mesmo” (p. 115), portanto, não teríamos um, mas vários objetos. Daí entendermos a tendência destas sub-áreas buscarem sua identidade epistemológica nas disciplinas-mães, e não na Educação Física.

A seguir, Bracht busca analogias nas Ciências da Educação ou Pedagogia, e propõe a construção de uma disciplina “síntese ou articuladora que pudesse fornecer o saber necessário - ou que pudesse construir esse saber - para orientar a prática dos educadores” (p. 115). Citando autores da Pedagogia, conclui que, como esta, a Educação Física opera em um nível qualitativo diferente das ciências individuais que lhe dão suporte epistemológico, que se expressa na própria elaboração da teoria, em relação dialética com a prática educacional.

Reivindica para a Educação Física, por fim, o estatuto de uma ciência especial, - ciência da e para a prática, terminologia que empresta à Schmied-Kowarzik<sup>7</sup>.

Até aqui nos entusiasmos com suas conclusões. Todavia, ao aprofundar seu entendimento sobre tal ciência, Bracht recorre a uma nova dicotomia: "Precisaríamos aclarar se a Educação Física operaria a partir dos princípios epistemológicos das ciências naturais ou das ciências sociais e humanas" (p. 116). A ciência clássica introduziria, inevitavelmente, reducionismos no estudo do movimento humano, e sugere então que "o teorizar em Educação Física precisa ultrapassar o próprio teorizar científico" (p. 116) contemplando o bio-psico-social, o ético e o estético, numa perspectiva de globalidade, "portanto numa nova construção de nosso objeto" (p. 116). Na ciência tradicional o ético e o estético foram aliados e remetidos para o decisionismo subjetivo ou a uma disciplina específica da filosofia ou para a arte. Bracht entende colocar aqui a questão da separação clássica entre saber fático e o saber ético-normativo (mais um dualismo!). Restaria à Educação Física a saída de ampliar o significado da ciência, ou fazê-la operar, como querem K.O. Apel e J. Habermas com um novo conceito de razão, a razão comunicativa, que englobaria a razão teórica, a razão prática e a dimensão da subjetividade (p. 116).

Finaliza concluindo que a produção de conhecimentos na Educação Física deve voltar-se para as necessidades da prática pedagógica, ou seja, "superar a fragmentação a partir das necessidades da prática que são globais" (p. 116)

Bracht, é óbvio, não acredita na interdisciplinaridade, já que predomina a tendência de fragmentação e não existe uma problemática teórica que possa integrar as disciplinas que se ocupam cientificamente do movimento humano. Julga o argumento de que a complexidade do objeto exige um tratamento interdisciplinar (um argumento de Tani) permanece numa visão empirista, já que o movimento humano ou esporte não exigem por si só tratamento interdisciplinar, nós é que podemos problematizá-lo de modo a exigir tratamento interdisciplinar, e isto está na dependência dos interesses norteadores do conhecimento (p. 116).

Tenho muitas questões a dirigir a Bracht. A ciência clássica ou tradicional a que se refere são as Ciências Naturais? Ou o positivismo? A alternativa seriam as Ciências Humanas/Sociais? Mas também existe uma sociologia positivista... Parece-me ainda que Bracht promove uma certa assimilação entre o positivismo e o empirismo, e uma certa confusão entre positivismo e quantificação, quando corrobora as conclusões de Souza e Silva<sup>8</sup> o entendimento dominante de ciência nas pesquisas está atrelado aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos, da análise e descrição dos mesmos segundo parâmetros estatísticos, da descontextualização e isolamento dos fenômenos ou fatos para sua experimentação e neutralidade do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista (citado por Bracht, 1993:113).

Esquece-se aí que o marxismo também é empírico, e pode eventualmente recorrer a quantificação e procedimentos estatísticos. O discurso transpira uma permanente tensão entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais/Filosofia; todavia, se as necessidades da prática são globais, não podem excluir a abordagem das ciências naturais.

Se o ético e o estético são remetidos à Filosofia, isto não é pouco. Não são Apel e Habermas filósofos da mesma forma? Faltou à Bracht estabelecer relações mais explícitas entre a Filosofia e as demandas de pesquisa em Educação Física. Neste momento, quero adiantar que, para mim, no campo filosófico, a fenomenologia dá conta das dimensões científica, ética, estética, da teoria, prática e subjetividade, como pleiteia Bracht.

Por que temos que escolher primeiro a prática pedagógica, e depois o conhecimento científico? Se Bracht reconhece que a "chave" está na relação entre as duas instâncias, o que interessa então é a inter-relação. Ter que optar por um primeiro, é como ter que optar entre o indivíduo e a sociedade, o sujeito e o objeto, a teoria e a prática, minimizando a possibilidade da mediação.

Aceito que é preciso haver um princípio integrador. Bracht o encontrou na prática pedagógica. É uma contribuição importante, desde que possa abarcar todas as manifestações da motricidade socialmente institucionalizadas. Para tal, é necessário (re)definir o que se entende por prática em Educação Física, ampliar o significado

e alcance do expressão “prática pedagógica”, e não reduzi-lo à escola, como o fazem muitos representantes da matriz pedagógica. Para mim, o problema mais importante está aí, e não ter que optar a priori por uma concepção de ciência, pelas Ciências Humanas ou Ciências Naturais.

## NOVAS CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DOS DUALISMOS E SUAS LIMITAÇÕES

### Do Discurso Antropológico

A perspectiva da Antropologia clássica (tanto a social como a cultural) veio complementar uma lacuna na discussão acadêmica da Educação Física. Recente obra de Daolio (1995) procurou aplicar este referencial à Educação Física Escolar. Todavia, é em Lovisolo (1994) que encontramos um interlocutor mais estimulante para este debate. Estamos de acordo com muitas de suas idéias.

A primeira delas é o resgate da tradição - palavra amaldiçoada desde a “crise” dos anos 80, quando importava falar apenas em mudança: “A tradição da educação física parece ser portanto a formulação de propostas ou programas de intervenção no plano das atividades corporais que realizem valores sociais” (Lovisolo, 1995:20-21). A Educação Física não é uma disciplina ou ciência como a matemática ou a química, embora estas e outras disciplinas contribuam no processo de formação dos profissionais da Educação Física. Isto não diminuiria sua importância e significado, pois a sociedade moderna, complexa e plural, não poderia funcionar sem os especialistas da intervenção. Em sua prática, os “educadores físicos” devem produzir um “arranjo das disciplinas num programa de atividade corporal” (p. 20), combinando conhecimentos, técnicas e saberes para alcançar objetivos sociais que se expressam em programas ligados ao treinamento, lazer, educação, etc. Estes recursos “não podem ser combinados cientificamente, ou por um algoritmo” (p. 24), pois envolvem instinto, percepção e gênio - “é uma arte” (p. 24), que qualifica como arte da mediação. A idéia da “mediação” igualmente me agrada muito. A partir daqui teremos algumas objeções.

Segundo Lovisolo, a intervenção pode basear-se nos

conhecimentos científicos das disciplinas que a auxiliam, mas “nem a definição dos valores orientadores da intervenção nem a seleção das disciplinas ou conhecimentos auxiliares são decisões científicas” (p. 21). Como a Educação Física busca realizar objetivos sociais, e não produzir conhecimentos, a principal discussão na Educação Física diz respeito aos objetivos sociais que ela deve promover, e “não podemos cientificamente decidir se a educação física deve perseguir o objetivo da emancipação política ou o da saúde ou o da estética do corpo” (p. 25).

A Medicina possui legitimidade social porque é alto o consenso sobre os objetivos sociais a serem promovidos. A divergência estaria centrada apenas nos meios a serem utilizados. Este alto grau de consenso faria com que os valores sociais da saúde fossem vistos como demanda da sociedade e não como trabalho de imposição dos especialistas - e aí, num processo de retro-alimentação, o próprio especialista percebe-se respondendo a uma demanda. Por isso, os médicos de hoje podem esquecer que “seus predecessores agiram ativamente para definir o perfil das demandas atuais e deixam de notar que eles contribuem para sua redefinição constante” (p. 26). Quando as demandas originais perdem seus fundamentos e se tornam preconceitos “são retrabalhadas e criticadas sob a base de demandas emergentes inseridas em redefinições, necessidades e objetivos sociais” (p. 27). Excelente! Mas - e aqui, pergunto eu - e a Educação Física? Quem define, neste momento histórico, suas demandas? Não poderia a própria comunidade da Educação Física criar demandas?

Lovisolo vê a educação física como um campo no qual se confrontam projetos e demandas variadas, algumas tradicionais ou socialmente dominantes, outras que se colocam como contrárias àquelas. Classifica os profissionais da educação física em duas “tribos”: os que aceitam a demanda socialmente dada, e por ela guiam-se na elaboração do programa, e os que pretendem determinar a demanda, definindo seus objetivos com o auxílio da interpretação sócio-política - são os “críticos”, os “revolucionários”.

O que aparenta ser um nova dicotomia é, todavia, matizada por Lovisolo, mediante a confrontação entre objetivos (intenções) e meios utilizados para realizá-los, pois os objetivos podem ser inovadores e críticos, mas os meios não, e vice-versa. Como resultado teríamos quatro tipos de profissionais: a) crítico ou inovador em

relação aos objetivos e meios; b) a-crítico em relação aos objetivos e crítico em relação aos meios; c) crítico em relação aos objetivos e a-crítico em relação aos meios; d) a-crítico em relação a objetivos e meios. Destaca que os casos “b” e “c” são os sociológica e historicamente mais relevantes, pois contrariam a expectativa que temos de uma ação racional, ou seja, que os meios devem sempre ser coerentes com os objetivos propostos. Novamente, uma excelente percepção do que acontece na nossa área! De fato, é freqüente vermos professores de Educação Física Escolar que se colocam objetivos inovadores, mas utilizam estratégias de ensino bastante tradicionais, justificando isto com um discurso bastante tortuoso, e isto quando percebem a contradição.

Outra análise, relacionada à anterior, é realizada com relação à dicotomia intenção versus efeitos. Muitos pensadores concluíram que intenções e efeitos podem ser paradoxais ou contraditórios. Estamos de acordo.

Lovisololo considera que a avaliação das intenções “não exige créditos especiais, por ser basicamente moral”, enquanto que a avaliação dos efeitos “demanda especialistas”, e na arte da mediação, a avaliação dos efeitos “é um processo central, vertebral para a escolha dos programas, de sua mudança, e para a obtenção do reconhecimento social sobre os mesmos” (p. 33). Como, todavia, entre os educadores físicos predomina a avaliação pela intenção, isto seria um “claro sinal da ideologização do campo da educação física”, onde a disputa entre os que aceitam a demanda social e os que lhe desejam dar forma, “ganha sua maior força e virulência (...) a discussão torna-se não civilizada” (p. 33). Novamente, o exemplo da Medicina, na qual diferentes médicos podem defender uma “arte da mediação diferente em termos dos meios a serem articulados”, todavia “partilham o objetivo de curar o paciente” e assim, a discussão se torna “técnica, menos ideológica” (p. 33). Aqui, tenho dúvidas se um médico homeopata assim encara a “discussão” com seus colegas alopatas...

Ele exemplifica com o boxe, contra o qual a Educação Física levanta argumentos humanistas. Esta intenção crítica pouco efeito tem nos programas de treinamento deste esporte. Não seria melhor - pergunta Lovisololo - aceitar os objetivos do boxe e introduzir modificações que a médio e longo prazo, poderiam promover mudanças (por exemplo, uma diminuição do valor do nocaute, em

favor do “estilo”)?

A racionalidade e a cientificidade foram os critérios que legitimaram socialmente áreas profissionais como a medicina, a engenharia e a economia. Tal pretensão colocou-se também à Educação Física. Contudo, os seus limites situam-se na relação “não racional nem calculável entre meios e objetivos” (p. 35), e não na a-cientificidade ou a-racionalidade dos objetivos. Os objetivos são “valores socialmente compartilhados”; entretanto, os valores “também permeiam os meios na ação educacional” (p. 36). A relação meios-objetivos apresenta-se como racional, quando, na realidade, é uma relação segundo valores. Esclarece Lovisololo: os valores presentes nos objetivos podem ser os mesmos dos meios (casos “a” e “d”, anteriormente apresentados) ou valores diferentes permeiam objetivos e meios (casos “b” e “c”).

Por isso, para ele, as discussões sobre o objeto de estudo da Educação Física têm-se destinado apenas “à obtenção da legitimidade acadêmica”, enquanto as discussões sobre os valores e objetivos “destinam-se à obtenção da legitimidade social, da possibilidade de intervenção e de suas modalidades” (p. 143).

Enfim, Lovisololo propõe uma arte da mediação à Educação Física; mediação entre diferentes demandas, entre objetivos e meios, entre intenções e efeitos, entre conhecimentos, técnicas e saberes. O profissional da Educação Física se assemelharia mais ao artesão que ao cientista.

Vou tomar à Lovisololo seu exemplo sobre Educação Física Escolar para situar inicialmente minhas dúvidas. Um professor pode defender como objetivo o desenvolvimento psicomotor do aluno, e outro a conscientização de sua situação de vida; ambos podem operar num “clima” participativo e apoiando a capacidade de crítica da criança. Sua escolha dos meios são semelhantes. Lovisololo justifica-se afirmando que a crítica da pedagogia moderna à tradicional é mais uma crítica aos valores presentes no processo pedagógico, “ao clima” do que aos objetivos, sobre os quais há certo consenso: a transmissão sistemática de conhecimentos é a meta da educação formal. A crítica situar-se-ia, então em buscar uma coerência entre os valores presentes nos objetivos e os valores presentes nos meios (p. 37). E conclui: “Digamos que desejam que as intenções estejam presentes nos meios pelos quais se procura realizá-las. E, depois de tudo, no cotidiano,

antes de sair de casa procuramos saber qual é o clima" (p. 37).

Compartilho com Lovisolo a idéia de que a discussão central na Educação Física deva dar-se na articulação entre objetivos, meios e valores. Mas como foi possível aos pedagogos obter, como afirma, consenso sobre os objetivos da educação formal? A definição de objetivos é individual ou social? É racional ou moral? E se é moral, dela exclui-se a racionalidade? Como buscar correlação entre objetivos e valores presentes nos meios? Os objetivos "desenvolvimento psicomotor" e "consciência da situação de vida" são excludentes? O objetivo da Educação Física Escolar também é a "transmissão sistemática de conhecimentos"? Mas como, se ela não é - como pensa Lovisolo - uma disciplina como as outras... Que conhecimentos seriam estes?

Embora afirme que a orientação por valores "não pressupõe a eliminação do debate sobre os mesmos" (p. 143), falta a Lovisolo uma teoria do valor que explicita este processo. A axiologia é um ramo da Filosofia. Quem define os valores? Qual são os valores implicados nas demandas sociais da Educação Física/Esporte? Como optar entre diferentes valores? Valores podem ser objeto de uma escolha racional. Segundo Abagnano (1982:256) valor é "uma possibilidade de escolha, isto é, uma disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e conduzir a privilegiar outras".

Lovisolo não se coloca estas questões, porque ocupa-se do que é, e não do que deve ou pode ser. Tal ponto de vista fica claro quando Lovisolo afirma que cabe à "competência filosófica teorizar sobre as filosofias em estado prático que os cientistas utilizam" (p. 136) e que suas preocupações pessoais estão vinculadas "ao como as disciplinas interagem em contextos institucionais, universidades e institutos de pesquisas, do que ao como deveriam<sup>9</sup> interagir" (p. 137). Portanto, não se pode cobrar de um autor o que ele não se propôs a responder. Correto, mas de qualquer maneira podemos concluir que faltou-lhe filosofia...

Minimiza a divergência em favor do consenso em torno dos fins. A constante exemplificação com a Medicina não atenta para a permanente tensão entre a Medicina homeopática e alopática, entre a preventiva e curativa. Coloca a comunidade acadêmico-profissional da Educação Física numa posição muito passiva, esquecendo que ela

próprias é uma das forças atuantes no campo (o conceito de Bordieu é citada pelo próprio Lovisolo) onde se confrontam os modelos de prática do esporte, das ginásticas, da dança, e da Educação Física Escolar. Com que critérios vamos nos posicionar diante dos dois modelos de prática do esporte que se tornam cada vez mais claros aos olhos de todos: esporte formal/espetáculo e esporte saúde/participação/lazer? Ou vamos esperar que a sociedade nos diga o que fazer? Ou que profissionais de outras áreas assumam o que é de nossa responsabilidade?

O processo de mudanças de longo prazo que Lovisolo vislumbra no boxe, foi estudado por Elias & Dunning (1992) no futebol. Foram mudanças na estrutura e no comportamento social que tornaram o futebol o esporte "civilizado" da burguesia inglesa, pela apropriação e transformação do rude, e até violento, jogo das camadas populares. Mas hoje, com base em quê alguém da Educação Física poderia propor mudanças no boxe?

Prefiro utilizar um exemplo menos dramático Abreu (1993) estudou o fenômeno da evasão em nadadores de 12 a 15 anos. Concluiu que o cansaço, desânimo e tédio, somados aos insucessos repetidos eram fatores decisivos para os nadadores abandonarem o esporte. O número elevado de treinos por semana, o treino duplo (feito de madrugada) e a pouca frequência de atividades fora d'água eram prováveis causas para a falta de motivação e o cansaço. De posse destes dados, recomenda estratégias que minimizem o stress, alternativas aos treinos de madrugada e especialização precoce, e estratégias para evitar a frustração de insucessos repetidos. Seria uma conclusão precipitada dizer que falta ludicidade ao treinamento? Abreu nos aponta uma direção contrária ao imaginário social do "treinador": o sujeito durão, impiedoso, competitivo, autoritário, que exige sempre o máximo do seus atletas. Abreu propõe uma visão alternativa ao treinamento esportivo que necessita de fundamentação antropológica, sociológica, psicológica... Sabemos que a partir deste estudo, mudanças efetivas foram realizadas no treinamento de nadadores em um clube da cidade de Belo Horizonte. A Educação Física só pode propor mudanças a partir da pesquisa científica e da reflexão filosófica; a legitimação acadêmica é um passo necessário para fundamentar modelos de prática que a Educação Física venha a propor.

Não existe correspondência entre intenção e efeito, concordo

com Lovisolo. Recorro a Flusser (1983) que nos inspira um outro ponto de vista, desde a mesma conclusão: nossas ações geram efeitos não esperados. Isto pode nos conduzir, ou ao ceticismo e à inércia, ou ao campo da esperança e da utopia, pois pela mesma lógica, nossa ação pode levar a efeitos que estejam em acordo com nossos valores e objetivos, ou nos obrigar a revê-los. Daí, concluímos que a única coisa a evitar é a omissão - enquanto comunidade acadêmica-profissional nossa obrigação é apontar rumos, denunciar distorções, sugerir mudanças, antecipar efeitos.

A mediação entre conhecimentos, técnicas e saberes é "inconsciente ou semiconsciente", é certo, não seria bom se fosse consciente ao profissional? Ela pode ser ensinada? Ela pode ser aprendida? Como?

De qual ciência Lovisolo fala? Ele parece referir-se às ciências naturais/exatas. E as ciências humanas? A própria Antropologia não se auto-intitula "ciência"? Lovisolo também não se ocupa em legitimar a importância das disciplinas científicas na formação do profissional. Porque a Antropologia deveria tomar parte na formação profissional em Educação Física?

Ele atribui pouco valor à importância mais ampla dos conhecimentos científicos e filosóficos na Educação Física; não apenas para a formação profissional, mas também para a legitimação das práticas, formulação de políticas, etc. A legitimação acadêmica da Educação Física não é, para mim, tarefa de pouca monta, desde que não se limite a um fim em si mesmo. Sabemos que o célebre artigo de F.M. Henry foi motivado pelo questionamento que autoridades universitárias faziam à validade acadêmica da Educação Física. É preciso começar por algum lugar, e com este debate acadêmico, a Educação Física mudou. Alguém teria coragem de dizer que foi para pior? A abordagem científica e filosófica foi uma fonte de introdução de variedade no sistema da Educação Física brasileira, como já apontamos (Betti, 1991). Conseguimos ocupar um espaço legitimado nas Universidades, resta saber o que vamos fazer com ele daqui para frente. Concordo que, agora, podemos interpretar o processo com maior distanciamento, e propor correções no rumo. Mas, ora, pelos mesmos critérios de Lovisolo, a Medicina é, igualmente, uma área de intervenção; e não passou ela por um processo de legitimação acadêmica e social?

Outra função de uma Teoria da Educação Física seria sistematizar e organizar os conhecimentos a serem transmitidos aos futuros profissionais. Não podemos esperar que cada graduando comece tudo de novo, por sua própria conta. Ou devemos fechar os cursos de graduação? Não pude deixar de lembrar da Europa pré-capitalista, quando meninos aprendiam o ofício de sapateiros na oficina de seus mestres... Mas é claro que esta ironia é injusta à Lovisolo, pois, de qualquer maneira ele nos indica a necessidade de repensar o atual modelo de formação curricular, fortemente influenciado pela concepção da Educação Física como disciplina científica. Inúmeros trabalhos, produzidos na Pedagogia, concluíram pelas limitações deste modelo; esta discussão já se iniciou na Educação Física<sup>10</sup>. Lovisolo faz um bom diagnóstico, mas nos deixa sem alternativas.

Vejo com preocupação o desejo de Lovisolo em retirar totalmente o marxismo do campo da discussão. É compreensível, pois na Educação Física ele introduziu-se nos anos 80 de segunda mão, através da Pedagogia, como um marxismo mecanicista. Mas não podemos incorrer no erro de retirar do debate todas as suas contribuições (embora se possa questioná-las), pois o lugar teórico que o marxismo deixaria vago poderia ser rapidamente ocupado por abordagens carregadas de "empirismo tolo, apoiadas em levantamentos, estatísticas e num grosseiro bom senso" (Aumont, 1995:185). Por exemplo, o conceito de ideologia permanece desafiador, quer se o denomine "fantasia", "senso comum", "doxa", ou "cultura". O filósofo Paul Ricoeur, por exemplo, ao atribuir ao conceito de ideologia outras funções que não apenas o de deformação da realidade, demonstrou como é possível ser a-marxista, sem ser anti-marxista - no sentido de cruzar Marx, e ir adiante<sup>11</sup>.

Lovisolo vê com cuidado a questão da interdisciplinaridade. Situa-a em três níveis. O primeiro é entendido como a utilização por uma disciplina de modelos teóricos ou conceitos elaborados em outra mais consolidada. No segundo nível a interdisciplinaridade seria o diálogo das disciplinas, uma soma de esforços na solução de problemas teóricos, mas, principalmente, problemas práticos. O terceiro entendimento supõe uma construção integrativa e holística, superadora de pontos de vistas parciais, é uma concepção carregada do desejo de unidade e transparência.

Argumenta novamente com a diferença entre intervir e conhecer: conhecer é desvendar os mecanismo da “caixa preta”; intervir é atingir objetivos, é modificar ou inventar uma coisa ou processo. O interventor não precisa dos conhecimentos científicos para agir. Lovisolo julga um mito, uma “utopia” que a Educação Física, como disciplina de intervenção, possa operar com mecanismos transparentes (isto seria “cientificismo”); mas, ao invés, terá necessariamente de fazê-lo “com os obscuros processos da interação social” (p. 145).

Isto, obviamente, é um empecilho à interdisciplinaridade no seu terceiro entendimento. Para Lovisolo, não motivo para queixas, pois, afinal, nem a física ou a sociologia alcançaram a unificação ou integração teórica. Nem mesmo o fato dos cursos de formação em Educação Física possuírem uma área disciplinar bastante abrangente (Biologia, Psicologia, Sociologia, etc.) funciona a favor da interdisciplinaridade. A mediação entre as disciplinas, na prática de intervenção, não promove a interdisciplinaridade porque “as matrizes teóricas conservam sua autonomia, embora suas aplicações reforcem seus efeitos, se o regente possui a arte suficiente para provocar o efeito de conjunto” (p. 146).

Assim, resta à Lovisolo apostar na interdisciplinaridade, por um lado, como diálogo, como usufruto “dos dizeres e fazeres dos colegas de outras disciplinas”, e por outro, como “mediação entre valores, disciplinas, técnicas, saberes e artes” (p. 147), o que significa, para ele, uma aposta na diversidade, em oposição ao “paraíso totalitário” da integração total e do holismo. Para mim, só a concretização disto já seria um grande avanço para a Educação Física.

#### Do discurso marxista

Kolyniak Filho (1994, 1995a, 1995b) trouxe uma nova leitura do materialismo histórico ao âmbito da Educação Física, enriquecendo o debate com novos entendimentos para as temáticas da relação teoria-prática, do objeto de estudo da Educação Física e da interdisciplinaridade. Introduce ainda novas categorias, para mediar a relação entre a teoria marxista e a Educação Física: o conceito de trabalho, que passa ocupar o primeiro plano, reduzindo a importância da luta de classes como único referencial, e o papel de mediação da linguagem.

Para facilitar ao leitor, irei sintetizar as idéias de Kolyniak

Filho, e, paulatinamente, apresentando minhas próprias considerações.

Considera que o surgimento, definição e transformação de uma área científica são determinados pelas relações entre: a) uma problemática que emerge das práticas sociais; b) a reflexão e as práticas dela resultantes, desenvolvidas por trabalhadores especializados na produção e sistematização do conhecimento científico. A Educação Física construirá sua identidade epistemológica e metodológica através do “enfrentamento da problemática concreta daquelas relações do homem com a natureza e com outros homens, que têm na motricidade - no movimento humano consciente - seu foco central” (1994:50).

Dadas as condições históricas em que se construiu a Educação Física em nossa sociedade, a sua prática pedagógica em escolas, academias e clubes constitui-se num foco privilegiado de atenção, porque nestas situações de aula apresentam-se problemas relacionados com a motricidade (dificuldades de aprendizagem, relações de violência, preconceitos sobre o corpo, etc), soluções propostas pelos profissionais de Educação Física para o enfrentamento de tais problemas (seqüências pedagógicas, regras de convívio, etc.), e, por fim, a assimilação ou rejeição, por parte dos alunos, a essas práticas e idéias do professor. Embora admita que o movimento humano consciente ocorra em muitos contextos, é a prática pedagógica que “pode trazer tal movimento para uma situação em que é possível observá-lo e buscar a sua compreensão em suas múltiplas dimensões” (1994:50)

Alerta que, nos cursos de graduação e pós-graduação falta uma teoria geral da educação física, “ou seja, seu próprio paradigma, que poderia unificar todos os conhecimentos oriundos de outras disciplinas num todo organizado e coerente” (1995b:18). Culpa o positivismo pela fragmentação do conhecimento, na Educação Física e na ciência em geral, ao seguir a mesma lógica de divisão do trabalho característica do capitalismo. Nesta lógica, caberia à Educação Física estudar a motricidade e o corpo humanos em seus aspectos biológicos, passíveis de quantificação e controle.

É na própria realidade que Kolyniak Filho encontra fatos para questionar o modelo positivista que tem orientado a produção e a socialização do conhecimento em educação física: pessoas com aversão pela prática sistemática de atividades físicas, dificuldades de participação em jogos de grupo como voleibol, basquetebol, mesmo

em situações informais; falta de conhecimentos que permitam às pessoas escolher e avaliar práticas sistemáticas de atividades motoras compatíveis com suas necessidades e possibilidades; existência de preconceitos (por exemplo, que é possível perder gordura localizada com exercícios localizados); crianças especializadas precocemente, que abandonaram totalmente as atividades esportivas ao final da adolescência, dentre outras.

A culpa disto tudo - pergunto eu - é dos pesquisadores positivistas? Ora, isto é atribuir-lhes um poder que não têm. E, claro, estes mesmos problemas poderiam ser igualmente detectados e pesquisados - e o são, de fato - sob o modelo do que Kolyniak denominou positivismo (pesquisas sobre o metabolismo de gordura, por exemplo). De qualquer maneira permanece válida a idéia que a problemática da Educação Física emerge da realidade prática.

Um paradigma teórico caracteriza-se pelo modo como responde à questões ontológica, epistemológica e metodológica. Como tal posicionamento - pensa Kolyniak Filho - varia em função de convicções individuais, torna-se impossível postular um paradigma único para a Educação Física. Assim, cada pesquisador deve assumir uma opção que corresponda aos seus pressupostos, desde que "possibilite a coerência na formulação de problemas de pesquisa, na metodologia para busca de solução desses problemas e na utilização a ser feita do conhecimento assim produzido" (1995b:19-20). De fato, é assim que tem funcionado, já que se tratam de processos individuais (é a minha pesquisa, a minha tese, o meu orientador...). Este "assumir partido" é mais característico nas Ciências Humanas e na Filosofia, já que pesquisadores das ciências naturais, normalmente, não se colocam estas questões, na medida em que o desenvolvimento histórico da área consolidou fundamentos que demoram muito a serem questionados. Contudo, seria interessante inquirir Kolyniak Filho a respeito dos currículos de formação dos profissionais da Educação Física, que são processos grupais. Teríamos aqui um currículo materialista dialético, ali um neo-positivista, acolá outro fenomenológico, e assim por diante? Quem definiria tal perfil? O Estado? O corpo docente? Aos alunos não caberia nenhuma opção?

Kolyniak Filho, como é óbvio, manifesta sua preferência pelo "materialismo histórico dialético, elaborado a partir da obra de Marx e Engels" (1995b:20), o que implica em alguns pressupostos e

definições. Posso apenas destacar alguns dos enumerados por Kolyniak Filho: o homem é uma totalidade bio-psico-social, que distingue dos animais pela sua consciência, construída nas e pelas relações sociais; provisoriedade e transitoriedade do conhecimento, que é construído nas relações concretas do homem com a realidade, mediada por signos; indissociabilidade entre teoria - entendida como reflexo psíquico sistematizado sobre a realidade ou parte dela - e prática, que é a "ação direta sobre a natureza ou sobre outros homens, mediada por instrumentos e/ou por signos" (p. 21).

Muitas destas assunções não são exclusivas do marxismo - por exemplo, a idéia de que o homem é um todo indissociável em corpo e mente, de que é uma totalidade bio-psico-social. Esta é uma concepção bastante antiga na Filosofia. Também é oportuno lembrar que a própria dialética não é uma invenção marxista, mas sua origem remonta a filósofos pré-socráticos.

O trabalho é um importante conceito que distingue a proposição de Kolyniak Filho. Ele aparece associado à gênese da consciência humana, é entendido como

ação exercida deliberadamente pelo homem sobre a natureza para transformá-la, com vistas à sobrevivência, envolve sempre as faculdades motoras e psíquicas e, por isto, é a atividade global através da qual o homem tem-se desenvolvido como espécie (p. 24).

Foi o trabalho - prossegue Kolyniak Filho - que possibilitou a construção de signos e da linguagem, fundamentos do pensamento e da consciência. Como o trabalho é uma ação mediada pela motricidade, estabelece-se uma relação entre "motricidade e consciência, entre corpo e mente, entre ação individual e atividade coletiva, como constitutivos indissociáveis da realidade humana" (p. 25). Esta consideração introduz na discussão um novo conceito. Bracht (1992) conclui pela possibilidade do lazer ser elemento de mediação, Lovisoló pela mediação de conhecimentos, saberes e técnicas como uma artesanato, e Kolyniak propõe o trabalho como conceito mediador. Pode-se, não sendo marxista, discordar. Mas é preciso admitir que, no âmbito do marxismo, é uma proposição obrigatória, uma aplicação conceitual que até então não havia sido feita na teoria da Educação Física. Assim, com base em Kolyniak Filho, podemos entender o trabalho em dois níveis: como mediação entre motricidade e consciência, no plano individual; e como o trabalho dos

pesquisadores e profissionais do qual resulta o conhecimento da Educação Física.

Mas, ao definir o objeto de estudo da Educação Física como o movimento humano consciente, Kolyniak Filho mete-se em embaraços.

Admite inicialmente que "todo objeto da ciência é teórico" (1995b:22). O cientista não estuda coisas em si, mas coisas representadas, e esta representação exige a explicitação do conjunto de pressupostos que a justifique. Kolyniak Filho explicita seus pressupostos mais ou menos dentro do que se poderia esperar da perspectiva materialista histórica: interesses da classe dominante, divisão social do trabalho, exploração da mais-valia, ideologia, etc.

O objeto de estudo é definido contemplando uma certa visão de homem: sendo humano, refere-se ao movimento construído historicamente, na relação do homem com a natureza e com outros homens; sendo consciente, é aquele movimento que pode "ser representado por signos e compreendido no quadro de um conjunto de significados construídos socialmente" (p.23). A consciência humana é aí concebida como processo semiótico, "necessariamente mediado por signos" (p. 23).

O movimento humano consciente compreende "todas as manifestações de movimento corporal das quais o indivíduo pode formar uma representação psíquica, através de qualquer sistema de signos, e que podem ser submetidas ao seu controle voluntário" (p. 24). Este controle implica no estabelecimento de relações entre meios e fins, "pressupondo uma intencionalidade em todas as manifestações motoras deliberadas, as quais atendem a necessidades individuais e coletivas" (p. 24). Estão excluídos os movimentos reflexos, as sístoles-diástoles cardíacas e o peristaltismo em geral (já que não são conscientes), embora não devam ser ignorados porque fazem parte do entendimento dos aspectos biológicos da motricidade e servem como contraponto às manifestações motoras conscientes.

Creio que aqui Kolyniak Filho confunde consciência com intencionalidade, e, tanto quanto entendo de Fisiologia, também confundiu movimento muscular voluntário, com consciente, bem como ignorou a existência de movimentos automatizados (que não são involuntários...). Não há ação humana sem intencionalidade, mesmo que esta não seja consciente para mim. Kolyniak Filho exclui

a possibilidade de que a intencionalidade possa estar oculta ao sujeito, no plano do semiconsciente ou inconsciente (recorro aqui, é claro, a Freud). Posso, igualmente, ter consciência das minhas intencionalidades, e me valer de movimentos automatizados.

É Manuel Sérgio quem nos esclarece: a motricidade não se confunde com a motilidade; esta não exclui a capacidade de execução, de movimentos que resultam da contração de músculos lisos ou estriados, mas "a motricidade está antes da motilidade, porque tem a ver com os aspectos psicológico, organizativo, subjetivo do movimento (...) a motilidade é a expressão da motricidade" (p. 156).

E para quem, como eu, é um admirador das considerações de Huizinga (1971) e Buytendjik (1977) sobre o jogo, não faz sentido, por exemplo, perguntar qual é a intencionalidade do comportamento lúdico. Pode-se usufruir da vivência do jogo sem ter consciência do que é o jogo, sem ter que explicá-lo pela linguagem. Será que Kolyniak Filho não confundiu também consciência com teorização científica, já que para ele teoria é "reflexo psíquico sistematizado"? Quem precisa teorizar sobre o jogo: o profissional da Educação Física ou o jogador? Na verdade, penso que confundiu o objeto de estudo (que, concordo, é construído) com a consciência do sujeito real que pratica o movimento. Porque, ao considerar a Educação Física enquanto área de conhecimento, Kolyniak Filho obriga-se, por exemplo, a nela incluir os movimentos reflexos, mas os exclui quando considera um sujeito concreto em movimento. Isto explica porque foi conduzido, adiante, a distinguir entre Educação Física como área do conhecimento e como prática pedagógica.

O estudo do movimento humano consciente - finaliza Kolyniak Filho - tem importância fundamental porque se constitui na forma essencial de relação do homem com a natureza e com outros homens. Provavelmente, um fenomenólogo não teria grandes objeções a esta conclusão, desde que se exclua o termo "consciente" ou se o substitua por "intencional". O entendimento deste fenômeno humano, por sua vez é pressuposto para uma intervenção deliberada no processo histórico das relações humanas - uma interferência na realidade. É preciso ser marxista para concordar com esta conclusão?

Mas é ao enumerar implicações de sua proposta para a pesquisa e para o ensino, que Kolyniak Filho evidencia sua maior contradição. Propõe abordar o movimento sempre em sua relação com a dinâmica

das interações sociais do contexto, destacando as relações de produção e os valores veiculados pelos meios de comunicação de massa, e incluir a abordagem semiótica da significação na compreensão das expressões individuais e coletivas do movimento. Tudo bem, é um programa de pesquisas bastante atualizado, e até inovador, mas que não chega a se constituir como um privilégio do materialismo histórico dialético. O problema vem na implicação seguinte, quando propõe que, embora a educação física tenha-se constituído historicamente como área de conhecimento a partir da situação que envolve ensino e treinamento, “seu campo de pesquisa deve ultrapassar amplamente o contexto pedagógico” (p. 27). Para isto, seria necessário distinguir “a educação física entendida como área de conhecimento (cujo objeto é o movimento humano consciente) da educação física entendida como prática pedagógica ou componente curricular (na qual se aplica o conhecimento elaborado pela ciência da educação física)”<sup>12</sup>. Novamente, a abordagem marxista, que poderia ampliar o conceito de prática pedagógica, a reduz ao ensino formal.

Parece que Kolyniak Filho retorna às proposições de Tani, e da corrente norte-americana, e à Manuel Sérgio (autores que, justiça se faça, são citados por ele), e reinstaura a dicotomia produção versus aplicação de conhecimentos, contradizendo a principal contribuição que havia feita anteriormente - o conhecimento da Educação Física só faz sentido quando emerge de uma prática concreta. Além disso, se ele inclui o ensino e treinamento em clubes, escolas e academias na constituição histórica da Educação Física, que outra prática concreta restaria à ciência do movimento humano consciente?

Também a denominação “Educação Física” é questionada, pois ela seria incompatível com a visão de homem como ser indissociável em corpo e mente. Registra, entretanto, o “perigo” de adotar uma nova denominação para a ciência do movimento consciente: poderia ocorrer uma ruptura entre o processo histórico de constituição do conhecimento da educação física, produzido a partir de seu exercício profissional concreto, e o processo de ampliação e reinterpretção deste mesmo conhecimento. Como conseqüência, haveria uma possível apropriação da “nova” área por profissionais formados em outras especializações, fato que pode “descaracterizar o sentido dado ao movimento humano consciente” (p. 28). Um argumento corporativista, que não deixa de surpreender, mesmo que se concorde

parcialmente com ele.

E por fim, ao evidenciar a necessidade de construir uma metodologia de pesquisa que não utilize isoladamente métodos das ciências naturais ou sociais, nem sobreponha tais métodos de forma estanque, Kolyniak Filho estabelece mais um ponto de identificação com as propostas que queria superar: a Educação Física precisaria operar com uma metodologia original. Gostaria de lembrar que a mesma colocação é feita por Tani.

Como conseqüência, parece-me que o conceito de movimento humano consciente fica restrito ao ensino, já que a prática pedagógica caracterizar-se-ia por “estabelecer um plano de ensino que tenha o movimento humano consciente como ponto de partida e como ponto de chegada” (p. 28). As experiências de ensino começariam com a “explicitação do objeto de estudo da educação física” (p.28) e ao final do processo, o significado a ele atribuído pelos alunos deverá “ser muito mais rico em conteúdos e possibilidades de utilização pessoal” (p 28). Tal processo demanda uma metodologia de ensino que integra a vivência da motricidade e a reflexão sobre elas, tomando-se por base um “conjunto de conceitos científicos que fornecem categorias para a compreensão do movimento humano consciente, em suas determinantes biológicas e psicossociais” (p. 28).

Em ensaio recente (Betti, 1994b) chegamos a proposição semelhante, ao estudar as possibilidades de aplicação das teorias semióticas ao ensino da Educação Física, mas sem a pretensão de fundar uma teoria da Educação Física a partir delas. A consciência do movimento - entendo eu - é um fim, é um objetivo de ordem pedagógica a ser alcançado pela Educação Física, e não seu objeto de estudo. Mas a contradição para a qual queremos chamar a atenção, é que Kolyniak Filho, contrariando as expectativas iniciais, situa o ensino como um campo de aplicação, e não de produção do conhecimento, mantendo o dualismo.

Parece-me ainda que Kolyniak Filho não situa com clareza suas críticas aos positivismo. Para mim, a limitação do positivismo não é tanto a fragmentação em áreas e sub-áreas cada vez mais especializadas (que atingiu tanto as Ciências da Natureza como as Ciências Humanas), mas na indistinção entre as metodologias das Ciências Naturais e Ciências Humanas. Exige-se para estas últimas os mesmos critérios de cientificidade consagrados nas primeiras, não

considerando a possibilidade de que a objetividade das Ciências Humanas seja de outra ordem e esteja em construção, em adequação crescente aos seus objetos (Ladrière, 1982). A crença na filosofia espontânea dos cientistas (apenas os próprios cientistas podem questionar seus fundamentos epistemológicos), típica dos positivistas, é uma das principais causas disto. Contudo, não podemos deixar de considerar o entrave que positivistas ortodoxos, para não dizer antiquados, colocam ao avanço de uma concepção mais sofisticada de ciência em Educação Física. Ainda temos no nosso meio pesquisadores que crêem na acumulação "vertical" dos conhecimentos, e que a ciência é ou será um dia redentora da humanidade, mantendo intacto o ideário formulado por Augusto Comte no século XIX.

Obviamente a Educação Física não tem um paradigma unificador, como pleiteia Kolyniak Filho, como também não os têm a Sociologia ou a Psicologia. É discutível que até mesmo a Física o possua - Lovisolo tem razão. Se cabe a cada um de nós optar por um paradigma, isto possibilitaria uma coerência na maneira como eu vejo a Educação Física, mas não uma unidade na Educação Física. E se esta é uma decisão individual, qualquer sistema filosófico-epistemológico (exceto o positivismo ortodoxo - todos concordamos) pode funcionar como fator de unificação - a fenomenologia, o neopositivismo, o marxismo, quiçá a psicanálise... Se admitirmos que isto criaria três ou quatro teorias da Educação Física, três ou quatro objetos de estudo, três ou quatro ciências do movimento humano, teríamos, da mesma forma, que admitir que existem pelo menos três Sociologias, três ou quatro PsicoLOGIAS, duas Físicas, e assim por diante. Não é essa a questão - e esta crítica aplica-se a Lovisolo também. Não acredito que alguma ciência alcançará um dia um paradigma unificador. Aliás, este não deixa de ser um ideal positivista, personificado na esperança de que a linguagem matemática possa um dia realizar essa unificação.

Uma contribuição importante de Kolyniak Filho (1995a) situa-se na sua posição com relação à interdisciplinaridade: a idéia da interdisciplinaridade em ato, entendida como atuação conjunta e articulada de profissionais de diferentes áreas, e não apenas o recurso a teorias de diferentes ciências. Kolyniak Filho a vislumbra como recurso do ensino na graduação, no qual, por exemplo, médicos,

psicólogos, sociólogos e professores de Educação Física planejarão os conteúdos de suas disciplinas em conjunto, cada um interferindo no planejamento dos outros, e até ministrando aulas em conjunto. Lembro que esta idéia vai de encontro à concepção de currículo temático, proposta por Lawson (1990). Entretanto, não poderíamos pensá-la para a prática da pesquisa em Educação Física?

A interdisciplinaridade possível na Educação Física só pode emergir de uma prática de trabalho, seja no ensino, seja na pesquisa. Vamos reter esta idéia, onde creio termos avançado em relação à Bracht e Lovisolo.

### PARA ALÉM DAS DICOTOMIAS: EM BUSCA DA TEORIA DA PRÁTICA

Ciência ou prática pedagógica, disciplina acadêmica ou profissão? Há duas respostas possíveis: sim ou não, esta ou aquela. Mas apenas se julgamos a pergunta relevante. E se abandonarmos a questão? Poderemos, então, admitir que existem dois pólos, e mais importante que defender um deles em detrimento do outro, tratar-se-ia de propor as inter-relações possíveis entre eles, respeitando as peculiaridades, as possibilidades e limites de cada um destes espaços sociais.

Aqui, a idéia da mediação proposta por Lovisolo é fecunda. Todavia, para nós, a própria mediação deve ser um objeto de investigação científica e filosófica - uma hipótese que Lovisolo rejeita. Nós a encontramos em teorias sociológicas recentes e estimulantes, como em Norbert Elias e Pierre Bordieu, e assim como em recentes teorias pedagógicas do ensino e da ação docente. Por todo o percurso do nosso debate, a problemática relação entre teoria e prática na Educação Física apareceu como "pano de fundo", às vezes não explicitada. Todos os autores que revisamos, cada qual a sua maneira, buscaram a mediação entre a teoria e a prática. Chegaram próximo, mas não se comprometeram até as últimas consequências.

Para nós, a relação entre teoria e prática é um ponto crucial para a Educação Física. A falta de clareza nesta questão é que nós tem levado a muitos equívocos, e à permanência de um pensamento

dualista. Bordieu (1990), que não é da área, nos dá respaldo, ao considerar o esporte e a dança como terrenos nos quais se colocam como fundamental o problema das relações entre teoria e prática, entre linguagem e corpo. Há condutas - prossegue ele - que se produzem aquém da consciência, que se compreendem apenas com o corpo, sem ter palavras para exprimi-lo; é um modo de compreensão particular, esquecido pelas teorias da inteligência.

Por duas vezes já discutimos este assunto; primeiro, com referência à formação profissional (Betti, 1992), depois, propondo a semiótica como uma elemento de mediação no ensino da Educação Física (Betti, 1994b). Em ambos, partimos de críticas à concepção científica da Educação Física.

### Teorias do ensino reflexivo

Lawson (1990, 1993) foi pioneiro ao criticar e denunciar as limitações da concepção científica da Educação Física, que na sua visão constitui-se numa fé positivista, uma crença na pesquisa científica como solução para os problemas da área. Dentre outras considerações, para ele:

1) Não há comprovação de que o conhecimento científico é de fato utilizado pelos profissionais em sua prática. Será que o que se ensina em aprendizagem motora, fisiologia do exercício, sociologia, etc, são conhecimentos realmente aplicados pelos profissionais em suas práticas de trabalho?

2) Não há garantia de que o conhecimento produzido nestas sub-áreas de pesquisa seja generalizável para os vários cenários onde ocorre a prática profissional, pois o contexto da prática é incerto, complexo e variável.

3) Profissionais não pensam, agem e falam como pesquisadores; profissionais e pesquisadores trabalham em diversas comunidades epistêmicas; pensam e agem de maneira diferente porque tiveram diferentes experiências de socialização, além de serem diferenciadas as exigências das suas carreiras profissionais e as demandas no seu trabalho. A própria linguagem da pesquisa e do conhecimento científico - formal e codificada - não é a mesma linguagem da prática profissional - cotidiana e informal.

Em suma, como já apontamos, esta concepção não leva em conta as realidades comportamentais, culturais e políticas da práticas de trabalho.

Estas críticas contundentes não devem nos levar a uma visão pessimista, e muito menos a uma negação da ciência, mas produzir uma reflexão que pode ser promissora. Qual o papel da teoria e do conhecimento científico/e filosófico na formação do profissional de Educação Física? Lawson sugere que a prática torne-se o foco da pesquisa e da preparação profissional. O que deveríamos entender então por prática? Um profissional de Educação Física planeja, executa e avalia programas de atividades corporais para clientela diversas, em diferentes organizações e com múltiplos objetivos. Mas, com base em quê ele toma decisões relativas a conteúdos, estratégias, objetivos, etc.?

Já não temos mais a ilusão de que ele se fundamenta exclusivamente na ciência. Em função da variabilidade do contexto, os profissionais constroem sua própria visão de conhecimento útil, que Lawson denomina conhecimento de trabalho ou conhecimento operacional. É um tipo de conhecimento tácito, que resulta do processo de socialização no interior da profissão. Um profissional aprende com outros colegas, aprende por tentativa e erro, adapta suas ações às demandas institucionais, às aspirações da comunidade, etc. Neste processo, seleciona e adapta conteúdos e estratégias de ensino aprendidas na sua formação acadêmica, e despreza outros. A frase de Bowers (apud Lawson, 1990): "Profissionais sabem mais do que podem dizer", certamente encontra eco entre muitos professores de Educação Física.

Lawson, referindo-se a uma epistemologia de trabalho ou epistemologia profissional, entende que é este conhecimento de trabalho que precisa tornar-se o objeto central de estudo nos currículos. Contudo, não se trata de uma epistemologia científica, porque ela funciona segundo outras regras, é um conhecimento heurístico, orientado segundo uma lógica interna própria. Como ter acesso a este conhecimento, como organizá-lo, como transmiti-lo a futuros profissionais? Lawson nos deixou sem resposta.

Então, vamos às fontes originais. Lawson buscou inspiração numa corrente teórica ainda pouco conhecida no Brasil, que teve seu início com o livro "The reflective practitioner", de Donald Schön, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, em 1983. No início, a

perspectiva de Schön não era voltada especificamente para a profissão docente, o que foi feito depois por outros autores, e pelo próprio Schön.

O movimento denominado "ensino reflexivo" surgiu em diferentes países a partir da percepção de uma crise educacional e conseqüente necessidade de reforma. Podemos ligar três razões a este movimento: o fracasso escolar, a tentativa de se entender a formação de professores diferentemente da racionalidade técnica, e o objetivo de fazer voltar os rumos da educação às mãos dos professores. Desta forma, não apenas a universidade ou institutos de pesquisa podem pensar o ensino, mas ... "os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino" (Zeichner, 1993:16).

A teorização e as propostas de implementação variam de autor para autor mas, o ponto comum entre elas é a formação baseada na prática da reflexão sobre o ensino. O resultado disto seria um profissional que refletisse antes, durante e após a ação de ensinar.

O conceito de reflexão na ação (ou reflexão na prática) caracteriza-se como um conhecimento tácito que o professor mobiliza e elabora durante a própria ação; o professor ativa os seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnostica a situação, elabora estratégias de intervenção e prevê o curso futuro dos acontecimentos. Quase nunca o conhecimento na prática precisa traduzir-se em linguagem verbal ou escrita. É oportuno notar que um professor experiente consegue fazer isto muito bem. Existe conhecimento em toda ação profissional, mesmo que fruto da experiência e reflexão passada, que porém corre o risco de se cristalizar em rotinas semi-automáticas, gerando a monotonia (para professor e alunos) e a repetição mecânica. Este tipo de conhecimento não pode ser ensinado porque é uma vivência global e não pode ser submetido à rigidez das teorias, mas aprendido na experiência de trabalho (Pérez-Gómez, 1992; Schön, 1992).

Já a reflexão sobre a ação (ou reflexão sobre a prática) é uma análise efetuada a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação, e que exige a verbalização. É uma aplicação dos instrumentos conceituais para compreender e reconstruir a própria prática. A reflexão sobre a prática considera, dentre outros fatores: as características da situação problemática, a determinação das metas, a escolha dos meios, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas,

as convicções e as formas de representar a realidade, as avaliações efetuadas. Com base nesta reflexão, o professor constrói uma teoria adequada à situação peculiar do seu contexto e elabora uma estratégia de ação adequada, podendo-se falar numa verdadeira teoria da prática (Pérez-Gomez, 1992; Schön, 1992), que incorpora e transcende o conhecimento científico.

Segundo Shulman (1987) quase nada foi documentado sobre como o professor ensina. Pesquisas anteriores não descobriram, por exemplo, o que os professores sabem sobre o que eles sabem, ou sobre como e por que ensinam da forma como ensinam, e não de outra. Assim, seria necessária uma outra concepção de pesquisa, que incluísse o saber prático do professor de maneira contextualizada. A experiência prática dos professores, tanto iniciantes quanto experientes, assume, desta maneira, uma grande importância.

A crise epistemológica da Educação Física na década de 80 gerou, por parte dos pesquisadores e professores universitários um discurso autoritário que acusa os professores de nada saberem. Temos outra perspectiva: pensamos que a Educação Física é dona de uma tradição na sociedade ocidental e seus profissionais sabem muito sobre o jogo, a dança, o esporte, a ginástica. E é um tipo de saber-fazer que, em seu conjunto, não foi dominado por outra área. A verbalização e a teorização deste saber-fazer é muito importante para os professores universitários, mas nem sempre o é para os profissionais. Implicações desta abordagem para o currículo de formação profissional em Educação Física são sugeridas por Betti & Rangel-Betti<sup>13</sup>.

Com esta considerações, acreditamos que a posição de Lovisolo fica melhor esclarecida, e melhor operacionalizada teoricamente. Contudo, o alcance desta teoria precisaria ser demonstrado em outras práticas de trabalho da Educação Física, que não o ensino formal, como o treinamento esportivo e atividades de academia e recreação. Poderia então ser pensado com um pólo de integração para a pesquisa e a formação profissional em Educação Física.

Há outros pontos em comum entre a teoria do ensino reflexivo e os recentes estudos de inspiração antropológica efetivados no âmbito da Educação Física. Um exemplo é a utilização de etnografias e histórias de vida como técnicas de pesquisa. Ambas as abordagens atribuem uma dimensão mais alargada (que não se restringe à formação científica) aos fatores e influências que determinam o modo

de ser, pensar e agir de professores. Daolio (1995) refere-se às experiências de movimento na infância dos professores de Educação Física Escolar como uma das dimensões responsáveis pelas representações sociais que fundamentam seu trabalho. Santos (1993) concluiu que professores de Educação Física Escolar mantêm um compromisso com sua atividade docente de natureza endógena, de caráter individual e subjetivo, que extrapola a especificidade pedagógica, com um tipo de compromisso psicológico, centrado nas relações afetivas com os alunos. Esta representação do compromisso, sugere a busca de uma conciliação dos conflitos gerados entre a demanda moral do eu e a perversidade do sistema escolar, visando à sobrevivência e ao equilíbrio psicológico. São dados que reforçam a posição dos teóricos do ensino reflexivo.

Chamo a atenção para o fato de que, ao longo deste texto, já apontamos outras convergências - e não só diferenças ou oposições - entre os autores revisados. São freqüentes as alusões, em nossa área, à necessidade de "tomar partido", de rotular-se "marxista" ou "fenomenólogo", adepto deste ou daquele autor. Pouco se percebe o fato de que, nas teorizações da Educação Física, diferentes pontos de partida tem levado à conclusões semelhantes. Pode-se argumentar que os "fundamentos filosóficos" são diferentes, as "posturas políticas" são diferentes, etc., mas sendo minimamente pragmático, isto não tem importância. Para quem estudou a Teoria dos Sistemas, não há estranhamento: chama-se princípio da equifinalidade (Von Bertalanffy, 1975; Koestler, 1981). Diferentes meios podem chegar ao mesmo fim<sup>14</sup>. Pode-se chamar de ecletismo, mas é apenas um ecletismo de meios, jamais de fins. Para Zeichner (1993) professores utilizam diferentes "tradições de prática" (acadêmica, eficiência social, desenvolvimentista/constructivista e reconstrução social) de maneira não-dogmática, conforme o contexto escolar e a necessidade do educando.

### **Teorias sociológicas: Bordieu, Elias e os "culturalistas"**

Na Educação Física brasileira a noção de "campo científico" de Bordieu (1983) tem sido explorada, com maior ou menor felicidade. Um exemplo produtivo é o trabalho de Paiva (1994)<sup>15</sup>. Uma proposição mais ambiciosa é pensar os problemas e limitações que aqui arrolamos no contexto mais global da "teoria da prática" proposta

por Bordieu, na qual ele se vale dos conceitos de "campo" e "habitus". A Educação Física dedicou pouca atenção a esta expressão: "teoria da prática". E se pensássemos a Teoria da Educação Física como se fosse uma teoria da prática?

Digo como se porque é muito difícil afirmar que possamos "aplicar" a complexa teoria sociológica de Bordieu, ou de qualquer outro sociólogo à Educação Física. Primeiro, porque uma Teoria da Educação Física não é uma teoria sociológica, ela tem que dar conta de outros pontos de vista. Depois, porque qualquer dogmatismo é muito perigoso em nossa área, pois pode facilmente violentar a especificidade que desejamos para a Educação Física, descaracterizar nossa tradição histórica, e nos transformar em sociólogos defensores da teoria "x", ou filósofos da linha "y". Também não tenho condições de fazer uma revisão crítica de Bordieu<sup>16</sup>.

Prefiro, então, dizer que, neste momento, a leitura de Bordieu inspirou-me algumas analogias, que poderão contribuir para a superação das dicotomias a que nos referimos. O que deve nos inspirar, em especial, na teoria sociológica de Bordieu é a idéia de mediação - mediação entre a estrutura social e o indivíduo, entre a subjetividade e a objetividade, entre a teoria e a prática.

Inicialmente, poderíamos ver os dois pólos que identificamos, Disciplina Acadêmica/ Profissão, Ciência/Prática Pedagógica, como "campos", tal como Bordieu os define: "campo de forças e campo de lutas que visam transformar esse campo de forças" (1983b:44). Estes campos são "relativamente autônomos" (1996:159) o que vale dizer que se relacionam: "o real é relacional" (1996:16).

Bordieu (1996) considera essencial na sua obra, em primeiro lugar, uma filosofia da ciência que chama de relacional, "já que atribui primazia às relações (...) tal filosofia só raramente é posta em prática nas ciências sociais" porque confronta-se com a vinculação do pensamento dominante a "realidades" substantivas (indivíduos, grupos, etc) mais que às relações objetivas, "que não podemos mostrar ou tocar e que precisamos conquistar, construir e validar por meio do trabalho científico" (p. 9).

Segundo, uma filosofia da ação, condensada em alguns conceitos fundamentais - habitus, campo, capital - e que tem "como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do habitus)" (p.

10). Opõe-se à visão de prática que, em nome do racionalismo, considera irracional qualquer ação ou representação que não seja engendrada pelas razões explicitamente dadas por um indivíduo autônomo e consciente de suas motivações. Esta filosofia da ação rompe com oposições socialmente muito fortes, “indivíduo/sociedade, individual/coletivo, consciente/inconsciente, interessado/desinteressado, objetivo/subjetivo, etc.” (p. 10)

O conceito de *habitus*<sup>17</sup> é utilizado por Bordieu para efetuar esta mediação. Insisto, todavia que, por si só, este conceito não é suficiente para constituir uma Teoria da Educação Física, embora seja precioso numa Sociologia das Atividades Corporais ou do Esporte, como o próprio Bordieu (1983a, 1990) o demonstrou. Porém, é preciso considerar com o próprio Bordieu, que a teoria do *habitus* impõe-se como uma evidência particular nos casos de sociedades nas quais o trabalho de codificação das práticas é pouco desenvolvido (...). Mas se aplica também às sociedades altamente diferenciadas. Todos os mundos sociais relativamente autônomos, que chamo de campos - campo artístico, campo científico, campo filosófico, etc. - exigem disposições quase corporais, um saber prático das leis táticas de funcionamento do campo, das categorias de percepção e de avaliação que permitem apreender os problemas importantes, etc. (1996:159).

Tenho aqui duas considerações. Poderíamos dizer que os profissionais da Educação Física dispõe igualmente de um *habitus* na sua prática, que se aproxima de uma tradição (embora não sejam sinônimos), tal como a lemos na Antropologia cultural e social. O *habitus* é um corpo socializado, que incorporou as estruturas imanentes de um campo, e que estrutura tanto a percepção como a ação neste campo (Bordieu, 1996). E quando - prossegue Bordieu - as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas estão de acordo, “quando a percepção é construída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, tudo parece dado” (p. 144). É a experiência dóxica, pela qual atribuímos ao mundo “uma crença mais profunda que todas as crenças (...) já que ela não se pensa como uma crença” (p. 144).

É óbvio que uma Teoria da Educação Física precisa estabelecer algum tipo de ruptura com este processo. Lembro novamente: por que alguém questionaria a evasão no esporte infanto-juvenil como

um problema, ao invés de vê-lo como um dado evidente? Pois o nosso conhecimento de trabalho (Lawson), arte da mediação (Lovisolio) ou reflexão na ação (Schön) possui também seu “outro lado”: é crivada de preconceitos, corporativismos, oportunismo, comodismo... Os níveis de reflexão sobre a ação, e de conhecimento sobre a reflexão-sobre-a- ação são muito baixos na Educação Física.

Por outro lado, a ruptura de que falo (e que vejo proposta por todos os teóricos do ensino reflexivo) tem que levar em conta que a prática tem uma lógica que não é a da lógica e, conseqüentemente, aplicar às lógicas práticas a lógica lógica, é arriscar destruir, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica que queremos descrever (...) os agentes sociais (seja um médico fazendo um diagnóstico, ou um professor atribuindo notas em um exame) têm, no estado prático, sistemas classificatórios extremamente complexos, jamais constituídos como tais, e que não podem sê-lo senão a custo de um trabalho enorme (Bordieu, 1996:146).

Então, a reflexão sobre a ação, e o conhecimento sobre a reflexão-sobre-a-ação devem ser centrais numa Teoria da Educação Física. Estamos falando de uma ambiciosa tentativa de criar um outro campo, que resulte da interação dos preexistentes (profissional e acadêmico, pedagógico e científico), e consolidar um *habitus* de pesquisa e prática na Educação Física que não é nem o do profissional, nem o do cientista, mas de um terceiro tipo, que combina, mescla e relaciona os outros dois. Não tenho certeza se esta pretensão pode ser apoiada em Bordieu, lembrando a crítica de Ortiz (1983): sobra pouco espaço na teoria de Bordieu para se pensar a transformação.

“Se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas”; nos “campos”, universos sociais relativamente autônomos, “os profissionais da produção simbólica enfrentam-se em lutas que têm como alvo a imposição de princípios legítimos de visão e de divisão do mundo natural e do mundo social” (p. 83). No “campo” do esporte, Bordieu (1983a) vê a luta entre grupos sociais pela imposição da concepção legítima de corpo e uso legítimo do corpo. Tais colocações permitem-nos fazer a passagem às teorias “culturalistas” da Sociologia do Esporte, que se desdobraram de uma reflexão marxista fortemente influenciada por Gramsci e seu conceito de hegemonia, o qual é utilizado quase como sinônimo de “cultura”. Assim, para os culturalistas, o esporte é um constituinte significativo das relações

sociais pelas quais a pessoas produzem e atribuem sentido ao mundo; é uma forma cultural constantemente produzida e reproduzida em conjunção com mudanças sociais, históricas e circunstâncias ambientais, e que compreende diferentes significados para diferentes grupos e classes. Isto os levou a ver o esporte: como cultura popular, como uma multiplicidade de formas e significados, e como um campo de luta. O esporte toma parte tanto do processo de reprodução, como de transformação da sociedade (Hargreaves, 1982; Donnely & Young, 1985).

A dificuldade em pensar em termos de transformação, e não apenas na reprodução que o conceito de *habitus* nos induz fica, pelo menos em parte, superada. Passamos a ver a cultura corporal de movimento como um campo de luta, em que diferentes modelos de prática (que refletem diferentes concepções e significados de esporte, jogo, dança, etc) confrontam-se em busca de espaço e legitimação social. A comunidade acadêmica e profissional da Educação Física é uma das forças envolvidas nesta luta. Para usar as expressões de Bordieu, com que “capital” vamos entrar em “campo”? Não temos dinheiro nem poder (no sentido administrativo). Só temos, para nos diferenciar das outras forças, o argumento científico, a reflexão filosófica e uma tradição histórica que, infelizmente, nos tem sido apresentada mais como motivo de vergonha que de orgulho. Segundo Bordieu (1983b, 1996), o capital científico (que é simbólico) não se constitui apenas de competência técnica, mas também de honra, prestígio, autoridade. Penso que Lovisolo esqueceu este ponto. Temos que “vender” à sociedade o nosso trabalho. Vejo as demandas em nossa área como uma via de mão dupla, entre a comunidade acadêmico-profissional e a sociedade. Poderíamos aprender muito com os homens do marketing...

Em outras áreas, diferentes projetos concorrem na busca da hegemonia; por exemplo, a Medicina Alopática e a Medicina Homeopática operam com conceitos opostos, embora possa-se dizer que ambas estejam ocupadas com o mesmo objeto - a saúde; há uma permanente tensão entre a Medicina Preventiva e a Medicina Curativa, etc. Ocorre que a Medicina Alopática e Curativa impuseram-se hegemonicamente à sociedade, e mascararam as tensões. Há também, certamente, diferentes visões do que seria uma Arquitetura mais adequada para um país como o Brasil, e assim por diante. Vejamos a

recente posição de outro conceituado sociólogo, o francês Pierre Parlebas, do qual já citamos uma de suas primeiras obras

Como é que um fenômeno aparentemente tão claro e tão pouco clandestino como o esporte engendra tantas apreciações opostas, estando umas diametralmente contrárias às outras? (...). Dentro da educação infantil e das atividades do EPT, deve-se dar ao esporte todo o seu espaço, mas nada mais que seu espaço. A seu lado abundam muitas outras atividades: atividades livres, jogos, quase-jogos informais, práticas lúdicas de toda sorte. Reconheçamos que nos resta fazer uma reflexão mais exigente e mais realista que a do passado (...) o esporte (...) mergulha o praticante na emoção de uma aventura corporal exaltante. Esta paixão não é sem perigo, mas é também uma oportunidade. Uma oportunidade que não poderá realmente ser agarrada a não ser quando o movimento do EPT se recusar a se meter na estreita dependência das instituições estritamente esportivas. O EPT deve repensar o seu conteúdos e suas modalidades de intervenção, concedendo o justo lugar a todas as formas de atividade física e de ação motora informais ou cotidianas, notadamente àquelas que não correspondem aos critérios precisos que definem o esporte” (Parlebas, 1996).

Foi esta explicitação que cobramos à Lovisolo.

Vamos agora retornar ao debate com Bracht. Pretendemos corrigi-lo ampliando o seu conceito de prática, de “prática pedagógica” para “prática social das atividades corporais de movimento”. Esta, concebida como campo de dinamismo social, onde se dá a confrontação e disputa de modelos de prática, e no qual atuam diversas forças sociais (inclusive a comunidade acadêmico-profissional da Educação Física). Uma prática social assim concebida é quase sinônimo do conceito de “cultura corporal de movimento”.

A prática pedagógica de que falam os representantes da matriz pedagógica poderia ser pensado para as outras práticas corporais de movimento institucionalizadas fora da Escola. Porque se a Educação Física não é mais uma prática corporal concreta, é todavia um conceito a partir do qual podem se propor modelos de prática na academia, no esporte, na recreação. A reflexão filosófica, sociológica e psicológica que se faz com respeito à Educação Física na Escola, e a proposição de um projeto político-pedagógico, poderiam, igualmente, serem feitas com respeito às outros espaços de prática social das atividades

corporais de movimento: academias, clubes, centros esportivos públicos, etc. Podem-se pensar para eles novas concepções, modelos, práticas.

É incorreto supor que o único conhecimento envolvido no trabalho com as academias, por exemplo, é de ordem fisiológica. A evasão que estas instituições apresentam não é uma questão fisiológica, mas psicossocial. Estudo realizado em Rio Claro, cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo, detectou um índice de evasão próximo a 70% entre os freqüentadores das academias pesquisadas<sup>18</sup>. As pessoas não estão encontrando o que procuram; apesar da aparente motivação pela busca da estética e saúde, deve haver intencionalidades ocultas. Em contrapartida, não é verdade que os conhecimentos envolvidos na Educação Física Escolar situam-se apenas na área das Ciências Humanas/Filosofia.

Vamos procurar superar estes dualismos a partir da interpretação do sociólogo alemão Norbert Elias. Para Elias (citado por Dunning, 1982) as sociedades modernas possuem três níveis de controle: 1) controle sobre as conexões extra-humanas de acontecimentos, o que chamamos genericamente de fenômenos naturais; 2) controle sobre as conexões inter-humanas, o que normalmente chamamos de vínculos sociais; 3) autocontrole, que cada um dos membros de uma sociedade aprende desde a infância. O primeiro destes controles corresponde ao desenvolvimento tecnológico e científico; o segundo, ao desenvolvimento da organização social; o terceiro, ao processo de civilização<sup>19</sup>. Os três níveis são interdependentes (mais uma vez, inter-relação!), tanto em seu desenvolvimento como em seu funcionamento, e como este desenvolvimento não se dá igualmente nos três níveis, um pode impedir ou reduzir o desenvolvimento dos outros.

Nas sociedades modernas o grau de controle sobre as conexões naturais extra-humanas é muito maior que o das conexões sociais inter-humanas - as ciências naturais desenvolveram-se mais e com maior velocidade que as ciências sociais. Uma consequência deste fenômeno é que, quanto menos sujeita ao controle humano está uma esfera concreta de acontecimentos, tanto mais emocional e carregada de fantasias tende a ser a idéia que temos dela, o que nos torna menos capacitados para construir modelos das conexões mais adequadas ao objeto e, portanto, para controlá-la. Este processo caracteriza o que

Elias denominou de configuração de duplo vínculo - um processo de retro-alimentação negativa. Assim, o desenvolvimento das chamadas ciências naturais, superior e mais rápido ao das ciências sociais, ao acelerar o tempo da mudança tecnológica e social, aumentou as incertezas e os temores das pessoas. Temos, todos, que render nossas homenagens a Elias: não é exatamente o que se passa na Educação Física, com suas novas dicotomias? Ciência Naturais versus Ciências Humanas, Academias-Esporte (campo da aplicação da fisiologia, biomecânica, psicologia comportamental) versus Escola (campo da sociologia, antropologia, filosofia, etc.)...

Pelo menos nos console o fato de que este é um fenômeno geral de nossos tempos, que não atinge apenas a Educação Física...

Isto demonstra que não podemos prescindir das várias ciências, e dentro delas, de diversas metodologias de pesquisa, cada uma oferecendo uma perspectiva original. Um gerente de Academia ou um técnico de futebol que diz não precisar da Psicologia porque "todos somos um pouco psicólogos", está fantasiando sobre os mecanismos psíquicos do homem. E onde se lê Psicologia, pode-se ler Sociologia, Filosofia, etc. Na prática profissional da educação Física, seja no clube, escola ou academia, estamos todos envolvidos e interagindo com os três níveis a que se referiu Elias, e não, como muitos supõe, apenas no primeiro nível, vinculados à nossas conhecidas sub-áreas da Fisiologia e Biomecânica. Portanto, dizer que a Educação Física Escolar deve operar teoricamente apenas na área das Ciências Humanas/Filosofia é também uma espécie de reducionismo.

A Teoria da Educação Física como uma teoria da prática

Já dissemos que a concepção científica provocou mudanças importantes na área, ao deslocar o foco tradicional da Educação Física. Como superar suas limitações? Fomos às ciências e à filosofia, mas se lá ficarmos seremos fisiólogos, sociólogos, etc. Em Betti (1994b) já apontamos a necessidade de "fazer o caminho de volta", e refocalizar a Educação Física na sua dimensão de práxis, subsidiado agora pelos conhecimentos científicos e filosóficos, vistos agora não como respostas/soluções para a prática, mas como dados que tornam os problemas da prática mais claros, porque vistos sob novos ângulos.

Estamos propondo que, em vez de Ciência, passemos a falar numa "Teoria da Educação Física". Estou me referindo a uma teoria científica da Educação Física, que sistematiza e critica conhecimentos

científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática e às Ciências/Filosofia. A Teoria da Educação Física é concebida como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão. Uma representação gráfica desta concepção é sugerida na Figura 1.

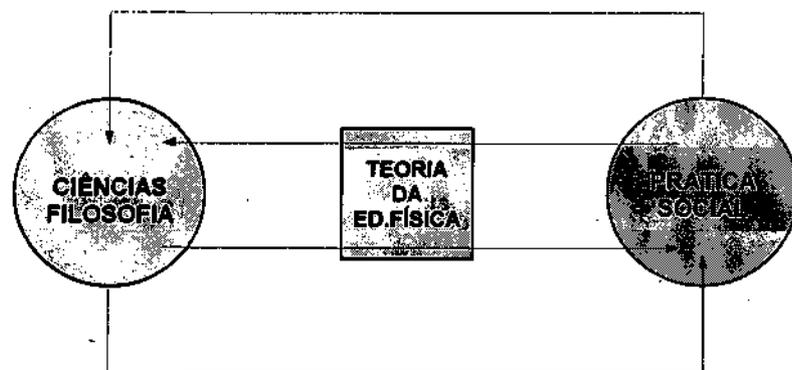


Figura 1: A Teoria da Educação Física como um Campo Dinâmico de Pesquisa e de Reflexão.

Os problemas/questões emergem da prática, e sua articulação vem a constituir uma problemática, que questiona as Ciências e a Filosofia. Como resultado da pesquisa científica e da reflexão filosófica emergem novas perspectivas e questões sobre a prática, bem como indagações sobre as próprias possibilidades das teorias científicas e filosóficas existentes atenderem às demandas da pesquisa em Educação Física. Surgem também indicações para a transformação da prática. Adquirimos assim da prática uma visão mais sofisticada, questões mais complexas emergem, aparecem problemas onde tudo parecia estar bem... Novos questionamentos são enviados às Ciências e à Filosofia, a partir de uma prática revisitada.

Nesta dialética poder-se-á constituir, pouco a pouco, uma Teoria da Educação Física.

O caminho "externo" que representamos na Figura 1 pode servir igualmente à compreensão e explicação das práticas sociais. Um sociólogo, um psicólogo, ou um médico podem manifestar-se com competência sobre, por exemplo, o esporte, e com isso legitimar as teorias e métodos de sua própria área. Mas não conseguem fazer o "caminho de volta", e contribuir para a melhoria qualitativa das práticas sociais, porque não estão nem instrumentalizados, nem

preocupados com isso. A Educação Física está instrumentalizada pela sua própria tradição de saber-fazer, e uma Teoria da Educação Física poderia refletir criticamente sobre este conhecimento prático, e tornar a Educação Física crescentemente consciente de suas possibilidades de intervenção e legitimação das práticas corporais de movimento - eis aí o caminho "interno".

O princípio integrador possível neste processo advém de uma processo de valoração; portanto, só a Filosofia pode propiciar esta integração. Por isso, a problemática que articulamos a partir da prática é já impregnada de valores. Mas são as exigências metodológicas concretas de cada pesquisa, metodologias estas limitadas pelo seu desenvolvimento histórico, que definem as opções técnicas, teóricas, epistemológicas, morfológicas, conforme nos colocam Bruyne Herman & Schoutheete (1982), e - acrescento eu - a opção pelas metodologias das Ciências Naturais ou Humanas.

Segundo aqueles autores, que melhor expressam o meu ponto de vista, a pesquisa é um campo dinâmico por onde se move o pesquisador, de acordo com suas necessidades e limitações, a cada etapa do trabalho científico. Definem campo de pesquisa como "lugar prático da elaboração dos próprios objetos do conhecimento científico, de sua construção sistemática e constatação empírica dos fatos que essa pesquisa deu a conhecer" (p. 28). Criticam a visão burocrática do projeto, que prevê passos metodológicos rígidos, quando a "complexidade das problemáticas exige interpenetrações e voltas constantes entre os pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico da pesquisa" (p. 30). O campo autônomo da prática científica é então concebido como a articulação destes quatro pólos, que determinam um espaço no qual pesquisa apresenta-se "como que apanhada num campo de forças, submetida a determinados fluxos, a determinadas exigências internas" (p. 34).

O pólo epistemológico garante a objetivação do objeto científico e a explicitação da problemática. renova continuamente a ruptura dos objetos científicos com os do senso comum; decide sobre as regras de produção e explicação dos fatos, compreensão e validades das teorias. Orbitam no pólo epistemológico os processos discursivos, métodos genéricos que "impregnam com sua lógica as abordagens do pesquisador" (p. 35): a dialética, a fenomenologia, a lógica hipotético-dedutiva, a quantificação. Estes processos não são se

excluem mutuamente. O pólo teórico guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos; formula sistematicamente os objetos científicos; propõe regras de interpretação dos fatos, de especificação e definição de soluções provisórias para as problemáticas. Desempenham um “papel paradigmático implícito” (p. 35): são os quadros de referência positivista, compreensivo, funcionalista e estruturalista. O pólo morfológico enuncia regras de estruturação do objeto e uma certa ordem entre seus elementos; propõe um espaço de causalidade em rede no qual se constroem os objetos científicos, como modelos/cópias, ou como simulacros de problemáticas reais: tipo ideal, sistema, modelos estruturais. O pólo técnico controla a coleta dos dados, confronta os dados com a teoria que os suscitou. Exige precisão na constatação, mas não garante sozinho sua exatidão. Estudos de caso, experimentação, estudos comparativos, etc., são modos de investigação que indicam escolhas práticas “pelos quais os pesquisadores optam por um tipo particular de encontro com os fatos empíricos” (p.36). Estes pólos não configuram momentos separados da pesquisa, mas “aspectos particulares de uma mesma realidade de produção de discursos e de práticas científicas” (p. 35)

O campo de pesquisa, por sua vez, inscreve-se no “ambiente societal” mais vasto de todas as práticas sociais. Há campos de influência ou de coerção/facilitação das escolhas metodológicas do pesquisador: 1) O campo da demanda social, pois a atividade de pesquisa é permitida e/ou legitimada de um certo modo pelo sistema sócio-cultural; aparecem aí a divisão sócio-técnica do trabalho científico, a cooptação, as “sociedades de discurso” que funcionam tanto como fonte de controle mútuo, como de intransigência e dogmatismo; 2) O campo axiológico, definido como o campo dos valores sociais e individuais que condicionam a pesquisa científica, onde “a escolha da problemática deve esforçar-se por ser explícita, sob pena de ceder às múltiplas influências das ideologias” (p. 32); 3) O campo doxológico, que é o campo do saber não sistematizado, da linguagem e das evidências da prática cotidiana, “de onde a prática científica deve precisamente esforçar-se para arrancar suas problemáticas específicas” (p. 33). Embora nenhuma prática científica funcione fora do conjunto das práticas sociais, ela deve promover algum tipo de ruptura epistemológica entre, por um lado, o conhecimento e a prática espontânea da vida cotidiana, e por outro, o

conhecimento e a prática refletida da ciência; ruptura esta que deve ser sempre recomeçada, continuada, reformulada; 4) O campo epistêmico é o campo do conhecimento científico que chegou a um grau de objetividade reconhecido nos estados das teorias, da reflexão epistemológica, da metodologia, das técnicas de investigação. O pesquisador procede a escolhas teóricas, técnicas, etc., no seio da tradição de sua própria disciplina. “O que ele não escolhe - por ignorância ou não - nem por isso deixa de exercer influências sobre o desenvolvimento de sua pesquisa, de modo idêntico ao campo doxológico” (p. 34). O campo epistêmico contém elementos de outras disciplinas que são generalizáveis, e portanto, importáveis, “sob determinadas condições de vigilância, pelas necessidades de pesquisas particulares” (p. 34).

Acredito que esta concepção de pesquisa, que vai de encontro às perspectivas abertas com Bordieu e Elias, é suficiente para superarmos as dicotomias com que temos operado neste campo: marxismo versus positivismo, pesquisa quantitativa versus qualitativa, etc.

Os processos que aqui descrevi são, provavelmente, típicos em algumas outras áreas, daí as freqüentes analogias da Educação Física com áreas profissionais e acadêmicas tão distintas como a Pedagogia e a Medicina. Isto demonstra que não se trata mais do que isso - analogias - pois elas são um importante recurso da linguagem em geral e da linguagem científica para expressar novos conceitos. Nós já nos livramos da dependência à Medicina, não vamos agora nos subjugar à Pedagogia, como alguns desejam.

A busca de uma melhoria qualitativa das práticas corporais de movimento poderia ser o ponto de consenso (preocupação de Lovisolo) entre os interessados no campo, os quais, segundo Bordieu (1996) concordam tacitamente que há algo no campo que vale a pena, e nele investem seus esforços. Contudo - e agora nos distanciamos de Lovisolo e nos aproximamos de Bracht - os conceitos de melhoria e qualidade são conceitos valorativos. O que é melhor para um, pode não ser para outro, e assim por diante. E como os valores permeiam os objetivos (Lovisolo tem novamente razão), é preciso discutir a articulação entre eles.

Gostaria de exemplificar com o caso da Educação Física Escolar. Hoje, não se discute mais se o esporte deve tomar parte nos

programas escolares. Mas, se acredito, como fruto de uma escolha racional, que a escola deve socializar os conhecimentos e as práticas, que todos os alunos devem ter oportunidades de participação, estes valores devem orientar minha ação. Devo minimizar a tendência de seleção e exclusão do esporte, e guiar-me pelo princípio da não-exclusão: a vivência da atividade esportiva é legítima, desde que não exclua, senão inclua, o maior número possível de alunos (Betti, 1994a).

Da mesma maneira, podemos indagar o que teria levado um pesquisador a ver na evasão de um programa de treinamento em natação um problema, como já vimos, e não um dado "normal" do esporte? São seus valores com relação ao esporte, que envolvem, por sua vez, valores sobre o homem, a sociedade, etc.

A validade dos conhecimentos assim produzidos só poderá ser avaliado pela fecundidade dos resultados de pesquisas concretas (Bruyne et alii, 1982). Este julgamento, por se tratar de conhecimentos que interessam prioritariamente à Educação Física, não pode ser externo, senão efetuado pela própria comunidade acadêmico-profissional da Educação Física. À esta podem juntar-se, é claro, pesquisadores de outras áreas, comprometidos com a Educação Física, que teriam muito a contribuir no questionamento dos fundamentos epistemológicos das metodologias de pesquisa. Afinal, não somos filósofos, psicólogos, biólogos, etc., por isso temos que nos inspirar nos métodos e teorias de outras áreas. Não nos cabe debater, por exemplo, se no âmbito Sociologia o melhor método é este ou aquele, mas usufruir deste debate, de modo a ajustar progressivamente os métodos à nossa problemática.

Dizer que os problemas surgem da prática significa dizer que pesquisar temas como o mercado de trabalho, a regulamentação da profissão, a proliferação indiscriminada e a má qualidade de muitos cursos de graduação, é tão importante quanto o metabolismo celular ou a semiótica da corporeidade. Exige ainda levar em conta a situação concreta em que se faz ciência e filosofia no Brasil: são nas Universidades, em Departamentos ou Faculdades de Educação Física, geralmente constituídas por um corpo docente heterogêneo em formação, convicções, valores, linhas de pesquisa, posições políticas, etc., e que usufrui de um razoável grau de autonomia. Estamos falando, no fundo de uma nova concepção de pesquisa, que exige aproximação

entre pesquisadores e profissionais.

No âmbito de uma Teoria da Educação Física assim concebida, a interdisciplinaridade só pode ser uma idéia reguladora, e não um procedimento metodológico definido a priori. Por isso, todas as tentativas de definir aprioristicamente o que seria interdisciplinaridade na Educação Física falharam. Antes de se definir interdisciplinaridade, é preciso vivenciá-la no ensino e na prática científica.

Posso dar uma sugestão a partir de um tema bastante atual e polêmico na medicina esportiva: os radicais livres. Médicos e pesquisadores em fisiologia têm alardeado pelos meios de comunicação que um exercício muito intenso aumenta a presença destas substâncias no sangue, favorecendo o envelhecimento das células e a diminuição da resistência orgânica. Efeito contrário teria uma atividade física moderada. Esta hipótese traz implicações de cunho filosófico (a "justa medida" das coisas é um conceito que vem da filosofia grega e da medicina hipocrática), sociológico (questionar o modelo do chamado esporte de alto rendimento), e psicológico (o conceito de rendimento ótimo como uma vivência pessoal). E, claro, checar a veracidade da hipótese exige pesquisas experimentais (positivistas?) no campo bioquímico e fisiológico. Estas pesquisas estão unificadas por uma problemática, que nos apareceu quando um conhecimento empírico (a relação radicais livres ??? exercício) permitiu-nos questionar as nossas práticas. Mas isto porque quisemos, intencionalmente, questioná-la, considerando nossos valores sobre o que é bom e o que é ruim, o que é justo e o que é injusto, o que é honesto e o que é desonesto.

## CONCLUSÃO

Poderá haver um dia uma "ciência do movimento humano", ou algo semelhante? Neste momento, afirmar isto é futurologia. Trata-se de uma questão de aposta. Cada um de nós investe com base em sua percepção da realidade, expectativas de futuro, prioridades e compromissos. E, como Bordieu (1996) nos lembra, ninguém faz um investimento desinteressado. Se diferentes interessados querem fazer a revolução em um campo é porque concordam com o essencial: que ele é importante. Mesmo pessoas que ocupam posições opostas

no campo - segue Bordieu - concordam tacitamente que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo. Por isso recomendo aos que investem nesta ciência que se preparem para concorrer neste campo com profissionais de outras áreas acadêmicas e profissionais. O corpo e o movimento interessam sobremaneira aos pedagogos e psicólogos (e não apenas aos fisioterapeutas e afins). E com que capital específico os acadêmicos da Educação Física vão "entrar em campo"?

Os campos de produção cultural propõem, aos neles envolvidos, um espaço de possíveis, que tende a orientar sua busca, definindo "o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais, de conceitos em "ismo" (Bordieu, 1996:53). Portanto, esta teoria da Educação Física de que falo ainda não existe. Ela é um espaço possível. Já me antecipando a possíveis críticas, diria que neste sentido, e só neste sentido, esta é uma proposta idealista. Mas nada no nosso campo pode fazer-se sem um largo esforço de pensamento dotado de intencionalidade. A teoria da Educação Física é uma construção intelectual - e não há outra alternativa. Poderíamos aqui nos valer de Kolyniak Filho: ela resultará de trabalho da comunidade acadêmico-profissional.

Não é o caso de decidir se a teoria da Educação Física mais adequada seria de base marxista, neo-positivista ou fenomenológica, pois, no meu entendimento, estamos falando de uma meta-teoria. Mas, é claro, ao se falar dela, é preciso falar de algum lugar epistemológico. Se tivesse que definir a posição da qual falo, diria que é a partir da fenomenologia-hermenêutica, quer dizer, inspirado nela. E por quê? Porque na hermenêutica apreendi a possibilidade de confrontar os discursos científicos da Educação Física e interpretá-los em busca de novos sentidos, e a necessidade da filosofia dialogar com as diversas ciências das quais a Educação Física não pode prescindir; e em suas bases fenomenológicas aprendi sobre a essência das coisas, a intencionalidade imanente a todas as ações humanas, e a inter-relação sujeito-objeto, homem-mundo, teoria-prática. Sem este aprendizado, estas reflexões não teriam sido possíveis. Por este motivo, como Bordieu (1996:8), eu gostaria que este ensaio fosse lido não como um simples suporte da especulação teórica e da discussão abstrata, mas como uma espécie de manual de ginástica intelectual, um guia prático que é preciso aplicar a uma prática, isto é, a uma pesquisa prazenteira, liberta de proibições e de divisões.

Certo filósofo (Pascal, se não me engano), já escreveu que só

pode enxergar mais longe porque subiu nos ombros de gigantes - os filósofos que o antecederam. Os autores aqui citados e criticados - todos, como eu, professores de Universidades brasileiras - o foram porque falaram algo à minha razão e sensibilidade, e não por arrogância intelectual. Poder conviver e debater com eles é um privilégio da História. Bordieu novamente nos lembra que um espaço de possíveis funciona como uma espécie de sistema comum de coordenadas que obriga os autores a estarem objetivamente situados uns em relação aos outros. Por isso, o leitor que teve a paciência de nos acompanhar até aqui apercebeu-se que a segunda parte deste texto não teria sentido sem a primeira. Mas, para muitos membros da nossa comunidade, citar autores nacionais não é "chique", em especial quando são professores de Educação Física...

Em palavras carregadas com a força que só a simplicidade tem, um dos muitos professores de primeiro grau para quem já ministrei cursos de especialização escreveu em sua prova que "não se constrói o novo destruindo a caminhada"<sup>20</sup>. Em seu mundo de vaidade e solidão, os acadêmicos ensurdeceram, e parecem ter-se esquecido do valor do diálogo e do respeito mútuo.

#### Notas:

<sup>1</sup> Professor da Universidade Estadual Paulista - Rio Claro.

<sup>2</sup> A publicação original data de 1964.

<sup>3</sup> Uma explanação mais detalhada das implicações dos estudos de Hall Lawson para a Educação Física pode ser encontradas em BETTI, M. (1992). *Perspectivas na formação profissional*. In: Moreira, W.W. (Org.). *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus.

<sup>4</sup> MANOEL, E.deJ. (1995). *Comportamento motor e educação física: as duas faces de Jano*. Palestra proferida no V Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro: UNESP (mimeo.).

<sup>5</sup> Veja, por exemplo, o título de um projeto de dissertação de um curso de Mestrado da área: "A interferência do contexto em função da quantidade de variáveis". De que trataria tal trabalho?

<sup>6</sup> O grifo é nosso.

- 7 SCHMIED-KÓWARZIK, W. (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- 8 SOUZA e SILVA, R. (1990). *Mestrados em educação física no Brasil; pesquisando suas pesquisas*. (Dissertação de Mestrado). Santa Maria: UFSM.
- 9 O grifo é nosso.
- 10 Por exemplo, em: DARIDO, S. (1995). *Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física*. *Motriz*. 1(2): 124-128; BETTI, M. & RANGEL-BETTI, I. (no prelo). *Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física*. *Motriz*. 2(1).
- 11 Ver a este respeito: RICOEUR, P. (1988). *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- 12 O grifo é nosso.
- 13 BETTI & RANGEL-BETTI, *op. cit.*
- 14 Sobre um aplicação do princípio da equifinalidade na Educação Física Escolar, consultar: BETTI, M. (1994). *Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 16(1): 14-21.
- 15 Onde o leitor pode encontrar uma excelente síntese das principais categorias teóricas de Bordieu.
- 16 Limitação agravada com a recentíssima publicação, no Brasil, de sua última obra, *Razões Práticas; teoria da ação*, cujo original francês é de 1994, e onde Bordieu revisa seus próprios trabalhos.
- 17 *Habitus, segundo Bordieu é o "sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas" (1983b:65) "(...) é o que foi adquirido, do verbo habeo (...). É o habitus, como estrutura estruturada e estruturante, que engaja, nas práticas e nas idéias, esquemas práticos de construção oriundos da incorporação de estruturas sociais oriundas, elas próprias, do trabalho histórico de gerações sucessivas" (1996:158).*
- 18 Trata-se de pesquisa ainda em andamento, de autoria de Osmar Moreira de Souza Júnior, que será apresentada como monografia de conclusão do curso 'Fundamentos Sócio-Culturais da Educação Física', na UNESP de Rio Claro.
- 19 A teoria do processo civilizador é exposta em: ELIAS, N. (1990). *O processo*

civilizador; uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; ELIAS, N. (1993). *O processo civilizador: formação do estado e civilização (2)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Uma aplicação desta teoria ao esporte é feita em: ELIAS, N. & DUNNING, E. (1982). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.

20 Trata-se da Prof<sup>a</sup> Mersey Martins Fernandes, de Governador Valadares - MG.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. (1982). *Dicionário de filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou.
- ABREU, R.C. (1993). *Análise do fenômeno do drop-out em nadadores de 12 a 15 anos de ambos os sexos no Estado de Minas Gerais*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG.
- AUMONT, J. (1995). *A imagem*. 2ª ed. Campinas: Papirus.
- BETTI, M. (1991). *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- BETTI, M. (1992). *Perspectivas na formação profissional*. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação Física & esportes; perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus.
- BETTI, M. (1994a). *Valores e finalidades na educação física escolar; uma concepção sistêmica*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 16(1): 14-22.
- BETTI, M. (1994b). *Sociologia da Educação Física e esporte no Brasil; passado, presente e futuro*. In: Resende, H. G. (Org.). *Educação física e esporte: ensaios e perspectivas*. Rio de Janeiro: SBDEF, UGF.
- BORDIEU, P. (1983a). *Como ser esportivo*. In: Bordieu, P. (Org.). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

- BORDIEU, P. (1983b). Sociologia. In: Ortiz, R. (Org.). Pierre Bordieu. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BORDIEU, P. (1990). Programa para uma sociologia do esporte. In: Bordieu, P. (Org.). Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense.
- BORDIEU, P. (1996). Razões práticas. Campinas: Papyrus.
- BRACHT, V. (1992). Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister.
- BRACHT, V. Educação física/ciências do esporte; que ciência é essa? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 14(3): 111-118.
- BROOKS, G.A. (1981). What is the discipline of physical education. In: Brooks, G.A. (Ed.). Perspectives on the academic discipline of physical education. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- BRUYNE, P.de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M.de. (1982). Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: o pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BUITENDJIK, F.J.J. (1977). O jogo humano. In: Gadamer, H.G.; Vogler, P. (Org.). Nova antropologia; o homem em sua existência social e cultural. São Paulo: EPU, EDUSP.
- COLETIVO DE AUTORES. (1994). Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez.
- DAOLIO, J. (1995). Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus.
- DONNELLY, P.; YOUNG, K.M. (1985). Reproduction and transformation of cultural forms in sport: a contextual analysis of rugby. International Review for the Sociology of Sport. 20(1-2): 19-38.
- DUNNING, E. (1992). Prefácio. In: Elias, N.; Dunning, E. (Org.). Deporte y ocio en el proceso de la civilizacion. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.

- ELIAS, N.; DUNNING, E. (1992). Dinâmica de los grupos deportivos com especial referencia al fútbol. In: Elias, N.; Dunning, E. (Org.). Deporte y ocio en el proceso de la civilizacion. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.
- FLUSSER, V. (1983). Pós-história; vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Duas Cidades.
- HARGREAVES, J. (1982). Theorising sport; an introduction. In: Hargreaves, J. (Ed.). Sport, culture and ideology. London: Routledge & Kegan Paul.
- HENRY, F.M. (1981). Physical education; an academic discipline. In: Brooks, G.A. Perspectives on the academic discipline of physical education. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- HUIZINGA, J. (1971). Homo ludens; o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.
- KOESTLER, A. (1981). Jano; uma sinopse. São Paulo: Melhoramentos.
- KOLYNIK FILHO, C. (1994). A educação física e a interdisciplinaridade. (Concretização do Projeto da PUC-SP). Discorpo. (3): 49-98.
- KOLYNIK FILHO, C. (1995a). Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação física. Anais do Simpósio Paulista de Educação Física, 5. Rio Claro: Unesp.
- KOLYNIK FILHO, C. (1995b). Movimento humano consciente; objeto de estudo para a educação física. Discorpo. (5): 15-32.
- LADRIÈRE, J. (1982). Prefácio. In: Bruyne, P.; Herman, J.; Schoutheete, M. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais; o pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- LAWSON, H. (1990). Beyond positivism: research, practice and

- undergraduate professional education. *Quest.* (42): 161-183.
- LAWSON, H. (1993). Teachers' uses of research in practice; a literature review. *Journal of Teaching in Physical Education.* (12): 166-174.
- LOVISOLO, H. (1995). Educação física: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint.
- OLIVEIRA, V.M.de (1985). O que é educação física. São Paulo: Brasiliense.
- ORTIZ, R. (1983). A procura de uma sociologia da prática. In: Ortiz, R. (Org.). Pierre Bordieu. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- PAIVA, F. (1994). Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos.
- PARLEBAS, P. (1987). Perspectivas para una educación física moderna. Andalucía: Unisport Andalucía.
- PARLEBAS, P. (1996). O significado do esporte na sociedade contemporânea. Anais do Congresso Latino Americano de Esporte Para Todos. Santos: Sesc, Prefeitura de Santos, Unicamp.
- PÉREZ-GÓMES, A. (1992). O pensamento prático do professor; a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação-perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- SANTOS, M.D. (1993). Compromisso: a proteção do Eu e a representação dos professores de educação física. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF-Universidade Gama Filho.
- SCHÖN, D.A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- SÉRGIO, M. (1987). Para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Compendium.
- SÉRGIO, M. (1991). Educação física ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papyrus.
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review.* 57(1): 1-22.
- TANI, G. (1988). Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: Passos, S.C.E. (Org.). Educação física e esporte na universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- TANI, G. (1989). Perspectivas da educação física como disciplina acadêmica. Anais do Simpósio Paulista de Educação Física, 2. Rio Claro: Unesp.
- VON BERTALANFFY, L. (1977). Teoria geral dos sistemas. Petrópolis: Vozes.
- ZEICHNER, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- ZEICHNER, K. (1993). Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: Zeichner, K. (Org.). A formação reflexiva de professores; idéias e práticas. Lisboa: Educa.