

A inserção social, presença e relevância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Valter Bracht
Maio de 2007

“A reflexão crítica não implica somente em considerar a adequação de nossas práticas à luz de nossas teorias, implica, também, considerar a adequação de nossas teorias à luz de nossas práticas” (Kemmis, 1990, p. 32)

Introdução

Gostaria, inicialmente, de dizer da alegria, permeada de certo grau de surpresa, de ver este tema eleito para um debate do fórum.¹ (Daí ter aceito meio afoitamente o convite, apesar da exigüidade de tempo). Discutir a repercussão social da atividade dos programas de pós-graduação me parece fundamental, já que isso significa tornar presente e pensar constantemente a função social de nossos programas – em outros termos, a razão de ser dos programas,² se não quisermos reificar³ a produção do conhecimento.

Já enfatizava o professor Pedro Demo que a qualidade da produção científica precisa sempre ser avaliada simultaneamente sob duplo aspecto: o da sua qualidade formal e o da sua qualidade política. Tradicionalmente os processos avaliativos presentes na comunidade acadêmica, em função do entendimento e dos princípios epistemológicos predominantes, tendem a enfatizar/focar a qualidade formal (coerência, consistência interna, etc.). Isto se deve, em grande parte, ao fato de que os instrumentos, a epistemologia da ciência (pelo menos no seu entendimento hegemônico) não alcançam ou não são adequados para a avaliação da qualidade política da produção científica. Ou seja, não é possível avaliar “cientificamente” a produção científica (ao menos a qualidade política da produção). Em outros termos (exemplificando), é possível demonstrar e comprovar “cientificamente”, que existem mais linhas de pesquisa nos nossos programas centradas na temática Atividade Física e Saúde do que na temática da Performance Esportiva, mas não é possível provar cientificamente (com os mesmos princípios epistemológicos) de que “deveria ser assim”, que assim é melhor ou pior para a nossa sociedade. Como os instrumentos científicos (clássicos) não se prestam a esse tipo de avaliação, costuma-se deslocar essa avaliação então, para o plano da decisão subjetiva, afirmando-se assim a perspectiva de que a ciência deve ater-se ao plano objetivo (visão de verdade científica calcada na objetividade ou sua possibilidade). Daí a dificuldade crônica ou impossibilidade da própria ciência (predominante) em

¹ Espero, sinceramente, que isto não se deva a uma razão mais uma vez pragmática, qual seja, se derive do fato de que a Capes incluiu entre os critérios de avaliação a tal Inserção Social. Que seja motivado pelo entendimento de que a qualidade das pesquisas precisam ser avaliadas nas suas dimensões formal e política.

² É importante dizer que vou fazer duas delimitações: a primeira é a restrição da análise ao campo da EF; a segunda, que vou focar, fundamentalmente, uma dimensão da intervenção em EF que a o âmbito escolar.

³ Como lembra Adorno, “toda reificação é um esquecimento”. Esquecimento de que toda ciência só faz sentido se ela colaborar na humanização do homem.

estabelecer uma ponte entre o fático e o ético-normativo (entre o ser e o dever ser). Daí também, o veredicto de vários estudiosos de que a sociedade, refém da racionalidade instrumental, perdeu a capacidade de pensar-se a si mesma, no sentido de colocar-se radicalmente em questão: pensar o sentido do seu próprio desenvolvimento.

No plano da produção do conhecimento em nossa área, isso leva à dificuldade de se passar do plano da explicação/interpretação dos fenômenos para o plano da prescrição normativa. Esta, a prescrição (aquela produção que assume explicitamente essa cara), é sempre desqualificada cientificamente, exatamente porque, necessariamente, inscrita no plano do dever ser (o não-objeto da ciência ou da racionalidade científica).

Estas questões são relevantes também para o debate em torno da pluralidade (no sentido teórico e político) da área – questão que retomarei mais a frente.

Feitas essas observações iniciais quanto às dificuldades da empreitada e das limitações, vamos aos dois aspectos que focarei na minha fala inicial.

Primeiro aspecto a ser discutido: as problemáticas orientadoras da produção do conhecimento na área da EF

O que indicam as problemáticas predominantes nos programas, em termos de foco social de suas pesquisas?

Inicialmente fiz um esforço no sentido de identificar e classificar as áreas de concentração e linhas de pesquisa de nossos programas. Constatei aquilo que já é quase senso-comum: essa é uma tarefa quase impossível, dada a diversidade de entendimentos do que é uma área de concentração e o que é uma linha de pesquisa, mas também em função da falta de lógica interna na construção das linhas em alguns programas. Tive que abandonar essa estratégia em favor da identificação, a partir das definições das linhas de pesquisa, das problemáticas mais significativas presentes nos programas.

A partir da análise das linhas de pesquisa e observando mais globalmente o desenvolvimento da área, acredito ser possível dizer que as problemáticas vem se concentrando em cinco grandes categorias: nas implicações, repercussões, possibilidades e condições em termos: 1) educacionais; 2) de saúde; 3) de performance (esportiva); 4) de aprendizagem e desenvolvimento (motor) e, 5) sociais e culturais da atividade física, do movimento corporal humano ou da cultura corporal de movimento.

As pesquisas e, de forma mais ampla, a produção do conhecimento da área, vem se orientando por essas problemáticas, com predominância de uma ou umas sobre outras em diferentes momentos (históricos). Vale ressaltar que uma mesma problemática (ou núcleo temático) pode estar sendo investigada a partir de referenciais teórico-epistemológicos distintos, bem como, a partir de diferentes interesses orientadores do conhecimento (Habermas). Com isso quero dizer que uma avaliação qualitativa (política) da repercussão social do conhecimento produzido a partir de cada uma dessas problemáticas precisaria levar em consideração esses aspectos, tornando-a extremamente complexa e refinada (tarefa que assumo muito parcialmente aqui). [Exemplificar com a relação atividade física e saúde, ou mesmo, com o valor educacional das práticas corporais.]

A partir desse quadro vou advogar a possibilidade da identificação de dois movimentos (históricos) na produção do conhecimento na área da EF: 1) a produção do conhecimento (a teorização) que orientava-se, inicialmente, fortemente por temáticas, passa a orientar-se paulatinamente pelas disciplinas científicas (coincide com a implementação dos mestrados), para depois entrar num movimento, ainda tímido, de retomada das temáticas (com a crítica à orientação e fragmentação disciplinar e construção da fragmentação temática); 2) a produção do conhecimento caminhou da intervenção para a teoria como objeto próprio e núcleo gerador de sentido para a pesquisa, gerando um cientificismo no qual a produção do conhecimento basta-se a si própria (que torna-se flagrante na ênfase na avaliação da qualidade formal e no subdimensionamento das linhas de pesquisa ligadas mais diretamente à intervenção).

Parece possível demonstrar que a problemática orientadora da teorização na EF, nas suas origens e primeiros movimentos no Brasil, era fundamentalmente pedagógica. A teorização era pedagógica, mesmo que sua vinculação fosse com a saúde – o campo médico quando pensou e pensava a EF, a pensou como uma prática pedagógica, ou seja, a questão da saúde para a EF era uma questão pedagógica, questão de formação, de educação das pessoas (embora os conhecimentos que fundavam essa intervenção fossem os de caráter biológico, que eram re-significados para justificar e fundamentar a intervenção pedagógica). Aqui, verifica-se uma vinculação bastante imediata entre a teorização e a intervenção, sob o primado desta última. (conferia uma certa unidade, organicidade à área, um sentimento de maior definição da identidade).

Dando um salto enorme, entendo que é possível dizer que a inserção paulatina da EF no campo acadêmico-científico nas décadas de 70 e 80, configurando uma certa onda cientificista, vai fazer com que a produção do conhecimento (científico) na área se amplie enormemente, e a leva a orientar-se pelas disciplinas científicas já instaladas (particularmente a fisiologia, a biomecânica, a cineantropometria/antropologia física, e mais tardiamente e timidamente, a psicologia, a sociologia, a história e a antropologia). A assunção do ethos científico (entidades científicas, pós-graduação, periódicos científicos – do técnico para o científico), representou não só um deslocamento do temático para o disciplinar (problemáticas disciplinares), mas um distanciamento da intervenção, não mais núcleo gerador e orientador de toda produção teórica. Nos corredores das Escolas e Faculdades de EF que possuíam programas de pós-graduação e grande inserção científica, encontrávamos fisiologistas, bioquímicos, cineantropometristas, sociólogos, historiadores, e não mais professores de EF, ou melhor, professores de EF tornados fisiologistas, historiadores, etc. Voltando ao tema da saúde, esta passa a ser entendida a partir do viés da fisiologia, como uma questão fisiológica (aliás, seguindo tendência hegemônica na própria medicina). Alguns chamam isso de crescimento da pesquisa básica, em detrimento da pesquisa aplicada, perspectiva com a qual não concordo e criticarei mais a frente. A fragmentação disciplinar levou a uma situação em que em nossos grandes congressos, cada um dava o seu recado frente à indiferença simpática dos demais.⁴ Não é descartável aqui o papel que exerceu o fetiche da ciência (seu *status* e prestígio) sobre nossa área (levou alguns a tentar fundar novas ciências) e a reificação da ciência, num movimento internalista, o que caracteriza o segundo movimento, que é o da intervenção para a própria teorização como finalidade da prática científica.

⁴ Também levou ao questionamento sobre nosso objeto específico. Qual o objeto da ciência que fazemos?

A nossa ida às ciências já estabelecidas (professores de EF capacitando-se para fazer pesquisa fisiológica, psicológica, sociológica, etc.) para desenvolver pesquisas sobre os fenômenos (não sobre o objeto) afetos a nossa área nos distanciou de uma problemática própria, e estamos sendo incapazes, recorro agora a M. Betti,⁵ “de concretizar um segundo movimento, de retorno ao interior da Educação Física viva, para re-interrogar nossas dúvidas e a cada momento nos remetermos ao projeto inicial que a impulsionou”.

Analisando as linhas de pesquisa e a produção recente, percebe-se algum movimento no sentido de superar a fragmentação disciplinar e de recuperar a dignidade da intervenção enquanto núcleo gerador e orientador da produção do conhecimento. Mas aí, esbarramos em dificuldades produzidas pelo entendimento do que é produção científica, e também, nas características da lógica com a qual opera tradicionalmente a ciência. (parece que os pesquisadores da EF quanto mais se aproximam da CAPES mais longe da escola eles estão!). A pluralidade instalada é menos uma unidade da diversidade, é uma diversidade não orgânica, não solidária, muito mais uma indiferença temática do que um diálogo entre temáticas. Se o que nos caracteriza, como diz Edison Jesus Manoel, é que “somos campos de intervenção orientados academicamente”, então a intervenção está sub-dimensionada.

Segundo aspecto a ser analisado/avaliado: a lógica da ciência x a lógica da intervenção e o esvaziamento intelectual da intervenção. (esvaziamento intelectual num duplo sentido: da retirada dos professores que fazem mestrado e/ou doutorado da intervenção para o plano acadêmico e no sentido de menosprezo do saber produzido na intervenção)

Gostaria para iniciar a discussão deste tópico, apresentar a fala de uma professora atuante na rede municipal de educação de Vitória/ES:

“Tenho 21 anos de magistério (me formei em Educação Física na UFES em 1984) sem nunca ter saído da sala de aula e fiz uma especialização em psicopedagogia”.

Pesquisador - Você falou em desmotivação, é em relação à sala de aula?

Professora – Não tem a ver com a desmotivação de sala de aula, tem a ver com o choque de teoria e prática, porque acho que tem muita contribuição com certeza, mas as teorias não vão muito ao encontro da realidade do professor, a realidade do que acontece na escola, que só te deixa doido, você tem que daqui a pouco mudar tudo, não sei o que acontece, porque eu leio isso eu costumo até testar, mas quem tá na teoria está vendo uma coisa, a não ser que os teóricos que tivessem produzindo essas coisas estivessem na prática voltassem pra ela, o que acontece... eles fazem mestrado e raramente voltam a dar aula e isso aí pra mim não serve, se você se especializa para sair da sala de aula, que especialização é essa? Que mestrado é esse? Porque ninguém volta pra escola pública no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, eles vão pra faculdade, então eu não acredito e não tenho vontade de fazer, não tenho vontade de dar aula em faculdade, poderia até dar para ganhar mais, mas eu queria fazer uma coisa que ajudasse

⁵ Betti, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. www.efdeportes.com/ Revista Digital – Buenos Aires – Año 10 – nº 90- Diciembre de 2005.

aqui, entende? Agora, quem volta é quem não conseguiu outra chance, e tem gente que nunca pisou numa sala de aula de ensino fundamental e fez uma faculdade e tem mestrado e doutorado, vão direto dar aula em faculdade, o que piora cada vez mais a situação da escola e a tendência é piorar, e cada vez mais acontece isso.

A fala da professora nos remete a pelo menos duas questões importantes para nosso tema: primeiro a questão da diferença entre a lógica e características da pesquisa e a lógica e as características da intervenção e, segundo, o problema (a hipótese) do esvaziamento intelectual (teoria como ameaça e como seqüestro) da prática, promovido, direta e indiretamente, pelos programas de pós-graduação.

As teorias ditas científicas tendem a primar pela sua coerência interna, pelo seu caráter geral, reduzindo a complexidade da realidade para torna-la inteligível. A prática concreta ou a intervenção por outro lado, como lembra Schön (1998), tem como características a complexidade, a incerteza, a instabilidade, o caráter único e o conflito de valores, que não se encaixam no modelo da racionalidade técnica.

Para campos de intervenção como a EF (me parece valer, em grande medida, também para a Fono, a Fisio e a TO), uma produção de conhecimento baseada num entendimento de teoria, como o presente na racionalidade técnico-instrumental,⁶ faz acirrar a distância entre a teoria e a prática.(é preciso pensar no nosso entendimento de teoria). É nesta perspectiva que se trabalha também com a idéia de Ciência Básica e Aplicada. Aqui um paralelo com o campo da Educação pode ser proveitoso, na medida em que, também nele, a distância entre a teoria e a prática se apresenta como um problema crônico. Embora tenhamos poucos estudos que busquem identificar o impacto da produção do conhecimento na intervenção, os que buscaram analisar o impacto na prática pedagógica dos professores indicam não só uma dificuldade na recepção, mas, fundamentalmente, uma dificuldade na tradução/apropriação com vistas a construir uma nova prática. (Estudo de Neyse Muniz e do nosso Diagnóstico). Se considerarmos alguns diagnósticos do que ocorre no plano da intervenção da EF no campo educativo, podemos dizer que, se avançamos na produção do conhecimento, o plano da intervenção não acompanhou esse avanço (sem falar da formação profissional). O interessante aqui é que, a partir de uma visão hierárquica entre teoria e prática, os “teóricos” acabam identificando o problema sempre entre os práticos.

(Mediação entre teoria e prática como processo público e não privado, e não uma questão apenas de lógica interna ou qualidade formal – desenvolver se der tempo)

⁶ Como observa Kemmis (1990,p. 21), “a teoria racionalista da ação, confere maior importância à teoria do que à prática, no sentido de que a teoria é um guia para a prática.(...) Por um lado, permite que surja uma relação de poder na qual aqueles cuja tarefa consiste em teorizar podem ser considerados hierárquica e diretamente superiores a aqueles cuja tarefa é a prática; por outro lado, rebaixa a prática e os que a exercem enquanto fonte de idéias (teoria). A teoria racionalista da ação permanece totalmente imersa na concepção corrente do que significa ser um teórico educacional ou investigador (acadêmico,ou cientista) como distinto do que significa ser alguém que exerce a prática. De um se espera que seja articulado, uma fonte de idéias acerca de como deveria se fazer funcionar a educação para que fosse efetiva; do outro se espera que aprenda as difíceis lições da ciência educativa e as aplique no seu trabalho (obedecer ordens?)”.

O Educador Inglês Wilfred Carr (1990), realizou intensa discussão sobre a relação teoria e prática, que como dissemos é também crucial no campo da educação. Para esse autor, “a distância entre teoria e a prática que todos lamentam é endêmica ao ponto de vista de que a teoria educacional pode ser produzida dentro de contextos teóricos e práticos diferentes do contexto teórico e prático dentro do qual se supõe que tenha aplicação” (p. 49).

A concepção de teoria não pode ser a que entende que ela deva ser aplicada por quem está na prática. Ela precisaria, no entendimento de Carr (p. 50), oferecer aqueles que estão na intervenção (na prática) os recursos intelectuais que lhes permitam tomar mais a sério suas atividades. Teoria como ferramenta com a qual o docente ou o profissional constrói a sua teoria prática. “É o caso, não de melhorar a eficácia prática dos produtos da atividade teórica, mas, sim, de melhorar a eficácia prática das teorias que os professores empregam para conceber suas próprias atividades” (CARR, 1990, p.50).

Concordamos com Tardif (2000, p. 121), quando afirma que “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é (não deveria ser!) uma relação entre uma teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”.

Esse último aspecto é fundamental. A perspectiva hierárquica acabou por esvaziar intelectualmente a prática daqueles que estão na intervenção (porque entendem que os da prática apenas aplicam ou deveriam aplicar o conhecimento produzido, aliás, seriam bem sucedidos se aplicassem o conhecimento científico). É por isso, que a teoria se apresenta para quem está na intervenção como uma ameaça (Elliot), mesmo porque ela se apresenta numa linguagem que quem está na intervenção não domina.

A academia tem se dirigido majoritariamente à intervenção para “buscar” dados da realidade, ou, como lembra Achilli “seqüestrar” dados, ou conhecimento. E a questão não é apenas de retornar à realidade para “prestar contas” do que foi feito com os dados, o famoso, “dar um retorno”. A questão é não entender os sujeitos na ação como portadores e construtores de conhecimento que deveriam ser entendidos muito mais como colaboradores do que como “objetos” de estudo. A isso podemos chamar de esvaziamento intelectual da prática.

Para a educação física parece-nos valer o que Carr (1990) postula para as investigações educativas. Diz ele: “Portanto, como a investigação educativa está interessada, como outra atividade qualquer de investigação, em investigar e resolver problemas, difere da investigação teórica no sentido de que os problemas educativos que trata de abordar são sempre problemas práticos, que, como tais, não podem ser resolvidos pelo descobrimento de novos conhecimentos. Como disse Gauthier: ‘os problemas práticos são problemas acerca do que temos que fazer ... a solução somente se encontra no fazer algo’ (Gauthier, 1963, p.2)”. (p. 110).

Parafraseando Carr, a teorização em EF tem maiores chances de impactar positivamente na intervenção se abandonar sua auto-complacente ignorância prática e sua auto-indulgente busca de categoria acadêmica.

No plano da educação (mas podemos estender para outros campos de atuação da Educação Física) uma estratégia metodológica (com suas implicações epistemológicas)

que vem sendo utilizada com resultados promissores é a da pesquisa-ação (não vou desenvolver aqui).

A outra forma de esvaziamento intelectual da intervenção é o fenômeno da evasão pela qualificação. Esse problema começa a ser sentido, particularmente no âmbito escolar. Normalmente os mais aptos intelectualmente são atraídos pelos cursos de mestrado e após sua qualificação acabam abandonando a escola em favor do ensino superior. Uma alternativa a ser pensada é, sem dúvida, o mestrado profissional – embora seja ainda polêmico e esteja nos seus primeiros passos.

CONCLUSÃO

Como concluir? Gostaria de terminar com um parágrafo que escrevi para outra ocasião, mas que me parece caber aqui.

Hoje, “nos aborrecemos quando um erudito, após ter criticado exaustiva e convincentemente as deficiências de nossa condição, não conclui com uma receita para melhorá-la. Mas se ele a desse, nós a enfrentaríamos incrédulos e a ridicularizaríamos como uma utopia mais. O que tem caído em descrédito é a própria atividade de escrever receitas, e não somente elas próprias”. (BAUMAN, 1997, p. 273). O paradoxo é que, exatamente as crescentes ambiguidade, incerteza e o descrédito das receitas acadêmicas, levam as pessoas a buscar (individualisticamente) receitas e a tornarem-se delas reféns – vide o sucesso dos livros de auto-ajuda.

Assim, quando nos referimos ao que a EF pode ser, estamos nos referindo menos a uma prescrição normativa e mais, em prescrutar possibilidades. Isso não significa fazer um exercício neutro, que daria a entender que a posição que assumimos é somente mais uma possibilidade anunciada. Ao contrário, ao elaborar essa possibilidade o fazemos com base em argumentos que entendemos a qualificam para ser levada em consideração no debate necessário sobre os rumos da EF. O que muda, retomando a questão do papel dos intelectuais, é que numa sociedade aberta, democrática e plural teremos sempre também uma pluralidade de visões de EF, o que não diminui a importância da reflexão teórica, ao contrário, aumenta a necessidade do debate que qualificará as opções que precisam ser feitas pelos diferentes agentes; o intelectual aí atua mais como mediador e produtor de argumentos, do que instância julgadora do certo ou do errado.

Referências

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. www.efdeportes.com/ Revista Digital – Buenos Aires – Año 10 – nº 90- Diciembre de 2005.

CARR, W. **Hacia una ciencia crítica de la educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1990.

SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo**: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1998.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 112-128.