

ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – NEXOS COM O TRABALHO DOCENTE...

Ricardo Rezer¹

Resumo: O objetivo central deste texto é problematizar as relações entre teoria e prática no campo da EF, partindo do pressuposto da necessidade de articular a relação ensino-pesquisa na formação inicial. Para tal, inicialmente, trabalho com a idéia de que a EF brasileira vive um momento entre o “não mais” e o “ainda não”. Em um segundo momento, apresento diferentes “Formas-de-ser” da EF contemporânea, condição que se desdobra em diferentes formas de produção do conhecimento neste campo. Finalmente, apresento pressupostos para aproximar as relações entre teoria e prática no cotidiano do trabalho docente, a partir da articulação entre ensino e pesquisa no processo de formação inicial em EF.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Ensino, Pesquisa, Educação Física.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

Inicialmente, é possível perceber a existência de abismos entre a produção acadêmico-científica produzida no âmbito da EF brasileira e significativo número de trabalhadores que atuam neste campo. A preocupação em diminuir esta distância, em minha posição, parece ser um ponto nevrálgico na definição dos rumos dos diferentes campos do conhecimento na contemporaneidade, entre eles a EF. Não se pode desconsiderar a necessidade de maior aproximação das produções acadêmico-científicas desenvolvidas no âmbito da EF com os sujeitos que atuam no cotidiano do campo em diferentes contextos, pois estes também são, a seu modo, artífices da EF brasileira. Embora reconheça que há condições objetivas diferenciadas, a produção do conhecimento na EF brasileira é uma responsabilidade dos trabalhadores do campo, e não apenas de ‘iluminados’.

Discuto em outro texto (REZER, 2009) que, paradoxalmente, na conjuntura de uma política científica nacional que prima pela produção do conhecimento, o que, de certo modo, tal e qual uma “corrida” vem ampliando a produção do campo (possivelmente a EF brasileira nunca produziu tanto como na contemporaneidade), por outro lado, não tem dado conta de aproximar esta produção acadêmico-científica de significativa parcela de trabalhadores da EF.

¹ Professor da Unochapecó; Doutorando em Educação Física (PPGEF/UFSC); Líder do GPPEF (Grupo de Pesquisas Pedagógicas em EF).

Considero que enfrentar os abismos existentes que se referem às ainda mal resolvidas relações entre teoria e prática trata-se de uma pauta que deve constar na agenda de um campo do conhecimento tal como a EF. Nesse sentido, este texto se apresenta com o objetivo central de problematizar as relações entre teoria e prática no campo da EF, partindo do pressuposto da necessidade de articular a relação ensino-pesquisa na formação inicial em EF.

Para tal, inicialmente, trabalho com a idéia de que a EF brasileira vive um momento entre o “não mais” e o “ainda não”, condição que contribui para ampliar as dificuldades evidenciadas na articulação entre teoria e prática. Em um segundo momento, apresento diferentes “Formas-de-ser” da EF contemporânea, condição que se desdobra em diferentes formas de produção do conhecimento neste campo. Finalmente, apresento pressupostos para aproximar as relações entre teoria e prática no cotidiano do trabalho docente, a partir da articulação entre ensino e pesquisa no processo de formação inicial em EF.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE UM “NÃO MAIS” E UM “AINDA NÃO”...

A fim de arregimentar elementos que permitam avançar na discussão proposta, é possível desenvolver um exercício de análise conjuntural sobre a complexidade instaurada no âmbito da EF brasileira na contemporaneidade, estabelecida em um jogo de disputas entre diferentes epistemologias que constituem seu interior. Isso caracteriza a EF como um campo poliforme, nebuloso, mas ainda assim, um campo do conhecimento com especificidades.

Obstante, houve momentos em que a EF brasileira não apresentava tal diversidade, considerando alguns paradigmas como evidentes e inquestionáveis em determinados períodos, sustentando-se mais por processos ‘práticos’ de intervenção do que como um campo do conhecimento acadêmico-científico. Resgatando uma obra de Guiraldelli Junior (1988), sem muita dificuldade, é possível ilustrar estes momentos de uma EF uniforme, onde as ‘coisas’ estavam, aparentemente ‘resolvidas’ nos períodos higienista, militarista ou esportivista².

Desse caldo, emerge nos anos de 1980 a chamada “crise” da EF brasileira. Neste período, Medina (1990) afirmava que isso era necessário e a EF necessitava entrar em crise. Partindo do entendimento de crise como um momento de tomada de decisão, deste processo emergem várias interpretações para a EF brasileira. Ou seja, questões epistemológicas,

² Obstante, conforme Vaz (2008), isso não quer dizer que antes desse tempo não havia pensamento na EF, nem que ele não pudesse ser crítico. Como exemplo, os militares do Exército, com sua *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, foram responsáveis por manter os leitores atualizados sobre o que era desenvolvido no mundo, principalmente a partir da segunda metade do século vinte. Por outro lado, a prática dos professores de Educação Física era, antes dos discursos críticos dos anos oitenta, também, mas certamente não só, experiência de resistência aos ditames do Estado Ditatorial.

teleológicas e axiológicas são respondidas de diferentes formas, o que configura o surgimento de comunidades específicas, as diferentes ‘Educações Físicas’ (REZER, 2009).

Desta forma, entender que a EF se encontra em meio a um momento indeterminado na história, que emerge de diferentes períodos que apresentavam ‘a’ verdade, com ‘v’ maiúsculo, desdobrando um cenário contemporâneo que apresenta diversas pretensões de validade, permite compreender melhor a complexidade do momento em que vivemos na EF brasileira. Ou seja, em muitos contextos, há clareza sobre a insuficiência de tratar a EF sob a lógica estabelecida por volta de 1970 (esporte), por exemplo. Porém, a EF apresenta dificuldades em avançar em questões referentes, tanto na intervenção pedagógica (a questão ‘o que fazer nas aulas’ ainda é um dilema presente que ilustra essa assertiva), como na constituição de uma tradição acadêmico-científica.

Obstante, percebe-se uma preocupação acentuada da EF com diversas abordagens: lazer, saúde, qualidade de vida, corpo, cultura, políticas públicas, entre outras. São a sua maneira, abordagens importantes e significativas, mas com relação à prática pedagógica e a elementos didático-metodológicos, vem se percebendo insuficiência de produções que possam contribuir significativamente com referenciais orientadores³.

Se por um lado, é possível perceber que a produção acadêmico-científica da EF brasileira vem aumentando, o que vem avançando a partir das obras citadas, com relação a um necessário aprofundamento na docência, trata-se de uma questão interessante de ser analisada.

Assim, mesmo com o campo da EF produzindo de forma significativa sobre diferentes temas, vivemos um período de grande angústia sobre “o-que-fazer” nas aulas. Ao que parece, há um ‘hiato’ epistemológico, um descompasso entre a produção do campo e a intervenção pedagógica. Isso permite pensar que, de acordo com Stein (2001), pagamos o preço de sermos “[...] seres do *não mais* e do *ainda não*. Não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o *não mais* e o *ainda não*.” (p. 31).

A noção de estarmos entre um “não mais” e um “ainda não” foi inicialmente trabalhada por Hume, citado por Arendt (2008) em um texto datado de 1946, onde a autora apresenta a questão a partir da idéia de que “uma geração não abandona de vez o palco e outra triunfa, como acontece com as larvas e as borboletas” (p.187), pois o declínio do velho e o

³ Nos anos de 1990, em meio ao início da denominada ‘crise’ da EF, foram produzidas algumas obras significativas na direção de apresentar elementos didático-pedagógicos para a EF. Destaco algumas dessas produções: Educação de corpo inteiro (FREIRE, 1989); Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES *et al*, 1992); Transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 1994); Parâmetros Curriculares Nacionais para a EF (BRASIL, 1997); entre outras. É possível afirmar que tais obras, cada uma a seu modo, promoveram e continuam promovendo, contribuições para a EF brasileira, principalmente no âmbito escolar, mas, com desdobramentos também em outros espaços de intervenção.

nascimento do novo não são necessariamente ininterruptos, onde surge o que a autora chama de um “espaço vazio”, ou como me refiro, um hiato, uma espécie de terra ‘de ninguém’ histórica, entre um passado que se perdeu e um futuro que ainda não surgiu.

Na literatura nacional, esta questão é tratada por Stein (2001), com o propósito de configurar um momento paradoxal no projeto da modernidade, estabelecendo nexos com a chamada pós-modernidade. Na EF, esta discussão se apresenta no trabalho de Fensterseifer (2001), onde o autor discute a crise na EF a partir da discussão que propõe sobre a crise da modernidade. Tal expressão também é trabalhada em dois outros artigos recentes desenvolvidos no âmbito da EF brasileira, de González e Fensterseifer (2009 e 2010), que procuram avançar nas reflexões acerca da condição de estarmos entre um “não mais” e um “ainda não”, propondo saídas para o “não lugar” da EF escolar.

Visto isso, a expressão título deste tópico representa, a meu ver, de maneira muito coerente com a realidade, a contemporaneidade do campo da EF brasileira. Se, por exemplo, por volta dos anos de 1970, as coisas estavam “resolvidas”, e a função da EF escolar era formar a base da pirâmide esportiva, a forte crítica promovida nos anos de 1980, promoveu o fim de muitas certezas neste contexto. Este cenário vem promovendo o surgimento de diferentes “Educações Físicas”, que “convivem” ao mesmo tempo, tal e qual uma espécie de cruzamento de diferentes dimensões paralelas em uma mesma realidade, em um mesmo tempo e espaço, constituindo diferentes “tribos”, expressão utilizada por Lovisoló (1995), com diferentes linguagens, expectativas, interesses e acordos internos.

Desta forma, é possível perceber que, se por um lado, avançamos em produção acadêmico-científica, em pós-graduação, em reconhecimento social, por outro lado, ainda há lacunas importantes nos espaços de intervenção, que, se representam espaços vazios (ARENDT, 2008), representam também, o vazio com que a EF se orienta em determinados âmbitos.

Essa discussão se torna pertinente ao representar uma condição de incerteza presente no campo da EF. Principalmente por perceber que muitos professores aparentam estar um tanto inseguros, condição que vem promovendo um tempo de angústia sobre como agir, o que “dar” nas aulas, enfim, um momento de insegurança acentuada sobre como proceder “na prática”, ou seja, um “ainda não”. Como exemplo, um professor de EF escolar afirmou em um seminário que “a gente sabe mais o que não fazer do que o que fazer”. Enfrentar esta angústia sobre “o-quê-fazer” se apresenta como um desafio destes tempos, aonde vem se fazendo necessário investigar os problemas do cotidiano, por mais complexos que sejam. Enfim, é necessário continuar pensando e propondo elementos significativos para a prática pedagógica

referente ao campo da EF a fim de avançar nessa discussão. Nesse caso, a articulação entre teoria e prática ainda se trata de um desafio, e os caminhos da pesquisa se constituem como elementos importantes nesta discussão.

3. “FORMAS-DE-SER” DA EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPORÂNEA...

É importante destacar que o campo da EF, concordando com Bracht (2003), trata-se de uma construção social e histórica, em última instância política. Portanto, não há uma EF que está em algum lugar, esperando para ser “descoberta” ou para ser declarada como a “verdadeira”. Obstante, considero importante investir em possibilidades de construção de sentidos, entre o que venho chamando de diferentes “Educações Físicas”. Mas, afinal, ‘o que é EF?’. Em um de seus textos, Bracht (1995) argumenta que este questionamento se encontra mal formulado, pois para ele, a pergunta mais adequada seria: ‘o que vem sendo a EF?’.

Por outro lado, se entendermos a resposta ao “que é EF” como provisória, não absolutizada, podemos esboçar argumentos que podem participar do movimento do próprio campo em respondê-la, sem pretensões metafísicas, considerando a impossibilidade de respondê-la ‘de vez’, como já se referiu Marques (1993), mas sempre, ‘a cada vez’. No caso dos argumentos apresentados neste texto, considero a EF como um campo acadêmico-científico, que tematiza pedagogicamente a cultura corporal de movimento em diferentes contextos de intervenção, síntese esta que reconheço, está longe de ser unanimidade.

Obstante as diversas epistemologias presentes na EF brasileira, parto do princípio de que elas são vinculadas a um epicentro, ou seja, existe um campo do conhecimento na realidade brasileira que é denominado historicamente de EF. O que pode ser considerado como consenso estabelecido intra-campo, é que a EF se constitui como um componente curricular no contexto escolar, o que representa fato legal e legítimo. Por outro lado, basta começar a problematizar o papel da EF escolar, e já é possível prever grandes divergências, a partir das diferentes abordagens propostas por diferentes formas de pensar a EF na escola, embasados em diferentes projetos históricos.

Isso reflete o transito de diferentes epistemologias em seu interior. Sem dúvida, diferentes epistemologias derivam diferentes abordagens que se reverberam em diferentes referências, tanto para a intervenção pedagógica como para a produção de pesquisas.

Desta forma, partindo de outro texto (REZER, 2009), neste tópico procuro dialogar com estudos que identificaram diferentes comunidades internas que se construíram no campo da EF, que se orientam por diferentes fundamentos epistemológicos e políticos, que foram se avolumando, principalmente ao longo dos últimos 20 anos. Estas diferentes comunidades

foram construindo então, diferentes representações da EF brasileira, edificadas a partir de diferentes modelos de pensamento.

Com isso, foram se constituindo diferentes “abordagens”, ou seja, diferentes perspectivas, diferentes ângulos pelo qual assuntos ou problemas da EF são interpretados. E com isso, diferentes aportes teóricos, em diferentes contextos que, possivelmente, derivam diferentes tomadas de decisão, tanto nos caminhos da produção acadêmico-científica, como na prática pedagógica da EF. Assim sendo, o esforço de procurar compreender as diferentes “Formas-de-ser” da EF pode permitir compreender melhor as perspectivas que se edificam em seu interior, bem como, suas conexões com outros campos do conhecimento.

Como exemplo, Taffarel (1997) propõe uma sistematização de abordagens da EF, analisando perspectivas/possibilidades pedagógicas deste campo, considerando: a) a direção política do processo de formação humana; b) as possibilidades explicativas históricas de proposições epistemológicas; c) as referências propositivas sistematizadas e não-sistematizadas para a EF escolar, bem como, suas fundamentações teórico-metodológicas.

Em sua tese de doutoramento, Castelani Filho (1999) aborda este esforço de Taffarel e realiza uma reflexão a partir do eu considera Teorias da EF. De acordo com esta sistematização, Castelani Filho, corroborando com Taffarel, compreende a constituição da EF a partir de Concepções Não-propositivas e Propositivas Sistematizadas e Não-sistematizadas. Essa discussão também é resgatada no estudo de Assis de Oliveira (2001). Já Albuquerque *et al* (2007) revisitam a sistematização de Taffarel (1997), desenvolvendo uma leitura mais contemporânea. É possível perceber nesta nova leitura, a ampliação no número de abordagens, o que permite inferir a cada vez maior construção de sub-campos dentro da EF contemporânea. Se por um lado, isso demonstra a agilidade com que o campo se amplia, por outro, revela suas tênues fronteiras com outros campos do conhecimento e sua quase infinita possibilidade interpretativa, dificultando uma definição/delimitação mais rígida. O quadro a seguir representa a construção de Taffarel, revisitada por Albuquerque *et al* (2007):

Concepções Não-propositivas	Concepções Propositivas	
	1. Não-sistematizadas	Sistematizadas
Abordagem “Sociológica” (Betti, Bracht e Tubino)	Abordagem Desenvolvimentista (Go Tani)	Abordagem Crítico-emancipatória (Kunz e Bracht)
Abordagem Fenomenológica (Moreira, Picollo e Santin)	Concepção Construtivista com ênfase na psicogenética (Freire)	Abordagem da concepção de “Aulas Abertas” a experiências. Escola móvel. (Hildebrandt-Stramann)
Abordagem Cultural (Daólio)	Abordagem a partir da referencia do lazer (Marcellino, Costa e Bracht)	Abordagem Aptidão Física/Saúde e/ou atividade física e saúde (Araújo e Gaya)
Abordagem histórica (Goellner, Melo e Soares)	Abordagem a partir da referencia do esporte para todos (Dieckert)	Abordagem Crítico-superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel)
	Abordagem “Plural” (Vago)	

Quadro 01. Concepções da EF adaptado de Albuquerque *et al* (2007, p. 129)

Outra tentativa semelhante é realizada por Palafox e Nazari (2007), em um artigo que tem por objetivo descrever e analisar as recentes abordagens de ensino da EF Escolar, buscando compreender, em parte, a sua trajetória histórica, bem como, suas possibilidades e limites, articulando esta discussão com um processo de formação continuada de professores. Os autores se referem a estas abordagens como “Abordagens de ensino”, estabelecendo uma dinâmica na interpretação destes referenciais com um processo de formação continuada.

Da mesma forma que os estudos referidos anteriormente, os autores também se referem às abordagens para o ensino da EF como ‘não propositivas’ e ‘propositivas’. Afirmam que, à luz das correntes epistemológicas do conhecimento científico, várias foram as abordagens constituídas na EF brasileira ao longo da sua história. A seguir, são apresentadas as abordagens de ensino na perspectiva dos autores, surgidas a partir dos anos 1980 no Brasil, as quais continuam refletindo, social e politicamente, a pluralidade de entendimentos a respeito de quais "devem ser" as funções sociais e as bases metodológicas do ensino da EF.

Abordagens	Representantes	Ano
Aptidão Física	Victor Matsudo e outros.	1978
Humanista	Vitor Marinho de Oliveira	1985
Concepção Aberta de Aula	Reiner Hildebrandt e outros	1986
Psicomotora	Le Boulch e outros	1986
Fenomenológica	Silvino Santin, Wagner W. Moreira	1987, 1990, 1992, 1992, 1993.
Desenvolvimentista	GO Tani e outros	1988
Construtivista	João Batista Freire	1989
Sociológica	Mauro Betti	1991
Crítico-superadora	Valter Bracht e outros	1992
Crítico-emancipatória	Elenor kunz e outros	1994
Cultural-plural	Jocimar Daólio	1994

Quadro 03: Abordagens teóricas da EF. Adaptado de Palafox e Nazari (2007).

Os autores reconhecem o impacto social da produção de conhecimento decorrente dessas abordagens. Afirmam também, que elas não se manifestam no cotidiano escolar de forma homogênea ou consensual e sim sob diferentes lógicas de intervenção.

Por sua vez, Sanchez Neto e Betti (2008) investigaram proposições teórico-metodológicas voltadas para a EF escolar, elaboradas a partir da década de 1980, que posteriormente ficaram conhecidas como abordagens. Os autores identificaram dez diferentes abordagens na EF brasileira: Humanista, Desenvolvimentista, Progressista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Estudos da Saúde, Estudos Cinesiológicos e os Parâmetros Curriculares Nacionais de EF.

Todas essas diferentes abordagens edificadas no campo se apresentaram como uma forma de responder a questão “o que é EF”. Considerando estas diferentes “Formas-de-ser”,

que dialogam e transitam entre elementos biológicos e culturais, é possível afirmar que a EF estuda algo e é este algo que varia, conforme a mirada do sujeito que se relaciona com ela, desdobrando-se em diferentes abordagens, ou seja, diferentes proposições que subsidiam, em maior ou menor medida, intervenções pedagógicas de diferentes maneiras.

Obstante, convém notar que a falta de consenso na comunidade da EF, tida como problemática nas concepções científicas modernas, pode ser vislumbrada como vantajosa na afirmação de um novo paradigma para a ciência, que busca alternativas viáveis diante de possibilidades diversas, frente a problemáticas complexas⁴.

É sempre polêmico enquadrar formas de pensar, pois elas são fluídas, não estáticas e representam sempre uma interpretação, articulada com um aporte teórico anterior edificado na interlocução com outros campos do conhecimento. Obstante a esta crítica, entendo tais sistematizações como sendo um esforço interpretativo importante para “retratar” momentaneamente a contemporaneidade do campo da EF brasileira. Os próprios estudos citados anteriormente reconhecem essa provisoriedade⁵.

Partindo de estudos como estes, é possível considerar que uma abordagem epistemológica vem se avolumando na contemporaneidade da EF brasileira. Penso que uma abordagem epistemológica se constrói a partir de um olhar curioso endereçado ao campo da EF, considerando a conjuntura no qual este campo se desenvolve, perspectivando em certa medida, um olhar filosófico sobre o conhecimento que se edifica em seu interior, nem como, suas relações com outros campos do conhecimento. Nesse sentido, uma abordagem epistemológica se trata de um esforço de segundo nível, e que tem por objeto o próprio conhecimento e a maneira como a EF se debruça sobre seu(s) objeto(s). Esta abordagem poderia, conforme Gamboa (2005), interrogar a própria EF sobre seus princípios, seus métodos, seus fundamentos, suas condições de validade e seus resultados.

Importante evidenciar que, mais do que ‘concorrer’ com as demais abordagens já mencionadas, este movimento se apresenta com pretensões de refletir e discutir os caminhos que a própria produção acadêmico-científica da EF vai tomando, ou seja, discutir sobre as próprias abordagens, bem como, possíveis desdobramentos destas diferentes posições nos processos de intervenção e pesquisa em diferentes âmbitos do próprio campo.

⁴ Para Kuhn (2006), após uma mudança de paradigma, embora o mundo não mude, trabalhamos em outro mundo, diferente do anterior. Penso que seja possível afirmar, partindo de autores como Santos (1989), Prigogine (1996), Morin (2005), Kuhn (2006), entre outros, que existe um movimento em direção a construção de um novo paradigma para a ciência na contemporaneidade.

⁵ Taffarel (1997), Castellani Filho (1999), Assis de Oliveira (2001), Albuquerque *et al* (2007), Palafox e Nazari (2007) e Sanchez Neto e Betti (2008).

Nessa direção, as contribuições de Bachelard (2001), ajudam a pensar sobre isso, visto considerar este esforço epistemológico como um caminho de reflexão sobre as filosofias implícitas nas práticas explícitas dos pesquisadores, isto é, dando à prática científica, e eu acrescentaria, a prática pedagógica dos professores, a filosofia que ela merece.

Assim, concordando com Japiassu (1992), uma reflexão crítica permite mostrar a importância dos pesquisadores estarem conscientes das implicações de suas produções e de seu comprometimento com diferentes segmentos sociais. Portanto, considerar a importância de uma abordagem epistemológica permite considerar a importância dos pesquisadores responderem por seus atos, comprometendo-se com as consequências de sua produção, considerando o entorno em que esta produção se desenvolve e para quem se destina.

Ao abordar estas diferentes referências, procurei apresentar brevemente, diferentes “Formas-de-ser” da EF brasileira no cenário contemporâneo, através da identificação de alguns referenciais que vem produzindo contribuições para esta discussão. O esforço reflexivo de sistematização aqui proposto permite considerar a EF como uma “zona de fronteiras” tênues com diferentes campos. E fronteiras, como lembra Fensterseifer (2006), são lugares de risco, bem sabem os povos fronteiriços. Obstante, viver é correr riscos.

Desta forma, entendo que a EF deve correr mais riscos, aproximando o até então considerado como “diferente”, promovendo o diálogo entre opostos, que talvez não sejam tão opostos, edificando relações que podem fazer emergir melhores possibilidades para este ainda recente campo do conhecimento. Seria um romantismo ingênuo? Penso que não seja o caso, mas sim, de entender que podemos superar a necessidade de que exista “um” discurso vencedor, ou a lógica do “isso ou aquilo”, mas sim, construir possibilidades de interlocução perspectivando uma mirada que permita considerar “isso e aquilo”, onde o futuro do campo não se dê pela “vitória” de um de seus discursos, mas pelo embate, debate, acordos e desacordos de seus protagonistas, no movimento de sua própria história.

Lembrando Kuhn (2006, p. 35), “a história sugere que a estrada para um consenso estável na pesquisa é extraordinariamente árdua”. Felizmente, na ausência de um paradigma evidente e inquestionável, muitas abordagens possuem a probabilidade de, a sua maneira, serem relevantes e necessitamos estar atento as janelas que se originam desta condição.

Não se trata de sugerir a possibilidade de um “Final feliz”, mas sim, investir na idéia de que entender e respeitar as diferenças teóricas parece ser ainda um esforço no qual a comunidade acadêmica da EF precisa se construir, sob risco de que em meio a uma esquizofrenia generalizada, aposte na lógica do “quem fala mais alto”, correndo o risco de perder-se na ilusão pretensiosa da última palavra.

4. TEORIA E PRÁTICA NO CAMPO DA EF: A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA COMO PRESSUPOSTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL...

Em meio a conjuntura contemporânea, a EF ainda apresenta diversos problemas e lacunas no que se refere a possibilidades de superar a dicotomia teoria e prática⁶. Por um lado, o incremento da produção acadêmico-científico da EF, por outro lado, ainda resiste a idéia, inclusive no interior do próprio campo, de que a EF se trata de um campo limitado a ‘objetivos práticos’, no qual o ‘fazer pelo fazer’ ainda se faz presente nos processos de intervenção.

Para Fensterseifer (2010a), a fim de tentar avançar nesta discussão, houve um período recente da EF no qual se julgou necessário incrementar o repertório filosófico-pedagógico na formação inicial, acreditando que isso se desdobraria em soluções praticas no âmbito da intervenção. Para o autor, esta é uma crença que hoje pode ser considerada ingênua, pois se conseguimos forjar uma “consciência critica”, potencializando os professores a discutir os problemas mais amplos da Educação (capacitando-os, por exemplo, a assumir o Ministério da Educação), não percebemos essa mesma desenvoltura no tratamento das questões postas pela “aula de segunda-feira”.

Concordando com o referido autor, não se trata de apontar culpados, mas identificar responsabilidades, bem como equacionar de outra forma a relação teoria e prática. E nessa questão, entendo como nevrálgica as responsabilidades das IES nos processos de formação inicial em EF. Mais do que advogar, defender ou assumir alguma ou algumas das abordagens apresentadas anteriormente como a ‘verdade’ para o campo, com ‘v’ maiúsculo, penso que o âmbito da educação superior deve representar um espaço de formação humana que perspective uma ampliação da leitura de mundo dos estudantes, pressupondo o exercício da autonomia intelectual como princípio fundante de um processo de formação inicial em uma universidade.

Gadamer (1992) compreende a universidade como sendo um lugar que, mesmo sob a moderna ameaça de burocratização, ainda oferece uma oportunidade de descobrir o que ele chama de “espaço livre”. Considerando as contribuições de Lawn (2007), trata-se de um espaço que não pode ser oferecido como um privilégio a determinada classe, mas sim, como uma possibilidade humana que nunca é totalmente realizada nos seres humanos e que recebemos para desenvolver a graus mais elevados para todos, encontrando espaços livres e aprendendo a nos mover neles.

⁶ Lembro a afirmação de um professor de EF em uma entrevista em um processo seletivo para a educação superior: “Na prática eu vou bem, meu problema é na teoria”.

Nessa forma de compreensão, a universidade adquire um status de uma instituição que perspectiva mais do que somente constituir um lugar de aprendizagem de habilidades e competências para o exercício de uma profissão. Trata-se de um lugar onde a experiência genuína é possível de ser encontrada⁷, um lugar onde algo acontece conosco, algo nos modifica, nos transforma, onde, segundo Gadamer (1992), o espírito do livre questionamento e a busca por um “espaço livre” preserva o que é necessário para o potencialmente perigoso diálogo aberto do questionamento e descoberta pessoal.

Para Schneider (2005, p. 417), “A universidade é o tempo e lugar de reflexão radical sobre a totalidade do que foi posto como conhecimento prático e teórico na sociedade humana”. Tal perspectiva alça a universidade a um nível de diferenciação de outras instituições humanas que se estruturam na sociedade contemporânea. Especificamente, ela se apresenta como uma possibilidade de constante e radical processualidade reflexiva. Ou seja, ela pode permitir uma acentuada preocupação com a radicalidade das discussões que se estabelecem, tanto em seu interior como na conjuntura na qual se edifica.

É crucial, portanto, concordando com Marques (2003), que a universidade se preocupe com uma formação erudita de futuros professores e que lhes possibilite autonomia intelectual. Da mesma forma, é necessário perspectivar esta preocupação no trabalho dos docentes que formam professores, esforço que também passa por um processo de “pensar-se” a si mesmo.

Da mesma forma, é crucial a necessidade de identificar e enfrentar dogmas constituídos no interior da universidade⁸. Lembrando Saramago (2009), os dogmas não podem discutir-se a si mesmos e a universidade não pode ser um espaço para difundir dogmas, mas sim, um espaço de discussão e reflexão, que nos ajude a abrir caminhos mais generosos ao ato de pensar⁹. Contribuir para avançarmos, enquanto seres humanos, em um processo de ampliação, por exemplo, da compreensão de “Por que pensamos como pensamos?” é, para Saramago, aparentemente uma pergunta de pouca monta, mas que talvez não haja outra mais importante.

⁷ Lembro uma passagem de Heidegger (1987), que se refere exatamente a esta noção de Experiência, como sendo um acontecimento, algo que acontece conosco, que nos modifica, nos transforma, de imediato ou ao longo do tempo, acontecimento que alarga nossa compreensão sobre as coisas do mundo.

⁸ Se inicialmente a universidade se constituiu de maneira articulada a pretensões teológicas, de forma muito aproximada aos dogmas religiosos, na modernidade a ciência passou a ocupar este espaço, ao que parece, representando um novo dogma, agora, pautado pela pretensa cientificidade das proposições aceitas em seu interior.

⁹ Como exemplo, Saramago considera que o texto da abjuração de Galileu Galilei deveria ser leitura obrigatória em qualquer estabelecimento de ensino, como forma de prevenir “a formação de superstições, lavagens de cérebro, idéias feitas e outros atentados contra a inteligência” (p. 187).

E aqui entram as preocupações acadêmico-científicas evidenciadas ao longo deste texto, que necessitam estar presentes em um processo de formação inicial, como possibilidade para identificar e enfrentar, conforme Marques (2003), desafios concretos situados no âmbito da intervenção profissional, exigindo vínculos orgânicos e permanentes da universidade com os espaços de intervenção dos futuros egressos. Portanto, se torna fundamental, no sentido de avançarmos na articulação teoria e prática, a articulação entre o ensino e a pesquisa na formação inicial, como possibilidade concreta de estabelecer mecanismos que permitam identificar e enfrentar diferentes problemas em diferentes contextos.

Desta forma, mais do que professar a verdade, o papel dos docentes na formação inicial passa pela possibilidade de colocar em discussão a ‘última moda’, ou como se refere Fensterseifer (2010b), fomentar a “inteligência de navegação” dos estudantes, expressão cara aos navegadores. Para isso, se faz necessário, não dar trégua ao pensamento, o que significa manter a tensão permanente entre teoria e prática, elevando esta tensão a um patamar de transversalidade ao processo de formação inicial, que se derive em práticas investigativas.

Este esforço não pode prescindir da capacidade interrogativa de professor e aluno, com maior responsabilidade ao primeiro, perspectivando avançar nas incompletudes do próprio campo por meio da investigação dos problemas que afligem a própria EF. Nesse caso, mais do que inventar problemas, entendo que é necessário investir na capacidade de alargar os horizontes pelos quais ‘entramos’ no mundo, de tal modo, que tenhamos condições de pelo menos, reconhecer aquilo que nos aflige.

Não há dúvidas de que os processos de formação inicial na contemporaneidade melhoraram muito na articulação entre ensino e pesquisa, se comparados aos anos de 1980, por exemplo. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) trata-se de um exemplo de como a pesquisa pode passar a fazer parte de maneira mais significativa da vida acadêmica dos estudantes de graduação. Obstante, as lacunas ainda são significativas.

Conforme Vaz (2008) se torna importante perguntar como as diferentes abordagens e pesquisas podem contribuir para um fim comum vinculado à prática, por exemplo, um planejamento mais efetivo da dinâmica da EF escolar ou da atividade do professor em uma academia de ginástica e musculação. Obviamente, não é possível o diálogo de todos com todos, sobre tudo e ao mesmo tempo, mas as pontes devem ser não apenas procuradas, mas construídas. Desta forma, o referido autor afirma que a pesquisa é um eixo para a formação inicial, onde cada educador deve ser um pesquisador, inclusive de sua própria intervenção pedagógica, com olhar afiado pela dimensão investigativa.

Eis um elemento importante: até que ponto a nossa própria prática pedagógica, nosso próprio trabalho docente no âmbito da educação superior vem nos interessando como tema de pesquisa? Esta preocupação pode servir de orientador para o trabalho docente na formação inicial? Penso que durante longos anos, pesquisadores da EF identificaram incompletudes no trabalho docente dos ‘outros’, principalmente no âmbito escolar. Por outro lado, há evidências bastante significativas sobre a ausência da investigação do trabalho docente na educação superior no âmbito da EF.

Portanto, um pressuposto para a construção uma agenda investigativa no processo de formação inicial, que enfrente a dicotomia teoria e prática, passa também pela investigação sobre “si mesmo”, esforço que precisa fazer parte da agenda científica dos professores que atuam no campo da EF. Concordando com Flickinger (1998), se tomarmos o conceito da reflexão a sério, como movimento que, após experimentar a si mesmo no mundo objetivo, volta à sua origem, ela se trata de condição nevrálgica e imprescindível ao trabalho docente. Nesse caso, a capacidade de crítica pode permitir uma postura de suspeita frente aos fenômenos com os quais nos deparamos, bem como, nos permite colocar em inspeção argumentos com pretensões de validade, esforço importante para não sucumbir a “última moda”.

De forma semelhante ao proposto por Flickinger (1998), o que proponho é uma condição que permita levar uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional, o que poderia resultar na tomada de consciência quanto à importância de uma postura refletida enquanto constitutiva do próprio procedimento educacional. Entendo que essa não é uma especificidade das chamadas “humanidades”, como muitas vezes é percebida, equivocadamente, mas do próprio trabalho docente, independente do sub-campo específico orientador do processo de intervenção, o que pressupõe este esforço tanto para professores de “Epistemologia da EF” como professores de “Cinesiologia” ou “Biomecânica”, entre outros.

Assim sendo, a articulação entre teoria e prática pressupõe uma formação inicial tendo como pressuposto uma interlocução entre ensino e pesquisa, condição nevrálgica na edificação do trabalho docente na formação inicial, especificamente neste caso, no campo da EF. E essa condição se dá pelo ‘testemunho’ do professor, onde a partir de seu exemplo, como já nos ensinou Paulo Freire, é possível deixar em aberto as portas para o futuro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Concluindo os argumentos apresentados neste texto, apresento alguns pontos de chegada, conforme a seguir:

Enquanto campo do conhecimento, estamos postergando o enfrentamento mais profundo acerca de discussões sobre o trabalho docente. Nos espaços de formação inicial, é comum ouvir estudantes argumentarem sobre a necessidade de existir uma orientação mais clara sobre como “dar aula”. Enfrentar este desafio, sem recair no equívoco de professar receituários, passa por assumir a condição docente como categoria central para a EF, um passo ainda a ser dado. Assim, entendo a docência como um ‘lugar comum’, possível de representar espaço de diálogo que possa congrega diferentes “Formas-de-ser” da EF brasileira;

É possível afirmar que a EF se constitui de comunidades internas muito competentes na abordagem de diferentes temas. Obstante, ainda carecemos de saber sobre questões pedagógicas orientadoras de processos de intervenção. Assim, não é suficiente, em processos de formação inicial, ensinar conhecimentos específicos da atividade física, do esporte ou do treinamento esportivo, por exemplo, mas ensinar como os estudantes (futuros professores) vão tratar científica e pedagogicamente com este conhecimento em futuros e diferentes processos de intervenção. Esse processo requer um duplo esforço: a compreensão do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico sobre este conteúdo. A compreensão desta complexa relação não parece ter caminho mais frutífero do que a articulação entre ensino e pesquisa no cotidiano da formação inicial;

A centralidade da docência, ao fazer parte dos processos de formação inicial como um foco de aprofundamento, permite a abertura de janelas importantes para pensarmos avanços na articulação entre teoria e prática. Pesquisas colaborativas sobre o trabalho docente, desenvolvidas entre aluno, professor e professores de diferentes contextos, podem permitir avanços na compreensão de que, felizmente, a ‘teoria, na prática, é outra’, expressão que representa a possibilidade de reconhecer que teorias podem ser colocadas em inspeção na prática, que modifica a forma como operamos com determinados aportes teóricos, que por consequência, modificam nossas possibilidades de intervenção, em um círculo infinito que abre muitas janelas para a investigação;

Destaco a importância dos processos de formação inicial assumirem uma postura mais aberta ao diferente, menos defensiva de muros¹⁰, ensinando que, mais do que ampliar o número de

¹⁰ Conforme expresso por um colega de trabalho, ao que parece, estamos mais preocupados em defender nossas posições teóricas que dispostos ao diálogo.

seguidores de determinadas teorias¹¹, é preciso investigá-las, suspeitando delas. Nesse caso, é mais importante ensinar a pensar do que ensinar o que pensar. É necessário que o trabalho docente nos processos de formação inicial aponte referenciais que fundamentem a articulação entre teoria e prática, entre o ensino e a pesquisa, no seu próprio cotidiano, proporcionando referências suficientes para enfrentar essa complexa questão.

É importante que estas questões sejam tratadas no âmbito institucional, onde sejam assumidas conjuntamente, responsabilidades que são coletivas. Lembro proposta da Unochapecó (Universidade Comunitária da Região de Chapecó) no que se refere a construção de sua política institucional de pesquisa. Esse documento, construído coletivamente em diferentes encontros e instâncias, possibilita colocar em evidência a articulação entre ensino e pesquisa nos processos de formação inicial como um princípio institucional, o que pressupõe essa articulação na conjuntura na qual o trabalho docente se edifica, nos diferentes cursos de formação inicial. Esse esforço pode representar uma diminuição das distâncias entre teoria e prática no cotidiano da formação inicial.

Talvez a “diluição” em diferentes “Educações Físicas” possa ser uma razão do descuido da EF com a produção de investigações acerca do trabalho docente. Lembrando Goergen (2010), a crise de identidade é foco de intensos debates hoje e, nesse trajeto, tudo se fragmenta, em especial o indivíduo, aqui entendido de forma análoga ao campo da EF, que já não é visto de forma unificada, como já foi representado. A decadência do “indivíduo” seria apenas um aspecto de um amplo processo de mudança que tudo des- e re-configura, abalando “os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (*ibidem*, citando Hall). Dessa forma, a discussão de Goergen sobre modernidade e pós-modernidade permite estender à EF uma condição de fragilidade, visto que, em outros momentos da história ela possuía uma identidade melhor definida (heterônoma sim, mas ainda assim, uma identidade). Na contemporaneidade percebemos uma identidade esquizofrênica, multifacetada, com dificuldade de acordos mínimos em seu interior;

Para tal, ao invés de defendermos sub-campos e teóricos consagrados, podemos entender as responsabilidades da educação superior nos processos de formação inicial em EF como um espaço de excelência da docência. Espaço no qual os estudantes vão aprender sobre

¹¹ Em alguns momentos, tenho a impressão de estar frente a adeptos de determinados aportes teóricos e não docentes pesquisadores.

correntes teóricas, inclusive sobre teóricos consagrados, mas também sobre especificidades da EF e, fundamentalmente, vão aprender a ser docentes, em primeira pessoa, com autonomia intelectual, independentemente do âmbito de intervenção onde irão atuar. Talvez este seja um dos maiores serviços que a educação superior, em um processo de formação inicial poderia proporcionar a seus estudantes.

Finalizando, enfrentar os abismos entre teoria e prática passa pelos processos de formação inicial fomentarem aquilo que Paulo Freire chamou de ‘fome da cabeça’, do estímulo ao olhar curioso, que se derive na aproximação dos docentes e discentes com a pesquisa. E isso é algo que não se aprende ou se desenvolve em uma disciplina específica, mas no cotidiano da formação inicial, processo que assume o papel de bom ‘vírus’, que pode se reverberar como *modus operandi* no cotidiano docente dos futuros egressos, reconhecendo a importância da investigação, inclusive do próprio trabalho, sob diferentes perspectivas. Para encerrar, lembrando Fensterseifer (2010b), penso que não seria exagero afirmar que sem investigação não há docência que se sustente, princípio que pode contribuir com um redimensionamento nas relações entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. O.; CASAGRANDE, N.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação, teoria do conhecimento e projeto histórico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 28, no. 02. Janeiro de 2007.

ARENDDT, H. Não mais e ainda não. **Compreender**. Companhia das Letras – UFMG, 2008.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. O saber da Filosofia. Edições 70: Lisboa, 2001.

BRACHT, V. Mas Afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "O Que é Educação Física?" **Revista Movimento**. Ano II, No. 02; Junho/1995.

_____. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 2ª. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: ercursos, paradoxos e perspectivas.** Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 1999.

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

_____. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. In: REZER, R. (ORG) **O fenômeno esportivo** – ensaios crítico reflexivos... Chapecó: Argos, 2006.

_____. **Formação inicial e continuada e atuação profissional:** a necessidade da tensão permanente no âmbito escolar. V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** Itajaí, 2010a.

_____. **A investigação no marco da formação docente.** Mimeo: Córdoba, 2010b.

FLICKINGER, H. G. Para que filosofia da educação? 11 teses. **PERSPECTIVA.** Florianópolis. V.16, n. 29, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** Campinas: Autores Associados, 1989

GADAMER, H. G. The Idea of the University: yesterday, today, tomorrow. In: MISGELD, D.; NICHOLSON, G. (Org.). **Hans-George Gadamer on education, poetry, and history.** Albany, State Univ. New York, 1992.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2007.

GAMBOA, S. S. Epistemologia. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

GOERGEN, P. **Modernidade ou Pós-modernidade:** um falso dilema. Mimeo. Campinas: Unicamp, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE.** p. 10-21, mar. 2010.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. Edições Loyola: São Paulo, 1988.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: **De camino al habla.** Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987. Disponível em: http://www.heideggeriana.com.ar/textos/esencia_habla.htm. Acessado em 19/02/2010.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KUNZ, E. **Transformação diático-pedagógico do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LAWN, C. **Compreendendo Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUI, 1993.
- _____. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUI, 2003.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 2ª. Edição. Campinas: Papirus, 1990.
- REZER, R. “Formas-de-ser” da Educação Física contemporânea – duas Teses (não) conclusivas... XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...** Salvador, 2009.
- SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a Educação Física de 5a. à 8a. série do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, V. 22, no. 1, 2008
- SARAMAGO, J. Dogmas. In: **O caderno**. Caminho: Alfragide (PORT), 2009.
- _____. E pur si muove. In: **O caderno**. Caminho: Alfragide (PORT), 2009.
- SCHNEIDER, P. Universidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- STEIN, E. Paradoxos da modernidade. In: _____. **Epistemologia crítica da modernidade**. 3ª. Edição. Ijuí: UNIJUI, 2001.
- TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. (Org.). **Atividade física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Idéia, 1997.
- VAZ, A. F. Sobre a Relação Ensino-Pesquisa na Formação Inicial em Educação Física. **Motrivivência**. Ano XX, Nº 30, P. 76-90 Jun./2008.