

PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLETINDO E PROBLEMATIZANDO ALGUMAS TENSÕES E PERSPECTIVAS PARA OS “FILHOS DO CASAMENTO (IN)FELIZ”

Fabio Zoboli
Cristiano Mezzaroba

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“(...) E eis nossa metáfora: *a pesquisa são os olhos da ciência*.
Fazer ciência é ‘fitar’, ‘mirar’ e ‘contemplar’ fenômenos, fatos, objetos ou interações sociais.
A pesquisa insere-se na ciência como aquele momento que permite destacar
um aspecto do real e analisá-lo sem perder sua relação com a totalidade desse real.”
(MEKSENAS, 2002)

Entender o complexo, profundo e instigante processo de pesquisar como simples “produção do conhecimento” pode se tornar uma idéia cara àqueles que, intencionalmente, colocam-se como agentes deste processo, independente da área/campo de conhecimento.

A pesquisa, como bem sabemos, é algo que transcende aquela representação social em torno do cientista: não basta colocarmos o jaleco branco, acionarmos nossos instrumentos de trabalho (seja a prancheta e o bloco de anotações, ou mesmo aparelhos *high tech* para obtenção e processamento de dados) e redigirmos textos repletos de palavras e expressões rebuscadas, tabelas, gráficos e figuras que conotam a especificidade de uma determinada área (garantindo, com isso, a compreensão de uma parcela pequena, e, portanto, corporativista, daquilo que é produzido e socializado) para termos a garantia de que, enfim, realizamos uma pesquisa.

Pesquisar, no âmbito da Educação Física, conforme nos alerta Vaz (1994), demanda o “hábito do rigor”, a fim de que toda e qualquer investigação que se pretenda útil, seja, em primeira instância, veículo de transformação social,

legitimando um campo do saber e seus sujeitos, agentes produtores do conhecimento que, com o passar do tempo, vão garantindo, também, a legitimação de seu *lócus* científico, a partir da qualidade do que é produzido e socializado. Pesquisar, assim, é tornar claro o contexto histórico, teórico, político, filosófico e epistemológico de onde surge a investigação, seu processo e suas implicações. Tarefa, portanto, que pressupõe compromisso, comprometimento, responsabilidades e, acima de tudo, ética.

Em seu livro “O trabalho do antropólogo”, Oliveira (2000) procura passar ao leitor uma reflexão sobre o que, para ele, parecem ser as etapas mais estratégicas na produção do conhecimento antropológico: o olhar, o ouvir e o escrever como constantes do processo do fazer antropológico por meio da observação participante. Para este antropólogo, a função de escrever o texto, além de ser uma tentativa de exposição de um saber é também uma forma de se produzir conhecimento¹.

Acreditamos que essas etapas realmente devam ser as bases/pilares para sustentar toda e qualquer pesquisa que tenha como abordagem o viés qualitativo – dentre elas a Educação Física. Compactuamos disso amparados novamente nas argumentações de Oliveira (2000), quando o mesmo menciona que o *olhar* talvez seja a primeira experiência do pesquisador de campo e daí a necessidade de domesticá-lo teoricamente, considerando que o objeto empírico a ser pesquisado já se modifica simplesmente quando decidimos estudá-lo, ou seja, passamos a vê-lo, desde já, de forma diferente. O mesmo autor escreve que:

a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade. (Op. cit., p.19.)

Mas não cabe apenas o exercício isolado do “olhar”. Este deve ser complementado com o exercício de “ouvir” e de “escrever” também. O *ouvir*, assim como o *olhar*, tem uma significação específica para um cientista social e não podem ser tomados como propriedades totalmente independentes no exercício da investigação, pois ambas completam-se e servem para o pesquisador “como duas

¹ Para Oliveira (2000), o olhar, o ouvir e o escrever constituem formas as quais nos permitem conhecer especificidades daquilo que se estuda nas ciências sociais (ou as “teorias sociais” – denominação atribuída à Anthony Giddens).

muletas (...) que lhe permitem caminhar, ainda que tropegamente, na estrada do conhecimento.” (Ibid. p.21)

A dimensão da pesquisa, como vemos, é lançar-se ao campo, este entendido também como lócus teórico, e procurar, na totalidade dos eventos e acontecimentos que ali ocorrem, extrair ao máximo a realidade e o universo dos fatos, permitindo um olhar mais apurado, que vai se complexificando ao mesmo tempo em que o fenômeno vai se tornando mais familiar; é permitir-se ouvir o que os sujeitos falam, reclamam, silenciam e, muitas vezes, gritam. Escrever, com o rigor, coesão e coerência exigidas no campo científico, o que se investigou, é um outro passo do “todo” que é pesquisar. Tudo imbricado, tudo interligado. E é esse “todo” que faz a pesquisa exercer esse fascínio por aqueles que se propõe a tal tarefa.

Assim, neste texto, destacamos algumas reflexões a partir da pesquisa na Educação Física:

Inicialmente, discutimos e questionamos a existência de alguns consensos epistemológicos a este campo do saber, aqui fazemos alusão à Educação Física como área do conhecimento que historicamente buscou sua identidade epistemológica com o *status* de ciência. Nesta parte do texto apresentamos o “casamento (in)feliz” anunciado por Valter Bracht (2007) quando o mesmo argumenta a tentativa frustrada que a Educação Física fez para se tornar ciência – “A Educação Física tenta um casamento com a ciência”.

Em seguida, discute-se em torno da biologia como sendo a ciência-mãe da Educação Física, o contexto histórico e as implicações disso nos dias atuais, no caso, a hegemonia dos saberes/práticas biomédicos em relação à Educação Física.

Na tentativa de anunciar possibilidades, o texto continua com suas reflexões, sugerindo aproximações da Educação Física com as Ciências Sociais e Humanas – aproximações estas que ocorreram, em especial, desde a década de 1980 e que hoje vemos se ampliar na Educação Física brasileira.

Por último, as reflexões são sistematizadas em torno das implicações históricas ao campo da Educação Física, ou seja, a divisão e diferenciação nas formações profissionais, entre licenciatura – curso essencialmente pautado nas ciências sociais e humanas – e o bacharelado – curso essencialmente pautado nas ciências biológicas e naturais. Aqui fazemos alusão a estes cursos como os “dois filhos de um casamento (in)feliz”, em consonância ao texto de Bracht (2007), os

quais vemos como “filhos que em plena juventude foram, por forças políticas e mercadológicas, afastados entre si” criando e sustentando dois nichos de pesquisa, de saberes e de intervenção no contexto da Educação Física brasileira.

EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS CONSENSOS EPISTEMOLÓGICOS?

Os últimos anos do século passado e os primeiros anos deste novo milênio foram permeados por vários questionamentos no contexto da Educação Física brasileira no que tange as questões de cunho epistemológico. “Como falar de Educação Física frente aos ecos de sua crise epistemológica e científica? Qual o objeto de estudo da Educação Física? A Educação Física está a reboque de outras ciências? Como situar problemas e contendas presentes na Educação Física que são originalmente problematizações e discussões de outras áreas do conhecimento e ciências?” Todas essas foram questões que pautaram debates que contribuíram sobremaneira para que a Educação Física caminhasse alguns passos à frente na busca de sua identidade acadêmica enquanto campo/área do conhecimento.

Frente a estes litígios acreditamos que muito já se tenha discutido e parece que alguns consensos já foram consolidados. Valter Bracht em sua obra intitulada “Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz” estabelece um diálogo tenso interessante no que concerne a relação da Educação Física com sua busca pelo *status* de ciência. Ao final Bracht (2007) chega à conclusão de que ciência e Educação Física não tiveram uma relação “de amor” interessante, o que acabou desencadeando num casamento (in)feliz.

Poderíamos pensar, inclusive, caso houvesse o chamado “tempo de ouro” – o tal “saudosismo de um passado que na verdade nunca aconteceu concretamente”, mas que se mantém no imaginário das pessoas, através de idéias positivas em torno de algo que debatemos em nosso cotidiano – que naturalmente e historicamente a “relação de paixão e amor” da Educação Física com a ciência, ou melhor dizendo, com as ciências, sempre ocorreu a partir da forte ligação com a biologia e seus conhecimentos aplicados no campo médico. Sobre isso, em especial, refletiremos e discutiremos ao longo deste texto. Cabe-nos aqui, apenas para este momento, elucidar que essa *relação* sofreu seus primeiros abalos, como já é próprio da história

da Educação Física brasileira, no chamado “período da crise dos anos 80” (MEDINA, 1983; BRACHT, 1997; SOARES et al, 1992; KUNZ, 1991).

Segundo Bracht (2007), devemos ter a compreensão de que a Educação Física não é uma ciência. No entanto, ela está interessada nas ciências e nas explicações científicas. A Educação Física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é retirado do universo da **cultura corporal de movimento**². “Ou seja, nós da Educação Física, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico”. (BRACHT, 2007, p. 33)

O termo “cultura corporal de movimento”, na menção de Pich (2005) deve ser entendido no contexto da Educação Física a partir de um processo de superação de uma concepção biologicista-mecanicista do corpo e do movimento abandonando a crença da possibilidade de orientar uma prática corporal meramente por princípios técnicos ou tecno-científicos, desvinculada de toda e qualquer orientação pedagógico-política.

Apropriar-se de um movimento através da cultura é apreender uma significação através do corpo – na interação de toda sua multiplicidade e complexidade. Como afirma Merleau-Ponty (1999) essa apropriação não pode ser alcançada somente pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projete em torno de si um mundo cultural.

Isso significa dizer que o objeto da pedagogia da Educação Física está situado nas problemáticas³ que envolvem as manifestações culturais do movimento humano. Movimento este que implica num homem/corpo que tem história, que tem uma estrutura biológica, psíquica, um homem/corpo que exerce e sofre poder político, que é atravessado por implicações de cunho moral e ético, um

² Apesar da diversidade de objetos centrais criados e sistematizados pela/para Educação Física a partir da década de 80, como “cultura física” (BETTI, 1991; 1992); “cultura corporal” (SOARES et al, 1992); “cultura de movimento” (KUNZ, 1991; 1994) e “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2007; BETTI, 2003; BRASIL, 1998), optamos por esta última denominação por considerarmos que chega-se a uma síntese possível do que se deseja/almeja para a Educação Física, sendo um termo que se refere “a parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício (em geral sistemático e intencionado) da motricidade humana – jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, práticas alternativas” (BETTI, 2003, p. 96-97).

³ Importante mencionar que temos consciência que nem todos os problemas são fundamentalmente objetos de estudo, pois a ciência traz em si várias limitações no que se refere aos modos/métodos com que ela se relaciona com a diversidade e complexidade dos saberes.

homem/corpo econômico e possuidor de classe social, enfim, um homem/corpo que se movimenta em meio a essa complexidade de multiplicidades que o torna um ser único e com necessidade de movimento.

Na intenção de situar a Educação Física no campo da educação, poderíamos pensar, também, a partir do entendimento de Santin (1987), que explora as implicações comunicativas do corpo – para além de um corpo físico o corpo é uma presença, uma existência e um modo de comunicar, ou seja, um “ser-no-mundo” – e nos permite aprender que toda educação é, a despeito dos inúmeros adjetivos que apenas fragmentam nossa condição humana, uma educação humana.

Sendo o movimento e a cultura corporal temas tão complexos, pode-se afirmar que a Educação Física é composta por um emaranhado de diferentes áreas. Unir um único objeto científico para a Educação Física, é, em nosso entender, um tanto quanto impossível, ao mesmo tempo que seria um certo reducionismo. Por isso acreditamos e compactuamos novamente com Bracht (2007) quando o mesmo menciona que a Educação Física precisa ser mais pensada em pequenas comunidades de diálogo em torno de uma problemática teórica acordada e compartilhada a partir da cultura de movimento/cultura corporal de movimento. Isso vai significar, provavelmente, a presença de diferentes comunidades organizadas de diferentes formas, produzindo e vinculando conhecimentos que se orientam em diferentes problemas.

Neste contexto, a Educação Física seria assim uma área que pensaria de modo científico sobre as formas de educar o ser humano/corpo (ser/corpo este que se movimenta e traz em seu movimentar-se a sua complexidade: física, psíquica, social, sagrada, cultural, econômica, política, ética...). Estas formas de educar (prática pedagógica) estariam então fundamentadas em conhecimentos científicos oferecidos pelas abordagens de diferentes disciplinas.

Diante disso surge então a necessidade de se pensar a Educação Física de forma transdisciplinar para então melhor resolvermos as necessidades/problemas deste ser humano/corpo (complexo) do qual educamos. Pois, as especificidades das disciplinas científicas são, a nosso ver, insuficientes – ou no mínimo reducionistas – para se explicar a complexidade de uma prática educativa que articula problemas de um humano/corpo físico, psicológico, sagrado, cultural, econômico, político, ético...

Pensar a Educação Física enquanto prática profissional e/ou pedagógica implica pensar a mesma no seu cerne “utilitário” dentro de um contexto cultural – sociedade. Neste sentido, acreditamos que a Educação Física na atualidade, enquanto prática profissional e/ou pedagógica atuaria de modo científico e pedagógico em ambientes onde se trabalhe com questões relacionadas ao contexto educacional/escolar – com a amplitude da formação humana; ao desporto – e suas possibilidades educativas; saúde – tanto em nível de promoção, prevenção, proteção e recuperação –; estética; recreação e lazer; bem como em outras manifestações onde se desvela a cultura corporal de movimento. Logicamente, cada uma dessas “áreas de atuação” a partir de seus códigos, valores, sentidos e significados peculiares (LOVISOLO, 1998).

BIOLOGIA: A CIÊNCIA MÃE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No contexto da Filosofia e da História do conhecimento/ciências a Idade Moderna se caracterizou por grandes revoluções em termos de conhecimento em todas as áreas. O grande empenho e curiosidade dos cientistas e inventores em saber como funcionam e como fazer funcionar as máquinas, os relógios, as válvulas, dentre outros, fez também surgir a imagem de corpo humano como uma máquina complicada e complexa. A partir de então, o corpo humano passou a ser medido, dissecado, desenhado, enfim, passou a ser um grande objeto de experimentos, muitas vezes relacionado ao funcionamento de uma “máquina perfeita”: conjunto de sistemas (ósseo, muscular, articular, respiratório, cardíaco, nervoso, etc.) que em sintonia promovem a perfeição do corpo humano.

No início da Idade Moderna há um movimento de mudança nos modos de se ver e pensar o mundo. Deus deixa de ser o centro do universo – teocentrismo – e o homem ocupa seu lugar – antropocentrismo. Para se caracterizar essa permuta o homem teve que tirar a natureza das mãos de Deus e então inventar técnicas para dominá-la e manipulá-la. Na menção de Fensterseifer (2001, p. 56), dois personagens foram importantes nessa tarefa de conquista: “Primeiro, liberta-se a natureza do poder teológico e aqui Bacon é fundamental; segundo, liberta-se o homem da natureza e aqui aparece Descartes”.

O ser humano na ânsia de dominar a natureza acabou percorrendo um caminho histórico que culminou com a fragmentação dos saberes construindo assim vários campos de conhecimento, ou seja, várias ciências. Descartes deu bases a essa fragmentação de conhecimentos, pois ele acreditava que os objetos e os fenômenos só poderiam ser conhecidos a partir do fragmento de suas partes para uma posterior apropriação e compreensão de seu todo. O método científico de René Descartes era fundado nos conhecimentos da matemática e da física. Tudo que podia ser explicado a partir dele era considerado científico e válido, por outro lado tudo que não pudesse ser explicado por ele era considerado metafísico – para além da explicação da física – logo, era taxado como um conhecimento inferior.

Esta forma de conceber o conhecimento refletiu na forma de se ver e compreender o corpo – e por consequência, o seu movimento. O ser humano passa a ser analisado sob o viés da anatomia, da fragmentação, do corpo morto e esquadrinhado. Nasce então a biologia e a partir dela nasce todo um “modelo” de analisar o corpo.

O ser humano pensado como máquina pela ciência da época acabou por dar bases fortes para a biologia humana, medicina, fisiologia e outras ciências capilares a estas. É nesta perspectiva, que segundo Fensterseifer (2001), a anatomia desmembra o corpo humano, tomando-o como um conjunto de peças (órgãos), para estudá-las melhor e explicar o todo como a soma das partes.

Nos escritos de Soares (2001, p.50), a Educação Física sempre esteve vinculada à saúde biológica, sendo “protagonista de um projeto maior de higienização da sociedade. O corpo, do qual se ocupa, é o corpo anatomofisiológico. E ele será a referência fundamental de seu desenvolvimento como prática social.”

A Educação Física se apropria desse modelo biomédico e pautada nisso sustenta suas práxis. A Educação Física apresenta no transcorrer de sua história toda uma tradição de corpo e movimento centrada na dimensão biológica. A concepção biologicista de corpo e de homem está implícita nas práxis da Educação Física:

Essa tendência tem como objetivos principais a manutenção da saúde corporal, a aquisição da aptidão física, que envolve o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, e a performance desportiva.

Revela-se, na prática escolar em atividades físicas que se caracterizam principalmente pela execução de movimentos mecânicos, destituídos de sentido para o aluno. (GONÇALVES, 1997, p. 136).

O positivismo científico contribuiu sobremaneira para esta biologização da Educação Física ao eliminar do homem a “subjetividade”, pois esta não podia ser controlada sob os padrões do que era considerado “científico”. Por isso, na Educação Física há uma quantidade estapafúrdia de estudos que reduzem o homem à somente aquilo que nele pode ser observado e medido. Esta visão desconsidera o histórico e o cultural e reduz por demais o ser humano enquanto ente vivo-vivente.

Fica evidenciado nesta concepção de Educação Física, na menção de Fensterseifer (2001), sua indiferença pelo adjetivo humano associado ao movimento. Afinal, descreve o autor, o que é comparável no homem não é o fundamentalmente humano (aspectos qualitativos), pois sabemos que não há denominador comum para emoção, satisfação, prazer, alegria e felicidade, mas somente para aquilo que pode ser traduzido em números, o que de acordo com os cânones do positivismo é suficiente para se fazer ciência.

Apoiados em Soares (2001) e Bracht (2001), poderíamos sintetizar o histórico da relação entre Educação Física e a ciência-mãe biologia com a nova ordem social dos séculos XVIII e XIX, ou seja, sob os novos ditames da sociedade burguesa. A medicina e a ciência em geral vão se constituindo como importantes formas que configuram o poder humano em relação ao seu meio, à sua natureza e a partir de sua cultura – momento histórico que se caracteriza, também, pela constituição dos estados nacionais e, por conseqüência, seus sistemas educacionais. Com isso, vai se consolidando, por conseguinte, a idéia de que o movimento pode promover e manter a saúde, e com isso, uma “nova visão de corpo”, pautada pela medicina (discurso biomédico) apresenta-se como hegemônica.

Segundo Soares (2001, p.14), a Educação Física,

seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual (...) Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vêm responder, paulatinamente, a um número de problemas que se coloca a classe no poder.

A Educação Física surge no Brasil colônia por volta de 1800, com o nome de ginástica e esta totalmente amparada por um modelo médico/biológico. Ela nasce com um cunho higienista/militar, pois tinha na sua base, a medicina higiênica (preocupada com a higienização) e eugênica (raça).

Na corte, o médico assume várias competências perante a ginástica escolar, na inspeção e educação das crianças e jovens nas escolas. O médico era tutor do professor, sendo que este ministrava a aula nas instituições escolares. Havia todo um controle para se vigiar o professor, a fim de observar se o mesmo cumpria com o que lhe era tutelado. Visando melhorar a condição de vida da população, muitos médicos assumiram uma função higienista, buscando modificar os hábitos de saúde e higiene do povo.

Nesse sentido, Soares (2001, p.136) cita que:

Assim, a educação física, idealizada pelos médicos higienistas, teve por base as ciências biológicas, a moral burguesa e integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário à consecução da nova ordem capitalista em formação.

Nas décadas de 1920 e 1930 o militarismo se impregna mais fortemente na Educação Física escolar brasileira, e é em escolas militares que o professor de Educação Física passa então a ser formado. No Estado Novo (1937-1945), sob o comando de Getúlio Vargas, o governo já estende as políticas públicas com fins militares e cívicos não só para a área da Educação Física, mas para a educação e a sociedade de modo geral.

Em 1938, o decreto nº. 21241, coloca o higienismo no seu auge ao proibir a matrícula de educandos com estado patológico para aulas de Educação Física nos cursos secundários. Em 1939, Waldemar Areno recomenda a esterilização tanto masculina como feminina das pessoas com deficiência (SOLLER, 2005).

Nas décadas posteriores, a Educação Física escolar começa a se desenvolver a partir de políticas públicas voltadas também ao esporte, e isso se inicia com muita força a partir dos anos de 1960. A finalidade da Educação Física na escola era agora o de formar atletas que pudessem subir ao pódio.

As aulas de Educação Física passam então a ser sessões de treinamento, e os alunos que não tinham habilidades para o desporto eram excluídos. Enfim, como

ainda percebemos hoje, a Educação Física continua a excluir quando suas aulas centram-se no desporto cujo foco é a formação de atletas.

As pesquisas em Educação Física neste período histórico no Brasil eram permeadas por toda uma base na fisiologia, na cinesiologia, na cineantropometria, enfim, nos saberes gerados pela biologia que eram a base da medicina e de todos os seus segmentos.

A crítica que aqui neste texto fazemos ao biologicismo⁴ como área a fundar os conhecimentos e pesquisas na Educação Física não está fundada num contexto territorial de área, mas sim, na redução da visão humana no contexto das práxis da Educação Física. Consideramos o conhecimento médico/biológico importante para se compreender o humano dentro das práxis da Educação Física, no entanto, nossa crítica vem no sentido de que a Educação Física reduziu a compreensão de ser humano aos conhecimentos dessas áreas. E isso, a nosso ver, é relegar a condição e a complexidade humana a uma pequenez medíocre.

Neste sentido, queremos ressaltar que este conhecimento biológico do corpo que a Educação Física se apropriou para assentar suas práxis, nessa trajetória onde a mesma se fundou para tentar se caracterizar como área científica, também trouxe largos benefícios à Educação Física e às ciências. Por isso, agora nos apropriamos da citação de Soares (2001, p. 49) para aludirmos esses benefícios, mas também para novamente fundarmos nossa crítica no que acreditamos nela ser limitante:

Este conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, se, de um lado, teve significados de libertação, na medida em que evidenciou as causas das doenças (agora não mais entendidas como castigo divino), bem como sistematizou alguns cuidados para com o corpo, entre os quais o exercício físico; de outro lado, limitou profundamente o entendimento do homem como um ser de natureza social, cuja “humanidade” provém de sua vida em sociedade.

Hoje em dia vivemos sob a ameaça de uma concepção mecanicista de mundo e de homem, que já está sendo inclusive muito criticada sob os mais diversos campos da ciência. A constituição ontológica de corpo como máquina sem

⁴ O biologicismo neste texto é compreendido como uma exacerbação no uso dos conhecimentos de cunho biológico na forma de conceber o ser humano enquanto ser vivo.

espírito autoriza a potencialização de um trabalho mecanizado que permite a subordinação do homem à ciência e à técnica, assim como à lógica da taylorização⁵.

É deste humano anátomo-biológico disseminado a partir de Descartes que a Educação Física se apropria para fundar suas práxis, é também dele que as mais variadas ciências se apropriam para transformá-lo em máquina. É para este modelo de humano fundado pelo cartesianismo e atravessado pela ciência positivista que Maurice Merleau-Ponty dirige suas críticas. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 268) este arquétipo de ciência:

Habitou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum de corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância. Essas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um objeto que é apenas aquilo que pensa ser. O objeto é objeto do começo ao fim, e a consciência é consciência do começo ao fim. Há dois sentidos e apenas dois sentidos da palavra existir: existe-se como coisa e existe-se como consciência.

A visão fragmentada desconsidera o indivíduo como ser em constante interação com a natureza e o meio sociocultural, desconsidera a visão de complexidade e de auto-eco-organização do humano. Além do mais, mecanismos não têm historicidade.

Fensterseifer (2001, p. 66) tece uma crítica sob este foco:

Ora, as máquinas são demasiadamente rígidas no seu planejamento e estruturação para poderem ser comparadas a seres vivos, nos quais a regulação e a adaptação são fenômenos que não tem paralelo no mundo físico. Os seres vivos por sua vez, não são produtos de planos previamente fixados, mas, ao contrário, são resultados de histórias, de um passado que em partes persiste neles, mas que é remodelado e reconstruído para gradualmente constituir novas formas, novas estruturas e novas funções; histórias que neles se exprimem nas ontogenias e filogenias.

A Educação Física ao fundar muitas de suas práxis na visão de humano como máquina estabelece esta mesma realidade. Ela desconsidera o corpo real, o corpo histórico, o corpo que clama por respeito a sua essencialidade.

⁵ A taylorização é o modelo de administração científica desenvolvida pelo engenheiro Frederick Taylor que tem como base a fragmentação/racionalização do trabalho para uma melhor produção e por consequência, um melhor lucro.

O método mecanicista e racional com seu caráter positivista quantitativo forneceu a “coluna vertebral” não só para a Educação Física, mas também para outras áreas e disciplinas se estruturarem. A Medicina, a Educação Física e tantas outras ciências idealizadas pela Biologia fizeram emergir um conjunto de procedimentos ascéticos de corpos e de mentes. Esse conjunto disciplinar é necessário e está ligado a toda uma estrutura tecnológica e científica que está imbricada e confundida com a lógica do sistema de produção econômica.

AS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

No continuar descritivo de nosso texto resgatamos o contexto da história da Educação Física brasileira para estabelecermos as tensões com a pesquisa na área. Os anos de 1980, como já apontado anteriormente, são emblemáticos para a Educação Física brasileira, pois é nessa época que se instaura a tão ainda hoje lembrada “crise da Educação Física”. Esta crise traz para o cenário da área os saberes e conhecimentos oriundos das ciências sociais e humanas, as preocupações filosóficas “entram em campo” e criam alguns desconfortos para com “as regras do jogo”. Nascia uma Educação Física mais crítica em termos políticos, sociais, filosóficos e pedagógicos. Uma Educação Física que hoje consideramos “sociocultural”.

Santin (1987) nos ajuda, com suas reflexões, a entender um pouco melhor o porquê dessa necessidade da Educação Física voltar-se às ciências ditas “sociais” e “humanas”. Nas suas palavras:

A Educação Física encontra seu fundamento básico no antropológico, mas esse antropológico não é fornecido pelas teorias antropológicas, nem pelas teorias sociológicas, nem pelas teorias psicológicas, mas pelo próprio homem ou mais precisamente, pelo HUMANO. É o humano que sustenta e alicerça a Educação Física. É no homem diretamente que a Educação Física encontra sua razão de ser. O modo de ser do homem exige a Educação Física, como exige a educação intelectual e moral, como inspira a filosofia, a sociologia, a psicologia e todas as ciências. (Op. cit., p.21-28)

Tendo como foco o “humano” e suas mais diversas e variadas dimensões que o constitui e que faz o “ser humano” ser o todo que é – a física/biológica, a psicológica, a social/cultural – necessariamente obriga, também a Educação Física, enquanto campo do saber e prática de intervenção social, a ampliar o entendimento dos sujeitos numa dimensão que contemple outras ciências que outrora não eram (ou não foram) merecedoras de atenção em outros períodos históricos, neste caso, a Pedagogia, a História, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia Humana, a Psicologia, a Economia, a Filosofia, a Comunicação Social entre outras.

Não será de nosso interesse, aqui, ampliar a especificidade de cada uma dessas ciências em relação à Educação Física, e sim pensar nas possibilidades de aproximação, já que, como dito, a partir da década de 1980 a Educação Física “entrou em crise” ao tomar contato com esses saberes e passou, em certa medida, a rever sua função, sua forma de produzir conhecimento e de interagir/intervir com os sujeitos que dela se ocupam.

Ainda hoje, entretanto, questiona-se e se investigam as repercussões dessa “crise” em algumas áreas de intervenção, principalmente aquela preocupada com a formação escolar dos sujeitos, ou seja, a Educação Física escolar em âmbito nacional: que avanços temos hoje? O que diferencia a Educação Física escolar de agora daquela de outrora? Como isso acontece a partir da formação de professores de Educação Física? Que aproximações com as ciências humanas e sociais foram feitas e são possíveis? Quais as limitações disso? Enfim, são questões que constantemente aparecem nas discussões acadêmicas e que compõem, ainda, o cenário da Educação Física escolar brasileira.

O livro de João Paulo Subira Medina “A Educação Física cuida do corpo... e mente” lançado no ano de 1983; o livro “Educação Física: ensino e mudanças” lançado em 1991, por Elenor Kunz e a obra “Metodologia do ensino da Educação Física” elaborada a partir de um Coletivo de Autores em 1992 (Celi Taffarel, Valter Bracht, Lino Castelani Filho, Micheli Ortega, Carmem Lucia Soares e Elizabeth Varjal); foram livros que vieram apresentar uma Educação Física mais crítica, reflexiva, superadora e emancipatória. Esses e outros livros são ainda hoje ícones dessa época de crise, que culminou na inserção das ciências sociais e humanas na Educação Física.

O precursor deste movimento, descrito acima, Medina (1983), critica os modismos criados para atender a uma demanda da sociedade de consumo (academias, medicamentos, alimentos, acessórios, faculdades etc.) denunciando que a Educação Física nada faz no campo reflexivo para esclarecer essas “necessidades” das pessoas, diferentemente do que ocorre em outras áreas da educação brasileira. E o autor ainda escreve:

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. (MEDINA, 1983, p.35).

Outro autor precursor e que instigou sobremaneira a Educação Física, enquanto campo do conhecimento, a realizar sua auto-avaliação enquanto prática pedagógica e área de intervenção social foi Bracht (1992). Em seu livro *Educação Física e aprendizagem social* aborda, principalmente, o papel social da Educação Física no sistema educacional brasileiro, a questão da legitimação e da autonomia da Educação Física no contexto escolar e o tipo de aprendizagem social que as aulas deste componente curricular propiciam aos alunos.

Uma das questões-chave de sua obra é considerar ser tarefa dos professores de Educação Física a responsabilidade de desenvolver um corpo teórico da Educação Física, por serem os próprios sujeitos constituintes de tal área. Segundo Bracht (1992), para que isso aconteça, é necessário **investigação pedagógica**, diferente da que se fez e se vem fazendo na Educação Física brasileira (àquela ligada à aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento, socialização etc.).

Bracht (1992) argumenta que a produção do conhecimento na/para a Educação Física sempre esteve pautada no âmbito das ciências naturais de matriz positivista, e isso pode ser apontado como um problema, já que o próprio positivismo, intrinsecamente, faz uma separação entre teoria e prática⁶ e concebe o conhecimento científico produzido como inútil à prática pedagógica.

⁶ No tópico seguinte essas questões serão melhor abordadas. No entanto, é conveniente, aqui, lembrar de Meksenas (2002, p.26), ao citar o professor Ildeu Coelho (1982, p.33), e a sempre falada distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual: fenômeno característico da racionalidade capitalista, que separa, radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem; e de outro lado, os que fazem e executam.

Para ele, até então a (pouca) teoria da Educação Física “preocupou-se fundamentalmente com as questões técnicas, instrumentais, não enfrentando a questão dos valores” (Op. cit., p.40), que seria entrar no campo da ética, refletindo suas opções e ações em torno de um projeto de mundo, de Homem e de sociedade. Isso teria como consequência o fim da tão falada neutralidade científica.

A isso está relacionado uma outra questão apontada por Bracht (1992), e que acreditamos ser importante para nós enquanto constituintes da Educação Física: o nosso compromisso político enquanto professores ou pesquisadores. Política pressupõe a idéia de poder. É muita ingenuidade, e também ignorância, querer afastar-se desta palavra sabendo que tudo que move a sociedade se faz através da política, seja ela partidária, ideológica, classista, acadêmica ou qualquer outro “adjetivo” que se queira dar. Talvez por nos afastarmos tanto dela é que nos afastamos e fomos historicamente renegados a algo não tão “necessário” assim – referimo-nos ao ambiente escolar em especial. Não é de se esperar que alguém transforme para melhor a Educação Física, a não ser quem esteja inserido no seu interior. E para isso, é necessário um compromisso, uma responsabilidade com sua formação e com sua atuação profissional.

Ao longo dos últimos trinta anos, com a instauração da tal “crise da Educação Física”, muito se discutiu – e ainda se discute – sobre a “identidade” da Educação Física. A nosso ver, por consenso ou não, mas a partir daquilo que se coloca como uma identidade em relação ao senso comum que relaciona a Educação Física a um “saber fazer”, parece-nos óbvio que essa identidade se sustenta via “esporte” e via “saúde”, e isso, por consequência, faz a Educação Física ser o que é.

Considerando-se que esporte e saúde, isoladamente, não podem ser confundidos simplesmente com a Educação Física, como outrora, por exemplo, a ginástica já foi (ou atualmente, por vários motivos, o “jogar bola” ou a “recreação” ainda se configuram como a “aula de Educação Física”), temos aí excelentes recursos para buscar aproximações com as Ciências Sociais e Humanas, já que o senso comum precisa ser contextualizado tanto em relação àquilo que a Educação Física pode (e deve) fazer ao se identificar com esses elementos (saúde e esporte) na escola, por exemplo, bem como a iminente necessidade da sociedade, em seu todo, “olhar” para tais questões de maneira mais problemática e aprofundada e menos simplista.

Que exemplos poderíamos elencar sobre o que estamos tratando aqui? Poderíamos iniciar com, talvez, o mais óbvio, que associa a prática esportiva à saúde. Na tentativa de aproximar os conteúdos, saberes e práticas desses dois elementos históricos (e atuais) da Educação Física, esporte e saúde, estes poderiam ser tratados sob o viés, por exemplo, da “saúde coletiva”, um campo do conhecimento que poderíamos dizer ser recente, multidisciplinar, que, dentre tantas questões, reflete em relação às questões sociais, econômicas e culturais como sendo intervenientes ou determinantes no processo saúde-doença. Não se desconsidera o biológico, o físico, o saber médico. Tampouco se hiper-dimensiona o social ou o político. Simplesmente passa-se a pensar determinados problemas atuais como decorrentes de um processo coletivo, histórico e sócio-cultural.

São vários os exemplos que poderíamos citar aqui, mas para não desviarmos nosso foco, citaremos de maneira rápida algumas outras possibilidades de aproximação, seja na prática, seja na investigação ou nas teorizações da Educação Física, com o referencial das Ciências Humanas e Sociais. A educação que é realizada, via corporal, pode ser analisada pelo viés tanto da antropologia como da sociologia, bem como da história. O esporte, com sua origem a partir de um momento de transformação da sociedade (urbanização, industrialização e formação da burguesia), e a continuação dessas mudanças, via processos de mercadorização, individualização, espetacularização – coloca-se como importante e necessário eixo de análises que aproximam as Ciências Sociais e Humanas da Educação Física. As danças, as lutas, as práticas corporais e sua diversidade – tudo isso – merece um tratamento a partir dessas “outras ciências” em busca de uma formação humana mais sólida, crítica e consciente.

A Antropologia, geralmente com sua abordagem microssocial, pode nos ajudar a alargar o discurso sobre nós mesmos, sobre quem somos, aproximando e distanciando de nossas próprias práticas, abrindo a perspectiva para a diversidade que nos caracteriza como humanos. E a Educação Física, com seus saberes e práticas, torna-se parte dessa configuração.

A Sociologia, por sua vez, com suas questões sociológicas e o exercício de crítica ao senso comum, pode ser uma grande aliada ao possibilitar, por exemplo, os entendimentos do sujeito em relação à sociedade, o olhar crítico e macrossocial aos fenômenos que já estão naturalizados sob nossos olhares e entendimentos.

Outra importante ciência que pode ser aproximada ao campo da Educação Física é a História. Sabemos que, historicamente, a Educação Física sempre foi vista como constituinte do campo da saúde, e por isso, geralmente acompanhou a forma positivista da produção do conhecimento, pautada a partir do olhar das ciências naturais. Conhecer, apreender, refletir e utilizar os conhecimentos das Ciências Sociais e Humanas torna-se tarefa necessária à Educação Física que perspectiva, em qualquer área de atuação profissional, mas principalmente no ambiente escolar, indivíduos críticos, autônomos e esclarecidos.

Como menciona Vaz (2008, p.79-80), em artigo que trata da importância de se produzir conhecimento a partir da própria experiência, sem distanciar professor e pesquisador – entendendo-o como o mesmo sujeito – e considerando-se a riqueza que é o campo pedagógico:

Todo aquele que atuará profissionalmente no ensino e na orientação de práticas corporais escolares, no lazer, nos esportes, na “promoção da saúde”, entre outras possibilidades, deve ter a experiência da pesquisa em sua formação para que possa empregar suas estratégias sistematicamente em seu trabalho profissional. Não é preciso tornar-se pesquisador, mas é importante ter a dimensão da pesquisa na formação para que a atividade profissional não seja mera repetição de fórmulas.

Essa mesma opinião é também encontrada em Meksenas (2002, p.16), ao considerar que:

Aos profissionais do ensino já não basta transmitir conteúdos por meio das relações de ensino e aprendizagem. Mais e mais é importante que professores, pedagogos e administradores da educação assumam o papel de construtores do conhecimento. Para tanto, é fundamental não dissociar o ensino da pesquisa, percebendo na interação dessas duas atividades o complemento que torna a educação possível.

Assim, vemos como necessária a aproximação da Educação Física com as Ciências Sociais e Humanas. Sabemos, porém, que os exemplos foram poucos e sem muito aprofundamento, até porque não é o foco central destas nossas reflexões neste momento. Entretanto, esperamos ter apresentado possibilidades que continuem a direcionar a Educação Física a outros caminhos mais “socioculturais” na dimensão de suas investigações⁷.

⁷ Sugerimos a leitura de Goellner et al (2010), em texto bastante ilustrativo sobre as possibilidades de uso das pesquisas qualitativas no âmbito da Educação Física.

LICENCIATURA E BACHARELADO: “FILHOS DE UM CASAMENTO INFELIZ”

Chegamos agora no último tópico que nos propomos abordar neste texto que trata da pesquisa na Educação Física. Certamente o mais atual de todos e que, seguramente, pode gerar polêmicas, porque a simples existência (dessa divisão na formação) já é polêmica, talvez pela forma como licenciatura e bacharelado passaram a existir no interior da Educação Física – diferentemente de outros campos do saber em que a diferenciação parece não ser tão conturbada e intensa assim.

Sistematizamos, aqui, algumas reflexões em torno das implicações históricas ao campo da formação profissional da Educação Física. Em especial, referimo-nos à divisão e diferenciação nas formações profissionais, entre licenciatura (cuja formação acadêmica possibilita o acesso ao mercado de trabalho escolar) e bacharelado (na qual a formação profissional possibilita a atuação em clubes, academias, empresas privadas e de maneira autônoma, com exceção do ambiente escolar), cursos estes que aqui, de maneira metafórica, tratamos como os “dois filhos de um casamento (in)feliz”, uma referência ao texto de Bracht (2007), que tratou da complicada relação – ou tentativa – de “casar” a Educação Física enquanto ciência autônoma, por isso a complementação do título do livro com a expressão “cenas de um casamento (in)feliz”.

Estes questionamentos nos parecem pertinentes numa era onde diversos cursos de Educação Física em nível superior no país se deparam com a urgente necessidade de reformular seus currículos. E o problema parece emperrar novamente na sua histórica crise de definição identitária agora permeada sob os signos da licenciatura e do bacharelado. Essas duas perspectivas de formação acadêmica em nível de graduação enfrentam tênues limites de conceituação epistemológica. Mas muito mais que isso, elas são atravessadas por relações e jogos de poder movidos pelas tensivas geradas pelos fundamentos ideológicos e praxiológicos de uma prática profissional frente ao sistema econômico do chamado *mercado de trabalho* no interior das tramas da sociedade capitalista nas suas atuais manifestações neoliberais.

É perceptível em várias instituições universitárias nos depararmos com sujeitos que discutem um currículo adequado e conforme para cada formação sem que se chegue a um consenso. Para Silva e Zoboli (2010) isso se dá, pois:

Cada vez mais se torna difícil separar o bacharel do licenciado simplesmente pelos espaços não-escolares e escolares, respectivamente, no que implica a noção de ensino como mera aplicação ou transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais à classe estudantil. Sendo assim, não podemos aceitar argumentos que justifiquem e impõem diferenças entre os currículos de licenciatura e de bacharelado pela ausência ou presença de disciplinas como anatomia, didática, fisiologia, sociologia, biomecânica, filosofia. Ou ainda, que cada uma dessas devem ser transmitidas de modo mais aprofundando em um e de forma mais superficial em outro currículo.

Se tem fisiologia na grade curricular, então é bacharelado; se tem filosofia, então é licenciatura. E assim a Educação Física fica novamente presa a seu pragmatismo monodisciplinar e consegue mais uma vez retroceder. Talvez este retrocesso nem seja culpa da Educação Física, e sim de um sistema educacional que cada vez mais se alinha para repassar, através de seu currículo oculto, valores que se aproximam das instituições de produção e mercado: horários, hierarquias, repetição, conteúdo despojado de sentidos, escalas de rendimento. Valores estes que se distanciam dos necessários para se formar sujeitos autônomos que possam ter uma postura de pesquisadores enquanto profissionais, se adequando assim às demandas de uma área no seu contexto histórico e global.

Aqui, trataremos da perspectiva de investigação científica para a Educação Física, separada, agora, entre “licenciatura” e “bacharelado” como se fossem os “dois filhos”, resultante desse “casamento (in)feliz” que em plena juventude, forçosamente, são obrigados a se afastarem.

Vaz (2008, p.87), com o fragmento que citamos, ajuda-nos a pensar sobre isso:

A Educação Física não é uma ciência, nem precisaria ser, mas uma área acadêmica cujo foco principal é a intervenção pedagógica, na escola e fora dela, e que se serve da tradição do conhecimento ocidental para suas pesquisas. Se queremos, por exemplo, estudar a hierarquia que se forma em torno da violência corporal entre os alunos e alunas, não podemos prescindir de recursos nem das Ciências Humanas e Sociais, nem das Ciências da Saúde. O olhar interdisciplinar, teórico e metodológico, é uma exigência do objeto. Para isso é preciso dominar um instrumental de investigação adequado e saber operar com conceitos, esses instrumentos do pensamento, de forma que se possa mais bem conhecer.

Há um risco, bastante denunciado, muito mesmo antes da divisão entre licenciatura e bacharelado ocorrer na formação profissional em Educação Física no Brasil, de que ao licenciado, sua tarefa ficaria circunscrita à aplicação de métodos pedagógicos na escola, sem a necessidade de questionar ou mesmo produzir a respeito de suas práticas pedagógicas e problematizações do cotidiano. Enquanto ao bacharelado ficaria a responsabilidade da produção de conhecimentos – técnicos e instrumentais – para ser utilizado, também, pelo licenciado em Educação Física. Isso geraria uma “hierarquia” entre as duas formações/atuações, em que o licenciado se submeteria aos bacharéis.

Conforme Meksenas (2002, p.25), ao tratar da indissociável relação entre pesquisa e ensino,

Essa concepção positivista (...) foi e continua a ser nociva à educação escolar se pensamos tal educação como um momento democrático da elaboração do ensino e da pesquisa. Nociva porque foi e ainda é responsável pelo estabelecimento de uma dicotomia: alguns devem pensar a educação escolar (pesquisadores); outros devem realizar o pensado (professores e alunos) – ou seja, a concepção muito comum que busca a separação entre o considerado ‘trabalho intelectual’ e o ‘trabalho manual’ em educação.

Ainda aproveitando-se do diálogo estabelecido com Meksenas (2002), este mesmo autor nos alerta que:

Uma ciência para a democracia, no entanto só é possível quando todo pesquisador se reconhece como professor e, do mesmo modo, todo professor se reconhece como pesquisador. A superação do pesquisador e do professor em si (o primeiro caso), atingindo uma ação de conhecimento por si (o segundo caso), contribui para a superação da hierarquização existente entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre dirigentes e dirigidos. (Op. cit., p.28)

É necessário, portanto, considerar a singularidade do sujeito que pesquisa, seja ele professor/pesquisador ou técnico/pesquisador ou recreacionista/pesquisador ou mesmo do personal/pesquisador – todos, de alguma maneira, atuam como “professores” que podem rebuscar seus olhares para suas próprias especificidades e problemáticas do cotidiano profissional.

Independente da forma como será realizada a investigação, como nos diz Goldenberg (2005, p. 13), “não existe um único modelo de pesquisa”. Cada

pesquisa, portanto, surge a partir das mais diversas motivações e interesses e está relacionada, tanto suas escolhas teóricas como seus procedimentos metodológicos, com a experiência de vida do seu “ator principal”, ou seja, o *pesquisador*, que dá um tom particular àquilo que deseja investigar.

Outro aspecto que merece atenção, seja para o licenciado, seja para o bacharel que pesquisa, refere-se às *experiências do pesquisador*, ou seja, há um repertório de experiências anteriores, valores, sentidos e significados, intenções, racionalidades e subjetividades que marcam as intencionalidades, as tensões e escolhas quando se pretende investigar um determinado fenômeno/evento. Isso deve ser levado em conta a partir do princípio do *educar pela pesquisa* preconizado por Demo (2003), para o qual o pesquisador, neste caso o profissional da educação, desenvolva sua pesquisa com princípios científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.

Independente da característica da pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa, nenhuma “é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas.” (GOLDENBERG, 2005, p. 13). Pesquisar, então, é um exercício de constantes ajustes, adaptações, flexibilidade e adequação, não só com relação ao que o empírico nos apresenta como também aos aspectos teóricos e metodológicos que escolhemos para nosso estudo e que aos poucos vamos nos aprofundando.

Considerando-se, então, todas as reflexões aqui lançadas, poderíamos pensar que esses “dois irmãos”, embora separados atualmente, podem aproximar-se das Ciências Sociais e Humanas, sem abandonar ou mesmo refutar os conhecimentos advindos daquela que é considerada a ciência-mãe da Educação Física ao longo de sua história (a biologia ou o saber biomédico), acreditando numa perspectiva que seja coerente com as “descobertas” e não apenas com o pragmatismo das “comprovações” científicas, muitas vezes caras às áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto acima apresentado traz ao palco um sem fim de indagações que contracenam diariamente no contexto dos sujeitos que fazem da Educação Física

sua área de investigação e pesquisa. No entanto, essas inquirições são expostas com certo cuidado a fim de não estabelecermos hierarquias epistemológicas por acreditarmos que a produção de conhecimento não pode ser fundada no fanatismo e na inconsequência do viés monodisciplinar.

Em meio a crises e atritos de cunho político/ideológico mediados pela ruptura do convívio até então tolerável entre os “dois filhos do casamento (in)feliz” optamos por retratar o que percebemos no que tange o contexto da pesquisa na área da Educação Física – seja na roupagem do bacharelado ou da licenciatura – sem nos ater a posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis a tais situações. Assim optamos por acreditar ser mais coerente com o foco da “pesquisa na Educação Física” que é o mote desse artigo.

“Porém, ambas as atitudes não são despolitizadas, pois partem de dois sujeitos que acreditam na tensiva e no diálogo respeitoso no ato de se fazer pesquisa numa área que ainda carece de seriedade acadêmica e profundidade teórica. As pesquisas em Educação Física serão mais reconhecidas quando nós pesquisadores realmente nos apropriarmos com seriedade e rigor acadêmico das outras áreas para sustentarmos as problemáticas de nossos objetos.

Intrínseco a isso faz-se necessário reconhecer que o conhecimento é transdisciplinar e a partir desse entendimento é preciso sempre reconhecer que a resposta dada a um problema de pesquisa fundada a partir de uma ciência é sempre uma resposta insatisfatória e que por isso, esse saber gerado por essa ciência precisa ser visto como possibilidade e não como verdade absoluta, uma constante *infinitude* ao que se pretende investigar e aos achados das pesquisas que realizamos.

Ao término provisório deste texto queremos aqui ressaltar a importância de se fazer pesquisa para a produção séria de saberes na Educação Física. Seja a pesquisa um instrumento/ferramenta a construir grandes “pontes” de conhecimento e não uma “arma” que anuncie algum prelúdio de morte para a área que tanto prezamos.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.3, n.2, p.282-7, 1992.

BETTI, M. (org.). *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. 2ª. edição. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F.E. (org.). *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001, p.67-79.

_____. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 3º ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Educação Física)*. Brasília, 1998.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FENSTERSEIFER, P. E. *A Educação Física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.

GOELLNER, S. V. et al. Pesquisa qualitativa na Educação Física Brasileira: marco teórico e modos de usar. *Revista da Educação Física da UEM*, Maringá, v.21, n.3, 2010.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LOVISOLO, H. A paisagem das tribos na Educação Física. In: *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires, año 3, n. 12, diciembre 1998. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd12/hlov.htm> Acesso em: 02 março 2009.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo e... "mente": bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas/SP: Papirus, 1983.

MEKSENAS, P. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: _____. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp, 2000, p. 17-35.

PICH, S. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, p.108-111, 2005.

SANTIN, S. Reflexões filosóficas sobre a Educação Física. In: _____. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987, p.21-28.

SILVA, R. I.; ZOBOLI, F. Reforma curricular: tensão entre bacharelado e licenciatura na Educação Física. In: II Congresso Nacional de Educação: Educação, Trabalho e conhecimento: desafio dos novos tempos. *Anais...*, Ponta Grossa/PR, 2010.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias no Brasil*. 2 ed. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

SOLLER, R. *Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VAZ, A. F. A pesquisa como prática pedagógica: uma resposta à pergunta “Pesquisa em Educação Física: para quê e para quem?”. *Motrivivência*, Florianópolis, n.5, 6 e 7, p.60-2, julho/1994. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14561/13319>
Acesso em: 03 julho 2011.

_____. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XX, n.30, p.76-90, jun./2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11289/11502>
Acesso em: 03 julho 2011.