



AFORISMOS SOBRE O OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Giuliano Gomes de Assis Pimentel¹

1 INTRODUÇÃO

A Corpoconsciência é uma revista que já pelo nome nos brinda com um provocativo jogo epistemológico: a Educação Física (será ela?) estuda o corpo sem dicotomia com a consciência; ou seria a mesma o estudo do corpo com ciência? Embora a palavra jogo possa parecer inadequada, é bom lembrar que a comunidade científica no Brasil vive de seus joguinhos, com destaque para a “Batalha Naval do Qualis”, quando se vibra ao acertar um alvo difícil (periódico A1, submarino!) e se evita naufragar em estratos inferiores (B4, B5, C, água!). Pois apetece-nos mais o certame do debate acadêmico que a compulsiva caça aos pontos em publicações que dão status, mas não conduzem ao pensamento crítico.

Essa provocação, bem ao gosto Pós-Estruturalista², já pontua qual é nosso “ponto de vista”, razoavelmente indicativo do papel do discurso e da linguagem para se obter consensos num mundo descentrado. Assim, nossas construções argumentativas (ainda vacilantes) se deram em aproximação a uma corrente filosófica cujas marcas são a consciência crítica e a reflexividade. Isto posto, o Pós-Estruturalismo considera, como no Marxismo, as condições materiais de produção e a força da ideologia, mas desconfia de pressupostos a respeito do valor absoluto adquirido por categorias universais. Por isso, na teoria do conhecimento, tal corrente incomoda as pretensões científicas no campo das ciências humanas, questionando “sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral”. (LOPES, 2005, p. 53).

Vale dizer que apontamos essa corrente como um outro ponto de vista a mais, na tentativa de enriquecer a análise da estrutura científica por meio de “formas peculiares e originais de análise (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise)”, as quais se valem de diferentes meios (das práticas cotidianas de ensino ao cinema) para tecer críticas às formas institucionais. (PETERS, 2000).

Firmada, pois, essa postura, cabe o rigor em, humildemente, assumir que este ponto de vista sobre o objeto de estudo da Educação Física foi possível graças aos textos anteriormente publicados na revista sobre essa temática (TOJAL, 1997; BRUHNS, 1998; SÉRGIO, 1998; DAOLIO, 1998; MELO, 2000; KOLYNIK FILHO, 2000; FREIRE, 2001; PEREIRA, 2002; RUAS, 2003). É no confronto ou concordância com as ideias desses valorosos autores que produzimos este diálogo.

Diante do imperativo em tomar o objeto de estudo em sua não completude, realçando suas lacunas, situamos parte deste texto em uma redação próxima ao ensaio. Isso se dá tanto no reconhecimento –anteriormente aludido– de que as

¹ Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente permanente no Programa Associado UEM/UEL de Pós-Graduação em Educação Física. Coordenador do GEL – Grupo de Estudos do Lazer (UEM/CNPq). Integrante do GPCCL – Grupo de Pesquisa em Corpo, Cultura e Ludicidade (UEM/CNPq). E-mail: ggapimentel@uem.br

² Vale apontar que, não obstante os pontos comuns, o pensamento pós-estruturalista não é diretamente correspondente ao pós-modernista. Sobre o Pós-Modernismo na Educação Física confrontar com Fensterseifer (2001) e, no lazer, com Pimentel (2010).



reflexões necessitam de um estilo ‘aberto’ para fomentar o diálogo, quanto pela liberdade para sintetizar uma idéia de forma temática e não linear.

2 POR UM PÓS-ORGANUM

Cabe primeiro lembrar –historicamente– como o modo do ser humano obter conhecimento é passível de mudanças, alternando períodos de crise e de sedimentação nos modos de fazer e comunicar a produção do saber. Para ilustrar essa dimensão transitória da ciência, recorremos a dois autores: um antigo (Aristóteles) e outro moderno (Bacon, conhecido por ser o último medieval e o primeiro dos modernos).

Ao contrapor-se ao Sofismo, Aristóteles contrariava a ideia de que uns nascem sabendo, visto que, para ele, cada qual aprende conforme experiência própria. Porém, ver o mundo não significa conhecer o mundo. Os sentidos podem enganar o observador. Por isso, segundo ele, só conhecemos quando conhecemos o universal (aquilo que pertence a todo sujeito), a causa (o porquê), e por meio da demonstração (silogismo elaborado com base em premissas necessárias).

Já Bacon, taxa esse método dedutivo de tautológico, infrutífero e de pouco acréscimo em dotar a vida humana de novos inventos que sejam úteis à qualidade de vida. Como afirma Bacon, para “a verdadeira ordem da experiência” é necessário encontrar um instrumento e uma meta bem definidos, iniciando a experiência de forma “ordenada e medida – nunca vaga e errática–, dela deduzindo os axiomas e, dos axiomas, enfim, estabelecendo novos experimentos”. [LXXXII] Com o método se poderá abstrair, reta e ordenadamente, axiomas dos fatos particulares. [XXIV] e, assim, promover avanço na ciência com a descoberta de novos fatos particulares. Daí que a indução é mais útil à ciência moderna porque está em acordo com uma reflexão metodológica que progressiva e lentamente evolui em relação com os êxitos da pesquisa.

Numa época dividida entre empiristas (*empirics*), racionalistas (*reasoners* ou *philosophers*) e humanistas (*humanists*), Bacon “manifesta vigoroso interesse em teorias científicas e suas estruturas lógicas e em métodos” com a perspectiva de tirar a Filosofia dos domínios dos ídolos (ROSSI, 1996, p. 25). Para esse comentador, Bacon propõe uma “teoria da indução” que não pode ser lida meramente como coroamento da técnica e dos instrumentos, mas é pensada num cenário de normalização ética e metodológica do trabalho científico, ocorrendo coletivamente, com subsídios públicos, de forma sequencial e – conforme seu ideal de *vita activa* – visando à produção de novas obras que melhorassem a vida das pessoas.

Mas por que essa remota história de filosofia da ciência vem a nos interessar? Aspectos contemporâneos da ciência possuem raízes em reflexões de autores antigos e modernos. Mas, em especial, vale conhecer a estratégia feita por Bacon em 1620 para superar, em seu novo *Novum Organum* (novo método), a interpretação corrente dos escolásticos sobre o *Organum* publicado por Aristóteles. Em suma, Bacon não se defronta diretamente com a filosofia aristotélica, mas demonstra como as novas descobertas em seu presente haviam mudado o mundo e a necessidade de uma ciência coerente com seu tempo.

Igualmente, parece-nos necessário primeiro observar quais forças do passado obstam o desenvolvimento epistemológico na área. Nesse sentido, é bastante perturbadora a herança cartesiana de dualismo corpo-consciência, exigindo que exista uma educação do físico. Vale lembrar que naquele momento histórico, a



Educação Física fora instaurada para condicionar o corpo –camponês– às novas exigências produtivas sob o ritmo industrial: a lógica capitalista, a moralidade cristã e a estética burguesa.

Uma vez detectado um paradigma anacrônico, que não se justifica no presente, é fundamental investir em posicionamentos mais coerentes com o contexto histórico. Já foi ricamente estabelecida a Motricidade Humana como uma das propostas mais audaciosas para superar esse limitante paradigmático da Educação Física, ainda uma pré-ciência que atua com o objeto fragmentado e unidimensional (o corpo físico).

Todavia, dentro de nossa perspectiva filosófica, é necessário questionar como e por qual motivo o homem em movimento vem a ser um objeto. Enfim, é necessário compreender o modo dessa ciência se tornar ciência e os pressupostos produzidos para a construção de suas verdades. Logo, é importante para uma nova disciplina, radicada na leitura de que seu objeto é instável e complexo, um processo de “paralogia”, ou seja, que não se dê o saber como pronto e acabado, mas exista espaço para o contraditório e a percepção das anomalias que esse conhecimento criou.

Aqui talvez seja o caso de concordar com Melo (2000), para quem a multiplicidade parece louvável ao permitir um ambiente mais propício à inovação intelectual. Por outro lado, a miríade de olhares e objetos pode resultar na fragmentação a qual se buscava superar com uma perspectiva mais plural. Também pode representar deficiência teórica, falta de rigor, dificuldade em situar o foco e ecletismo metodológico. Esses aspectos parecem ser falhas crônicas na Educação Física em relação ao conhecimento. Portanto, sem ferir a riqueza de abordagens, é fundamental nortear o trabalho científico com filtros acordados –localmente– pela comunidade.

3 PROBLEMAS SOBRE O OBJETO

A realidade revela que, como Ruas (2003) defende, a Educação Física é uma prática social. Enfim, não é uma ciência, mas profissão. Por outro lado, ela e outras práticas, como Direito, Medicina ou Engenharia, se utilizam de conhecimentos científicos, oriundos de vários campos.

Logo, se olharmos a Educação Física pelo que seus atores realizam (BRUHNS, 1998), é insofismável que se trata de uma área aplicada. Aqui discordamos de Tojal (1997), para quem isso significaria reduzir o conhecimento à intervenção. Afinal, a Educação Física busca em diversas matrizes conhecimentos para pensar uma prática social. Hoje, o surgimento de novas especialidades sugere que se trabalhe cada vez menos com barreiras, o que pode ser exemplificado na Engenharia de Produção, conhecida por estar na fronteira, sendo caracterizada como a Engenharia mais humana e a Humanidade mais exata.

Vale considerar que os paradigmas são diferentes daqueles das épocas de Aristóteles e de Bacon, quando havia a divisão entre Ciência Física (Física, Biologia, Geologia) e a Metafísica (as Humanidades). Com os avanços da cibernética, da física quântica, da nanotecnologia e da própria reflexão filosófica, as interações entre as “ciências duras” e as “ciências *soft*” já são frequentes e promissoras. Enfim, na Educação Física, a busca pelo eixo epistemológico não pode implicar o sacrifício da multiplicidade.

Assim, na atualidade, quando há um movimento de libertação das amarras e o conhecimento se abre para compreender os fenômenos instáveis, já não é coerente firmar o consenso de disciplina sobre um movimento anatomofuncional. Daí, somos solidários com a crítica de Daolio (1998) sobre a cultura estar excluída das discussões sobre o objeto na área. Se este faz o translado do biológico para o cultural, ampliando o entendimento da área, Bruhns (1998), todavia, faz uma abertura mais contemporânea e questiona a imponderabilidade de se trocar o reducionismo biológico por uma onipresença do sociocultural. Assim, um desafio seria como o conhecimento do objeto se faz nesse *between*, ou seja, na fronteira entre o biológico e o cultural; o *hard* e o *soft*.

Assim, um dos principais problemas da Educação Física em relação ao seu objeto de estudo é a reprodução da divisão entre ciência natural e humanidades, como se o movimento humano pudesse ser explicado por uma das parcialidades e compreendido pela outra. Uma ação pragmática (mas ousada) para os programas de Pós-graduação superarem o desequilíbrio, é reconhecer a dimensão *bricolage* e, portanto, multidisciplinar da Educação Física. Isso, em termos práticos, deveria significar a saída unificada dessa área do campo da Saúde para a Multidisciplinar. Pensar Educação Física apenas como saúde não contempla a maior parte dos programas de Pós-graduação na área, os quais possuem linhas diversificadas nos recortes sociocultural, pedagógico, comportamental e biológico.³

Se essas frações forem se extremando, caminharemos para atomização da Educação Física em subespecialidades independentes. Isso já é forte e se vê em dois exemplos. O primeiro é a criação de diferentes entidades científicas de Psicologia, Sociologia, Biomecânica do esporte. O outro diz respeito ao grau de especialização dos métodos e linguagens nessas “sub”, de tal forma que os formados nas disciplinas-mãe sequer conseguem dominar esse conhecimento (como no caso da Bioquímica do Esporte) ou rechaçam a produção por considerá-la um subproduto, sem rigor metodológico e teórico (o que tem se verificado muito no que alguns chamam de etnografias aplicadas à Educação Física).

Essa crise de identidade e desejo de se legitimar como ciência, como bem diagnosticou Bracht (2007), afastaram a Educação Física de sua tradição pedagógica, ampliando o abismo teoria-prática. Em nosso entendimento, o deslumbre com as disciplinas-mãe, especialmente entre quem fez seus doutorados na Saúde e Educação contribuiu para que houvesse dificuldade em se fazer o retorno à área. Assim, por exemplo, quem bebia da História não traduzia isso em estudos da Memória, seja do acervo motriz ou das práticas sociais da área. Mas, continuava preso aos objetos originais da História, haja vista a dificuldade em se identificar com um objeto multifacetado: a motricidade.

Neste ponto, afastamos-nos de Daolio (1998, p. 12), para quem “a cultura é o principal conceito para a Educação Física” e nos reaproximamos da síntese proposta por Tojal (1997) sobre uma ciência da Motricidade, conquanto isso represente essa complexidade ontológica do movimento humano. Entretanto, essa

³ Na constituição da cientificidade da Educação Física, o paradigma biológico confere mais prestígio que o pedagógico e sociocultural. Porém, não se tratou apenas de um problema de status, pois, em tempos de regime militar, a versão aparentemente mais neutra sobrevive. Na atualidade, confere-se a força das pesquisas na vertente biológica em função de as bolsas de produtividade em pesquisa na Educação Física concentrarem-se desse lado. Mais uma vez, numa concepção de ciência equivocada, analisa-se a quantidade da produção linearmente, ao que se deveria ver a velocidade de maturação de cada olhar.



ciência só mostrará vigor se estiver, a nosso ver, na contramão da super-especialização do conhecimento.

Isso significa dizer que a Motricidade não é (só) da Educação Física, visto que outras profissões (como Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) se valem de aspectos da motricidade para intervir. Portanto, outras áreas buscam base teórica nesse objeto. Enfim, paradoxalmente, o objeto mais específico da Educação Física é sua intervenção –pedagógica– sobre o movimento humano (seja ele tomado como cultura corporal na escola, ou nos diferentes ambientes e propósitos).⁴ A Motricidade, por sua vez é uma (ciência) mãe de muitos filhos legítimos; e as tentativas (corporativistas) da Educação Física em se apropriar exclusivamente dela vêm obstando o desenvolvimento e reconhecimento desse objeto no *corpus* científico.

Concebendo, portanto, a possibilidade de um objeto plural, dever-se-ia pensar em estratégias para retomar o conflito entre as perspectivas, no sentido de unir os fogos para apagar o incêndio. Esse recurso fora adotado por algumas áreas insipientes em outras décadas, visando estabelecer referências mínimas para a comunicação. A Sociologia Rural, por exemplo, nos anos 1960, empreendeu, por meio de seus mais proeminentes representantes, cursos de especialização em metodologia para todos os pesquisadores. Isso permitiu que as categorias dialogassem e a produção da área se tornasse mais consistente do ponto de vista teórico. Enfim, superou-se o idealismo e o empirismo reinante naquela área e os pares puderam realizar trocas entre aspectos outrora separados. A área se sedimentou e construiu uma identidade.

Obviamente essa proposição deve ser tomada como ingênua quando se desconsidera que a querela terminológica e metodológica não se resume à dimensão formal. Em jogo estão as diferenças teórico-metodológicas entre Fenomenologia, Positivismo e Marxismo, pois cada termo carrega, em si, determinadas concepções de mundo, ciência e sociedade. Adotar um termo é, no rigor de cada método, aceitar pressupostos e perspectivar consequências. Mas, se a neutralidade é imponderável, contudo, poder-se-ia pensar em estratégias para exaurir o debate, retirando sínteses dos confrontos. Enfim, existe hoje uma proposta de objeto capaz de dialogar com os diferentes métodos e absorver as crescentes correntes interpretativas do movimento?

4 SÍNTESE DO DEBATE SOBRE O OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como síntese, parece-nos haver quatro entendimentos concorrentes sobre o objeto da Educação Física, cada qual com suas estratégias discursivas. O primeiro se refere à fragmentação do conhecimento em diferentes subespecialidades. Caberia à Educação Física apreender mecanicamente cada parcialidade emancipada, o que se refletiria numa intervenção setorial. Segundo Tani (1999), essa seria uma concepção interdisciplinar de ciência, marcada pela ausência do corpo específico de conhecimentos da área e de fragilidade frente às disciplinas-mãe.

⁴ Há de se tomar a diferença da motricidade com ciência do movimento humano e da cultura corporal, (tido como mais adequado para expressar o conhecimento pedagogizado na escola, de forma sistemática). A questão é se esse conteúdo não é também pertinente a outros ambientes. Daí se nota a miopia de separar escola da realidade, equívoco presente em boa parte das visões sobre licenciatura.



Contrário a tal orientação, Tani (1999) organiza a Cinesiologia, que cuidaria da pesquisa básica, subdividida em três níveis de análise: biodinâmico, comportamental e sociocultural. Essa proposta vê na Educação Física um campo aplicado, que trataria da adaptação e da pedagogia do movimento humano. O conhecimento básico estaria disponível ao conhecimento geral, tanto na Educação Física quanto em outras áreas aplicadas ao movimento (Ergonomia, Terapia Ocupacional, Dança, entre outras). O conhecimento aplicado estaria relacionado à intervenção no nível formal e não formal dos programas de Educação Física.

Há de se convir que esse segundo entendimento sobre o objeto supera, ainda que artificialmente, muitos problemas para a organização de uma suposta área, bem como faz a crítica substancial à fragmentação do conhecimento sobre o movimento humano. Porém, apresenta limitações quanto à articulação entre os três níveis de análise propostos para a Cinesiologia, pois, mesmo reconhecendo a multiplicidade de metodologias, não amadureceu filosoficamente a caracterização do objeto em relação ao conhecimento.

Nesse sentido, o terceiro entendimento sobre o objeto é mais abrangente: a Motricidade Humana, conforme Sérgio (1998) e retomada por Tojal (1997) e Kolyniak Filho (2000). O foco dessa nova ciência é a consideração do Homem no todo, como corpo-sujeito com intencionalidade, capaz de transcender (ou seja, a pessoa pode fugir dos determinantes sociais e biológicos). Assim, essa proposta é essencialmente filosófica, preocupada com fundamentos ontológicos do ser no mundo. Logo, a hermenêutica é o método por excelência, sendo auxiliada por todos os procedimentos possíveis.

Sérgio (1998) pondera haver um conservadorismo da comunidade científica em assumir a Motricidade como área autônoma. Todavia sua noção de totalidade é pautada num modelo filosófico muito focado na identidade do ser (do objeto). Como seu foco na liberdade e na transcendência é marcadamente idealista, sua ontologia encontra dificuldades em dialogar com a imanência empírica.⁵ Com isso, a 'pluralidade analítica' se prejudica, especialmente no lugar que o autor atribui para a dimensão física do corpo-sujeito, o qual, na motricidade humana, estaria presente mas superado. Tal tipo de aporia, recorrente nesse entendimento do objeto, é aceitável para um discurso filosófico, mas guarda ambiguidades no plano metodológico. Daí Sérgio (1998, p. 35) ter de apostar na motricidade como linguagem ampla e profunda fundada "no sujeito, no humano, no social, no cultural". Assim, os procedimentos não existiriam *a priori*, pois a "motricidade humana só pode identificar-se caso o discurso que a teoriza invocar a complexidade que o produz".

Ainda sobre esse paradigma, a evidente filiação pós-moderna e fenomenológica de Sérgio (1998) parece não afetar a apropriação de Kolyniak Filho (2000) da motricidade humana à luz do materialismo histórico. Esse aspecto é importante para assegurar a esse objeto uma vantagem no sentido de ser possível sua análise por diferentes matrizes teóricas. Ainda em relação ao proposto por esse autor, seu desenho do objeto parece superar antagonismos, como o biológico x cultural, no esforço dialético da síntese. Consideramos que sua visão interacionista seja pertinente, embora insuficiente, para enfrentar alguns dos problemas da área já apontados neste texto e que já foram desenvolvidos em Kolyniak Filho (2000).

⁵ Essa discussão é cara ao pensamento contemporâneo, situando que não se transcende do nada, mas existem determinantes materiais que atuam como predisposições. Por isso, cada indivíduo é único, pois age diferente, mesmo partindo da mesma base concreta. Nesse sentido, a filosofia é importante para fornecer conceitos, sempre transitórios.



Outra contribuição pertinente desse autor é a denúncia de que a organização científica brasileira (de nossa ou qualquer área) enfrenta barreiras relativas ao modo de produção capitalista. Portanto, aspectos macroeconômicos, como a transformação da ciência em mercadoria, deveriam ser considerados, pois inibem o avanço crítico da Educação Física como uma prática social transformadora. Aqui, pois, caberia um pequeno acréscimo a Kolyniak Filho (2000, p. 13), quando situa a ênfase ao caráter “prático” da profissão, “em detrimento da sistematização teórica”. Pois parece-nos o contrário, que se produz artigos para pontuar no sistema, enfraquecendo a conexão da produção científica com o cotidiano e as necessidades da Educação Física brasileira.

Finalizando, um quarto entendimento sobre o objeto pode ser visto em Melo (2000) e Freire (2001). Trata-se de um reconhecimento de que muitos atores estão em cena e as linguagens adotadas no momento impedem qualquer tentativa frutífera de sistematizar um objeto, sob o risco de se perder a diversidade. Afinal, neste olhar, quanto mais livre de fronteiras, mais rica se dá a produção do conhecimento. Todavia, esse tipo de defesa parece estar mais pautado no combate ao patrulhamento ideológico ou no fechamento do objeto do que apenas numa orientação teórica. De fato, seria um aprisionamento do pensamento se o objeto da Educação Física fosse acessível somente pelo Positivismo, ou ainda só pela Fenomenologia, ou exclusivamente pelo Marxismo.

Como é reconhecido por Sérgio (1998), ainda há carência de estudos que aprofundem a questão. Portanto, o objeto ainda necessita passar por variadas formas de análise, o que inclui desde genealogias da organização científica da motricidade humana até o estudo do imaginário que movimenta os ditos e interditos em torno desse objeto. Isso seria até mais do que investigar o que é essa ciência a partir do que seus atores fazem, mas, também, incluir os múltiplos discursos (nos diferentes meios) sobre essa prática. A ciência alimenta articuladas camadas de poder que não podem passar despercebidas do pensamento crítico (logo, a tendência à reflexividade).⁶

Por isso, essa desconfiança lançada sobre as tentativas de estruturação do pensamento numa via absoluta é profícua. Na linha de pensamento de desconstrução do primado do sujeito, há de se tomar cuidado com o pressuposto da motricidade somente como transcendência, questionando se essa direção unívoca não acaba por impedir a legitimação de outras abordagens. Dito de outra forma, não é ganho sair de uma concepção funcionalista de ciência e cair no estruturalismo puro, que limita e confina o pensamento moderno, mesmo se justificado por boas intenções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica às amarras no seio da instituição científica não significa abandonar a busca pelo *Santo Graal* da área, isto é, seu objeto. Sob nossa corrente filosófica, os consensos não necessitam ser mundiais e, tampouco, o conhecimento da realidade deve ser binário, dividindo-a em opostos. E é nesta proposição, que se inicia uma

⁶ Como sugestão para estudos, pensaríamos a combinação de procedimentos para investigar os percursos históricos da cientificidade da motricidade em instituições específicas (universidade, escola, órgãos de fomento, empresas de *fitness*, entidades científicas), incluindo seus documentos (atas, revistas, projetos), como já feito por Carvalho (2001) sobre o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), mas, também, em outros meios (obras artísticas, filmes, livros didáticos, *blogs*).

lacuna pertinente no tocante às questões norteadoras desta sessão da Corpoconsciência. Ao tratar do objeto da Educação Física, é preliminar assumir a desconstrução dos sentidos cristalizados na área, oxigenando o pensamento sobre as categorias habitualmente aceitas sem discussão. Por outro lado, há de se limitar o alcance de um ponto de vista, quando se prega o diálogo entre pares, os consensos locais e a crítica ao bloco do pensamento único. A propósito, dadas as produções serem datadas, é provável que muitas das críticas e limitações já tenham sofrido superação pelos autores debatidos.

À guisa de conclusão, na atualidade, há maturidade para reconhecer a importância dos diferentes recortes (socioculturais, pedagógicos, comportamentais, biológicos, entre outros), o que vem a ser um marco importante. Historicamente, os postulantes dessas especialidades estão diante de duas opções. A primeira diz respeito ao distanciamento, quando se proclama a independência da disciplina-mãe ou do campo de intervenção ou de ambos. São os fisiologistas do esporte, os estudiosos do lazer, entre outros. A competitividade acadêmica e o alto grau de artificialização, isto é, especialização do conhecimento (para publicação dos *papers*) conduziram muitos pesquisadores a adotar –alguns com ceticismo– esse caminho.

A outra opção é inversa, pois busca unir o que se encontra separado. Ao apontar para a intervenção na Educação Física, se considera a necessidade de uma Teoria geral da área, no sentido da práxis. Enfim, esse outro *Organum* trata dos fenômenos em sua complexidade, sem explicações unívocas. Aqui as dimensões se interpenetram, não no sentido do tudo vale, mas que o todo vale mais. Nesse caso o rigor é até aumentado. Isso porque, os olhares deixam de ser vistos como camadas estanques e as dimensões são vistas como interfaces.

Portanto, a compreensão se enriquece quando se analisa o objeto sob diferentes perspectivas, mesmo quando elas se chocam. Para ilustrar, no campo das práticas sociais lúdicas, o profissional depara-se com os ensinamentos da fisiologia sobre encerrar a atividade em nível baixo de frequência cardíaca; e as teorias psicológicas, ao contrário, prescrevem que a motivação é otimizada quando a atividade é encerrada no seu auge. Essas subáreas produzem olhares diferentes e seria mais produtivo se fossem ambas conhecidas, aumentando a complexidade nos níveis (político, sociológico, pedagógico) de decisão.

Não nos parece aqui que o objeto esteja subsumido aos problemas práticos, pois, para não ser descartável, necessita transcender a utilidade imediata. Neste caso, é o profissional quem possui domínio sobre o contexto particular enquanto o abrangente é pensado pela ciência. Aristóteles (1986) já sabia que se conhece cientificamente quando se conhece a totalidade, não o específico. Mas como profissionalmente agimos sobre o específico, em termos socráticos, cabe humildade em reconhecer os limites de nosso saber e fazer a escolha mais ética diante dos conhecimentos disponíveis. Ora, quem faz essa escolha no cotidiano é o profissional. Quanto mais ricos os olhares se fizerem sobre a realidade, mais a ciência terá provido as pessoas de ferramentas úteis ao pensamento-movimento humano.

Assim, considerando a totalidade como categoria fundamental, o objeto de intervenção da Educação Física, coerente com o objeto gnosiológico da Motricidade Humana, deve fazer se entrecruzarem os olhares (social e biodinâmico, e suas diferentes variantes). Não se trata de ecletismo, mas de uma religação. A mesma será pela linguagem, pois os sentidos e significados poderão se organizar num corpo teórico coerente que permita tanto o ato de conhecer quanto sua dialética com a intervenção. Os pares afins que se juntam (formando a Biomecânica, a



Psicofisiologia, as abordagens socioculturais) já prenunciam a potência da complexidade.

Pensando nos reflexos desse olhar sobre a Educação Física, seria fundamental aos atores sociais uma formação com diferentes interpretações para o mesmo fenômeno. Inclusive, com a participação de recortes ainda pouco convencionais em campos de atuação já sedimentados. Nesse sentido, mais que mudança de disciplinas, é fundamental mudar a prática social dos docentes universitários.

Ainda recorrendo aos exemplos, no estágio supervisionado, uma acadêmica extremamente competente e especializada em exercícios contraresistidos não conseguiu planificar a ficha de treinamento de um aluno iniciante pelo fato de ele haver escrito que seu objetivo na academia era “diversão”. Ora, ela estava preparada para prescrever exercícios para hipertrofia ou emagrecimento, mas sua formação foi falha já que pensava o espaço da academia isolando a dimensão fisiológica das demais. Isso porque enclausuramos a formação em lugares estanques de atuação, ao invés de pensarmos em problemáticas complexas.⁷

De fato, se olharmos o currículo, poucas são as oportunidades de diálogo entre as disciplinas. Equívoco que se aprofunda com a concepção de bacharelado e licenciatura vigente. Nesse caso, ela é equivocada porque não existe uma motricidade da escola e outra fora. Outro problema é que se pensa licenciatura para escola, enquanto é de se pensar que é para ensino, ou como sabiamente Pereira (2002) corrige, é para desencadear aprendizagem. Seja qual for o contexto, trata-se de uma intervenção predominantemente (claro que não exclusivamente) pedagógica, de fomentar processos educativos, conexões do educando com o mundo.⁸

Dadas essas considerações, caminha-se para considerar a Educação Física brasileira como área aplicada que estuda os meios ou procedimentos pedagógicos para aprendizagem de manifestações corporais. Mas, também, estuda outras quatro coisas: (1) o conteúdo dos procedimentos; (2) as finalidades; (3) os efeitos desse conteúdo sob determinada metodologia organizada para determinado fim; (4) o contexto, ou seja, as bases infra e superestruturais sob as quais o conhecimento é tratado por procedimentos visando a um fim. Já como suporte a essa intervenção, ainda está o debate sobre uma teoria ou ciência que unifique as parcialidades. Para aqueles pesquisadores satisfeitos em suas especializações, esse é um debate ultrapassado. Aos demais, os insatisfeitos com a desconexão acadêmica dos conhecimentos sobre a motricidade, a luta continua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, J.A.R. Bacon (1561-1626): Vida e obra. In: BACON, Francis. **Novum Organum**: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Nova Atlântida. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ARISTÓTELES. **Organon**: elementos sofísticos. Lisboa: Guimaraes Editores, 1986. v.6.

⁷ A respeito de novas ferramentas didáticas no ensino superior, recomendamos leituras sobre o PBL - *problem-based learning*, especialmente Uvinha (2010).

⁸ No treinamento desportivo, por exemplo, essas conexões estão relacionadas ao desempenho, mas que não diferem essencialmente de outras performances, pois trabalha-se com o movimento humano intencional.



BACON, F. **Novum Organum**: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida. 2 ed. Tradução e notas: José Aluysio Reis de Andrade, São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRACHT, V. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2007.

BRUHNS, H.T. Repensando o conhecimento na área da motricidade. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 2, p. 79-97, 1998.

CARVALHO, Y.M. **O mito da atividade física e saúde**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

DAOLIO, J. Educação física e cultura. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 1, p. 11-28. 1998.

FENSTERSEIFER, P.E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FREIRE, J.B. Ponto de vista. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 7, p. 9-20. 2001.

KOLYNIK FILHO, C. O objeto de estudo da educação física. **Corpoconsciência**, Santo André, n.5, p. 9-28. 2000.

LOPES, A.C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Braga-Portugal, v. 5, n. 2, p. 50-64. 2005.

KROHN, W. Francis Bacon – filosofia da pesquisa e do progresso. In: KREIMENDDAHL, L. (Org.). **Filósofos do século XVII**: uma introdução. São Leopoldo-RS: Editora UNISINOS, p. 34-62. 2003.

MELO, V.A. Sobre educação física: somente um olhar. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 6, p. 9-17. 2000.

PEREIRA, L.E. Ponto de vista. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 9, p. 11-19. 2002.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL, G.G.A. Leituras pós-modernistas nos estudos do lazer. In: _____ (Org.). **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.117-139.

ROSSI, P. Bacon's idea science. In: PELTONEN, Markku (Ed.). **Bacon**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 25-46.

RUAS, V. Conceituando a educação física como um processo de educação. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 12, p. 7-19, jul/dez. 2003.



SÉRGIO, M. Motricidade humana: liberdade e transcendência. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 2, p. 11-41, 1998.

TANI, G. Atividade de pesquisa na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo: passado, presente e futuro. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v.13, n. esp., p.20-35, dez. 1999.

TOJAL, J.B.A.G. O objeto de estudo da educação física. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 0, p. 87-99, 1997.

UVINHA, R.R. O método *problem-based learning* e sua aplicabilidade nos estudos do lazer. In: PIMENTEL, G.G. de A. (Org.). **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p. 129-143.

Recebido: 21/09/2010

Aprovado: 21/09/2010