

AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA... INTERPRETAÇÕES

Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo/Brasil
fqalmeida@hotmail.com

Envio original: 19-08-2018. Revisões requeridas: 25-08-2018. Aceitar: 27-08-2018. Publicado: 03-09-2018.

Resumo

O artigo problematiza leituras e usos das humanidades na Educação Física. Oferece, por meio de excertos, diagnósticos, tendências, críticas e identifica dificuldades e desafios das ciências humanas e sociais na área.

Palavras-chave: Educação Física. Ciências Humanas e Sociais. Campo científico.

Las ciencias humanas y sociales en la investigación en Educación Física...interpretaciones
Resumen

El artículo problematiza lecturas y usos de las humanidades en la Educación Física. Ofrece, por medio de fragmentos, diagnósticos, tendencias, críticas y identifica dificultades y retos de las ciencias humanas y sociales en el campo.

Palabras-clave: Educación Física. Ciencias Humanas y Sociales. Campo científico.

Human and social sciences in research in Physical Education... interpretations

Abstract

This paper problematizes readings and uses of the humanities in Physical Education. Based on excerpts, it provides diagnoses, tendencies and criticisms, and identifies difficulties and challenges for human and social sciences in this field.

Keywords: Physical Education. Human and Social Sciences. Scientific field.

Introdução

Ofereço, neste artigo, interpretações sobre leituras e usos das ciências sociais e humanas no campo da Educação Física. É a ocasião para disponibilizar diagnósticos, apontar tendências, perspectivas de futuro, identificar dificuldades e desafios que envolvem as discussões com/de/a partir das humanidades entre nós. Retomo temas já desenvolvidos em outros artigos, problematizo novos

assuntos e compartilho estórias vividas em minha trajetória na área. Faço isso a partir de excertos que podem, inclusive, ser lidos sem uma sequência previamente definida.

Um pouco de história...

A partir da emergência da interpretação do comportamento humano, a educação física operou uma metamorfose sem precedentes, movendo seu eixo das ciências físicas para as ciências culturais. [...] Por causa do seu conteúdo social recém expandido, a educação física tem grande possibilidade de tornar-se em ciência social. [...] Do ponto de vista dos seus objetivos, e particularmente em face da demanda do público, os seus interesses se colocam mais no campo das ciências sociais do que no das físicas. Desde a sua emergência, a educação física tem sido afiliada às ciências físicas: agora está flertando com as ciências sociais. [...] Esforços assíduos em experiências objetivas poderão conduzí-la à esfera das ciências sociais (Jameson, 1940, n. 40: 11).

A citação não deixa dúvida: não é de *hoje* que a Educação Física brasileira tem dialogado com as ciências humanas e sociais para discutir suas problemáticas. No periódico em que o texto de Jameson foi publicado (*Educação Physica*), havia uma sessão denominada *Philosofia da Educação Physica*, local para divulgação de reflexões como *A sociologia da Educação Física* (Lloyd, 1939), *Antropologia e Educação Física* (Ramos, 1942), *Psicologia aplicada à Educação Física* (Tissie, 1941) ou *A Educação Física à luz das ciências sociais* (Jameson, 1940). Em retrospectiva, malgrado essa tradição, é comum atribuir aos anos 1980 do século XX um momento de inflexão nesta relação. Temos aí, seguramente, *esforços assíduos* no sentido de conduzir a disciplina à esfera das ciências sociais e humanas. Um exercício importante, portanto, é reconstruir esse *casamento*, avaliar suas *crises* e projetar perspectivas para o *amanhã*. Esse futuro, ao mesmo tempo que animador, não é promissor, ao menos se considerarmos o *status* atual das humanidades no âmbito da pós-graduação *stricto-sensu* da Educação Física. A esperança de Jameson (1940) de conduzir a matéria à esfera das ciências sociais e humanas parece vã diante da atração fatal atualmente exercida pela biodinâmica (Manoel; Carvalho, 2011).

Vontade de ciência... vontade de poder

Apesar da ambiguidade da Educação Física no quadro geral das ciências, naturais ou sociais, a disciplina é uma invenção do empreendimento científico moderno. O periódico antes mencionado (*Educação Physica*) traduzia, em suas páginas, esse imperativo:

[...] a anatomia mostrando as minúcias das fórmas, a fisiologia explicando os segredos da função, a biologia desvendando os mistérios da vida, a higiene traçando os preceitos da conservação, a biotípologia estudando as variações do indivíduo na espécie, a psicologia denunciando a tendência dos caracteres e a pedagogia

sistematizando a transmissão do conhecimento são elementos imprescindíveis e fundamentais da educação física moderna [...]. É esta a concepção metódica, científica e racional que a recomenda como base imprescindível para o plano geral de ensino de um povo e a impôr como uma necessidade inadiável para a grandeza de uma nação (Loyola, 1939: 9).

Conforme este espírito, não haveria, na disciplina, “[...] logar para a meia ciência e o charlatanismo [sic] (Peregrino Junior, 1942, n. 62-63: 30-32). Quatro décadas depois desse (in)feliz casamento (Bracht, 1999), no editorial da recém-criada *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, o signatário desconhecido faz novamente um apelo para elevar a disciplina à categoria de ciência. Escreve já haver passado a época de se abandonar filosofias e mentalidades ultrapassadas, mantidas por rotinas cômodas que têm dificultado mudanças corajosas:

[...] o professor de educação física não pode mais ser representado como o homem forte e de boa vontade que ‘distraía’ os alunos entre as aulas de biologia e matemática. Que frustrava-se ao ver seus pedidos de compra de aparelhos de ginástica serem preteridos pela aquisição de sofisticados microscópios eletrônicos candidatos às poeiras, pela falta de uso, dos laboratórios das antigas escolas. Hoje, mais do que nunca, ele está envolvido no processo global de formação sócio-cultural de nosso jovem; hoje, ele deve associar seu apito e seu cronômetro ao trabalho de laboratório de fisiologia do exercício; hoje ele é o responsável pelo surgimento dos atletas e pelo desenvolvimento de suas potencialidades; em resumo, hoje ele não é mais o ‘professor de ginástica’, mas o mestre de ciências do esporte (Editorial, v. 2, n. 3, 1981: 4).

As duas passagens reproduzidas evidenciam que a *vontade de ciência* atravessa, por assim dizer, a constituição do campo acadêmico da Educação Física. É, como se pode notar nas citações de Loyola (1939) e Peregrino Júnior (1942), anteriores ao surgimento da pós-graduação *stricto-sensu* na área que radicalizará essa mentalidade científica ou, se se preferir, academicista, resultando, inclusive, na colonização das ciências humanas pelas ciências naturais (a já mencionada atração fatal pela biodinâmica), com consequências desastrosas para a primeira. Estamos a ponto de chegar a uma situação de não precisar associar mais o apito e o cronômetro às pesquisas no laboratório de fisiologia do exercício, já que a atividade de investigação na área se justifica a si própria. Nessas circunstâncias, a valorização do *cientista* (o *mestre* em ciências do esporte) se sobrepõe à valorização do *mestre* professor da sala de aula. O pesquisador é mais que professor. Bracht (2015) interpreta esse fenômeno como resultado da reificação da prática científica na Educação Física brasileira, que culmina com o esquecimento sistemático de questões afetas ao sentido original da investigação no campo, que, a seu ver, estão intimamente ligadas à função social dessa prática humana. Alguns anos antes, chegara a sentenciar: “Quanto mais perto das regras e critérios das investigações científicas que hoje regulam a pós-graduação na área, mais longe da escola” (Bracht, 2007). Na avaliação de Lovisolo (2003), estaríamos na paradoxal situação de uma área que, embora profissional e orientada para a intervenção,

resiste a ser profissional em favor da vontade de ser ciência ou da vontade de poder que a sustenta. Em seu diagnóstico, em vez do *bricoleur*, do interventor... o cientista produtor de *papers* parece preferir a valorização social da ciência à legitimidade social da profissão. Que interesses estariam embutidos em semelhante empreendimento? Não deveríamos suspeitar de ambição de poder na atual pretensão de científicidade no campo da Educação Física?

Pluralismo

Nos anos 1990, era comum aplicar um *velho* esquema paradigmático para dizer que as pesquisas na área estavam divididas entre as perspectivas empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas ou crítico-dialéticas. Essa fórmula caducou (na eventualidade de um dia ter sido válida), pelo que se deduz dos usos atuais das ciências humanas e sociais em Educação Física, com tradições e autores cuja complexidade não permitem semelhante apreciação. Basta observar o que os colegas pesquisam/orientam nos programas de pós-graduação da área para chegar a tal conclusão. Sempre faço o exercício de saber, seja na disciplina do “Seminário de Projeto” ou na de “Epistemologia da Educação Física” (ambas ministradas na pós-graduação), a que matriz teórica/epistemológica/metodológica pertence o estudo dos discentes. Não deixa de ser surpreendente perceber as teorias mais díspares convivendo no mesmo espaço (algumas vezes, umas “de costas” para as outras). Usam-se De Certeau e Chartier para pesquisas históricas e no cotidiano escolar. Estudos com histórias de vida e narrativas (auto)biográficas são cada vez mais empregados para compreender a vida/carreira docente. Bourdieu e Elias ainda são os personagens principais nos estudos sobre o corpo, o esporte, o lazer, mas a eles se juntam nomes como Lipovetsky, Bauman, Le Breton e muitos outros. Marx, Adorno, Habermas, Foucault, Deleuze, Merleau-Ponty, Honneth, Valéry, Butler são invocados para fundamentar investigações de toda ordem, seja sobre a Educação Física na escola, sobre o corpo que dança, sobre perspectivas generificantes no esporte, seja sobre as práticas integrativas e complementares no Sistema Único de Saúde, etc. A sociologia da infância/pedagogia da infância é referência recorrente nos estudos com crianças. As experimentações metodológicas também são bastante diversas, como a cartografia, a pesquisa-ação, as narrativas (auto)biográficas, as etnografias, os estudos bibliométricos, a análise de conteúdo, etc... Este quadro, que provavelmente se repete em outros programas de pós-graduação, revela que marca definidora das humanidades no campo acadêmico da Educação Física contemporânea é o pluralismo epistemológico (e, consequentemente, político) e metodológico. Situação seguramente irreversível, que coloca o desafio, em meio às diferenças, de se saber como prosseguir.

Neste âmbito, é importante não perder de vista que as mais diversas teorias e metodologias devem estar a “serviço” da disciplina. Não somos cientistas sociais, filósofos ou historiadores, razão pela qual necessitamos fazer o “caminho de volta” (Betti, 1994): das ciências humanas e sociais à Educação Física. Nem sempre, todavia, é o que acontece. Na pós-graduação em Educação Física não são raras as vezes em que é preciso lembrar a colegas e alunos que estão num programa **de** Educação Física. Fazem, portanto, mestrado/doutorado **em** Educação Física e não em história ou filosofia (ou em biomecânica, fisiologia, etc.). Precisam, assim, considerar a especificidade da disciplina em suas investigações e fazer valer, portanto, sua tradição.

Adeus à pedagogia (pós)crítica?

Esta condição plural colocou inúmeros desafios ao que se costuma chamar de pensamento crítico da disciplina, inclusive o de discutir, atualmente, o que caracteriza uma pedagogia assim adjetivada. Quais são seus fundamentos? Quais são as bases de sustentação de sua normatividade? É possível alguma unidade em meio à diversidade identificada? Sustentam-se/Resistem seus pressupostos “originais” às críticas endereçadas a ela por outras teorias? Há distintas maneiras de lidar com a “crise” instaurada no seio da tradição crítica. Por um lado, há os que se propuseram enfrentar seus paradoxos em função das novas condições societárias e das reordenações teóricas que o campo filosófico experimentou nas últimas décadas. Espera-se, com um isso, uma reconstrução normativa da agenda crítica na área, sem perder de vista a possibilidade de uma educação “progressista” que contribua para o fortalecimento da sociedade democrática (Bracht; Gomes; Almeida, 2014; Almeida; Bracht; Vaz, 2015; Almeida, 2017). Há, todavia, os que reconhecem as antinomias da tradição crítica. Estes propõem dar um “adeus à Educação Física progressista” (Lima, 1997) ou, então, propõem-se a defender uma teoria pós-crítica da Educação Física (Neira, 2017), perspectiva curricular consciente de todos os mal-estares provocados por sua antecessora, e mais sensível às diferenças, superando processos discriminatórios, de opressão e injustiça social, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural de grupos desfavorecidos. O pluralismo, todavia, tem encontrado também reações contrárias ao que se entende por agenda pós-moderna, fundada, diz a crítica, numa epistemologia conservadora, que é conveniente ao capitalismo contemporâneo. Modismo, ceticismo, impostura intelectual, recuo da teoria, impossibilidade de crítica, incognoscibilidade do real e idealismo são alguns dos adjetivos empregados para caracterizar as contraposições em curso (Gamboa, 2010; Taffarel; Albuquerque, 2010).

Prefiro a primeira estratégia de lidar com a crise da “crítica”. Deveríamos evitar a chantagem política e intelectual de ser contra ou a favor da pedagogia crítica, mas celebrar a ambiguidade de estar

“com”, mas ao mesmo tempo ser “contra” ela. Talvez a perspectiva “fronteiriça” tenha muito a nos ensinar neste caso. O exercício a ser realizado, portanto, é o de discutir os distintos modos que um pensamento crítico poderá assumir na atualidade, esteja ele vinculado ou não ao que originalmente se chamou de *tradição crítica stricto-sensu*.

Pedagogia marxista (1)

Um dos lugares das ciências humanas e sociais na Educação Física no Brasil, considerando o pluralismo que a caracteriza na atualidade, é o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), instituição científica marcada pela mesma pluralidade de perspectivas teóricas anunciadas antes. Em 2001, passei por uma experiência, por assim dizer, curiosa, que expressa o tipo de reação (negativa) que esse mesmo pluralismo produz em determinados setores do campo. Após apresentar a comunicação oral *Modernidade versus pós-modernidade: desafios para uma pedagogia crítica da Educação Física* (Almeida, 2003), um colega do grupo de trabalho temático (GTT) Epistemologia convidou-me para uma conversa. Fiquei surpreso e feliz! Afinal, aquele professor queria falar comigo (um aluno da graduação) a respeito do trabalho que acabara de apresentar. Ao término das atividades da manhã, sentei com o professor e o escutei atentamente. Disse haver identificado tradição marxista em meu trabalho. De fato, nesse texto, eu operava com uma interpretação do eminente intelectual marxista Terry Eagleton, apoiado especialmente em uma passagem do seu livro *As ilusões do pós-modernismo* (1996). Ao mesmo tempo, todavia, dialoguei com autores críticos dessa mesma tradição, mais afinados com o que se costuma chamar de pensamento pós-moderno. Na leitura do meu colega, entretanto, isso passou desapercebido. Sua conclusão era que “nós”, autores marxistas, nos deveríamos unir, pois o “pós-modernismo” estava “invadindo” o GTT Epistemologia. Como neófito no campo, não entendi bem o que ele estava dizendo. Respondi-lhe que pretendia continuar meus estudos na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação de um professor formado na tradição (marxista) frankfurtiana, especialmente em Adorno (algo, aliás, que se concretizou e me ofereceu a oportunidade de escrever uma dissertação a partir da interlocução entre Adorno e Bauman). Fui prontamente repreendido por meu colega, que seguiu dizendo que eu devia estudar a própria obra de Marx, em vez de continuar com as releituras (críticas, infiéis) do seu trabalho. Essa história, infelizmente, não é um caso isolado no âmbito do CBCE e da própria área, mas é comum entre outros autores que compartilham, em meio a uma grande variedade de discursos e de subtradições incompatíveis, um determinado modo de operar com a analítica marxista na Educação Física.

Pedagogia marxista (2)

A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser é o título de uma das mais célebres obras do historiador marxista Edward Palmer Thompson (1981). Recordo-me deste título, e do conteúdo do livro toda vez que leio textos de alguns *marxistas* da Educação Física, pois há algo de *miséria da teoria* especificamente neste campo teórico. Lovisolo (1995: 11), um *outsider* entre nós, já havia notado isso. Vale a pena citá-lo, pois, mais de 25 anos depois, continua prevalecendo, em algumas interpretações, esse diagnóstico:

Talvez seja ainda o marxismo a corrente dominante dentro do cientificismo da educação física. Na verdade, um marxismo muito fraco, por vezes nem mesmo um marxismo. Falta-lhes a seus defensores muita leitura, reflexão e observação humilde dos dados que correspondem à realidade formulada pelo próprio marxismo.

Dois exemplos de *miséria da teoria* ou, se preferirem, de *recoo da teoria*, é o que encontramos em artigos recentemente publicados dessa tradição. Com Húngaro, Patriarca e Gamboa (2017), aprendemos sobre a declínio ideológico da Educação Física. Associam esse recuo ao pensamento pós-moderno presente na produção do conhecimento da área, cujas principais expressões são o irracionalismo e a miséria da razão, “[...] limitando-a ao conhecimento do imediato, do útil, do funcional, ou melhor, à sua dimensão instrumental” (Húngaro; Patriarca; Gamboa, 2017: 64). Por um lado, não consigo identificar, na área, algum autor ou perspectiva que defenda o irracionalismo. Por outro lado, a atrofia da razão não é “obra” de autores pós-modernos. Ao contrário, a redução da racionalidade à sua dimensão instrumental é uma das críticas que tal agenda realiza da modernidade ocidental. Também equivocada, neste artigo, é a acusação de que, por má fé ou por alienação, os intelectuais da decadência (os nomeados pelos autores são intelectuais não-marxistas - positivistas, estruturalistas, fenomenólogos, pós-estruturalistas, pós-modernos) são os responsáveis pela ocultação da realidade, o que faria deles meros serviçais do capitalismo tardio. Em relação ao outro artigo (Sacardo; Silva, 2017), chama a atenção a distorção das interpretações em favor das crenças com as quais se opera previamente. Então, a crítica ao representacionismo filosófico e da verdade compreendida como adequação à realidade, realizada a partir de intelectuais pertencentes a campos teóricos bastante distintos (de Foucault a Habermas, Gadamer e Rorty), é interpretada como: impossibilidade da verdade, do conhecimento objetivo ou da razão; relativismo (“cada um tem a sua verdade subjetiva”); negação da materialidade do real; atualização, igualmente conservadora, de um idealismo filosófico que serve aos interesses do capital, etc.

Sugiro cotejar esse tipo de interpretação com uma leitura menos indisposta da obra daqueles intelectuais. Avalio, deste modo, que “leitura, reflexão e observação humilde” dessa agenda pós nos permitiria chegar a conclusões outras que não essas. Volto, então, a Lovisolo (1995: 12): “É hora de pensar, de colocar as velhas ‘verdades’ em suspenso e não de repetir antigos ‘slogans’ que parecem dar a força que a razão lhe falha em proporcionar”. Assim como Lovisolo (1995) concluiu em relação ao conhecido livro de João Paulo Subirá Medina a respeito do corpo do brasileiro (Medina, 1987), vejo nesses dois artigos mais declarações de forte apelo emotivo do que pesquisa propriamente dita. Um marxismo assim praticado corre o risco, além de ser preconceituoso, de estar mais para scientificismo, pretensamente legítimo detentor da justiça e da verdade, apresentando-se por isso como “ciência”, em detrimento de outras formas do fazer científico, que considera decadentes. Não seria este o caso?

Revisões, bibliometrias... tendências de pesquisa em humanidades

Temos presenciado, nos últimos anos, a uma profusão de estudos caracterizados como *estados da arte*, *revisão sistemática* ou *estados do conhecimento* no campo da Educação Física. Segundo Romanowski e Ens (2006: 39), as pesquisas com essa característica:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Não vai longe o tempo em que esse exercício era *reservado* a pesquisadores mais experientes, há anos no ofício, a ponto de conhecerem extensiva e profundamente a configuração de um campo acadêmico ou de um tema específico. Hoje, pelo contrário, verifica-se uma banalização desse procedimento. Transformou-se, inclusive, em tarefa para alunos iniciantes na área. Revisar deixou de ser um pré-requisito para familiarizar-se no estágio de desenvolvimento do tema que se investiga para transformar em *produto publicável, potencial de publicação*. Tem assumido, aliás, o *status* de pesquisa de caráter original. O exercício tornou-se mais “fácil” para os pesquisadores iniciantes graças a existência de softwares que colaboram na organização quantitativa do material (com gráficos, cálculos, etc.) mas também com uma análise mais qualitativa (com a proposição de categorias analíticas). Esta tendência precisa ser situada na cada vez mais comum estratégia de escrever dissertações e teses de acordo com o que se convencionou chamar de “modelo escandinavo”, que reflete, em sua estrutura, uma coleção

estruturada de textos na forma de artigos científicos. Um deles, muitas vezes, não passa de “estudo de revisão”. Tal movimento não atinge apenas as investigações da área biodinâmica, em que é mais tradicional, mas é cada vez mais comum entre os estudiosos das ciências humanas e sociais de Educação Física.

Não é difícil encontrar, em estudos deste tipo, uma sessão bibliométrica dedicada às análises estatísticas dos processos de comunicação escrita, por meio de um tratamento quantitativo das propriedades e do comportamento da informação registrada, normalmente expressa pelo uso de indicadores de qualidade, atividade e impacto científico. Então, por exemplo, são oferecidas descrições a respeito da tipologia do artigo (original, revisão, ensaio, etc.); região e gênero dos autores; quantidade de autores e titulação predominante entre eles; grupos que mais pesquisam sobre o tema; palavras-chave empregadas, análises de citações, referências, etc. Não há dúvida de que esse tipo de investimento é importante para uma área acadêmica, pois permite, por assim dizer, um “raio-x” do conhecimento produzido. Além disso, esclarece “[...] implicações semânticas, [pode] apoiar pesquisadores no desenvolvimento de novas atividades científicas e também proporcionar um elenco de possibilidades de aplicação de instrumentos na mensuração da informação” (Bufrem; Prates, 2005: 10). Apesar disso, é preciso perguntar se essas duas tendências de pesquisa são apenas reflexo do desenvolvimento acadêmico da área, de seu amadurecimento, ou se são mais uma expressão da “reificação da atividade científica” (Bracht, 2015) no campo, cuja razão de ser é a intervenção. Não deveríamos deixar de desconfiar da relevância de estudos com tais características para áreas marcadas, fundamentalmente, pela intervenção profissional.

Formados a “facão”

Um amigo, professor universitário formado nos anos 1970, costuma dizer que sua geração foi formada a “facão”. Em tom jocoso, ele quer destacar que há uma diferença qualitativa na formação geral dos alunos de Educação Física. Isto, claro, ao menos em tese. Hoje, continua esse amigo, nossos alunos têm acesso, já na graduação, à literatura de ciências humanas e sociais que ele só foi conhecer quando ingressou no curso de doutorado. Este acesso, aliás, já não precisa de “atravessadores”, pois é possível ler, na íntegra, os clássicos das ciências humanas e sociais na própria formação inicial. Nossos alunos são “mais bem formados”. Apesar de isso ser verdade, não significa, automaticamente, queせjamos melhores professores na escola ou que suas investidas científicas na universidade sejam mais interessantes e importantes para o campo. Significa, apenas, que a crise/crítica instalada na disciplina a partir dos anos 1980 impactou nos processos formativos da área, o que tem levado, sem garantias *a priori*, a outras experiências de formação no âmbito da profissão. Com a instauração da nova tradição, o

ensino das humanidades na (pós)graduação ainda procura se consolidar. Avançamos muito, mas ainda há muito que amadurecer.

O ensino de humanidades na pós-graduação

No programa de pós-graduação em que atuo, na Universidade Federal do Espírito-Santo, tanto no mestrado quanto no doutorado acadêmico, a compreensão que se tem é que a formação do pesquisador não se encerra com o treinamento em técnicas ou com o conhecimento das metodologias que empregará em suas respectivas pesquisas, mas pressupõe uma sólida formação na “atividade da ciência” (sua lógica interna, questões éticas, políticas, etc.). Este perfil é atendido, em parte, por disciplinas obrigatórias de “fundamentação”, como “Ciência e Método” (mestrado), “Epistemologia da Educação Física” (mestrado) e “Epistemologia e Política Científica da área da Educação Física” (doutorado). Ou seja, a ideia é que o aluno, independentemente da área de concentração de sua pesquisa – biodinâmica, na subárea sociocultural e ou pedagógica - seja mais amplamente “alfabetizado” na atividade científica para ter condições de analisar a própria ciência desenvolvida na área.

A experiência demonstra que, para os discentes da área de concentração vinculada às discussões biodinâmicas (“Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde”), esse imperativo é de mais difícil entendimento. Ainda este semestre, escutei de um deles: “Professor, eu até tento, mas tenho muita dificuldade de compreender as problematizações propostas nessas disciplinas de fundamentação”. Isto não por ser ele, ou qualquer outro, menos inteligente, mas por sua formação numa tradição “disciplinar” de fazer pesquisa que, salvo melhor juízo, dispensa a reflexão sobre conteúdos fundamentais à formação científica em qualquer área. Nisso, aliás, os alunos “repetem” seus orientadores, pois são poucos os pesquisadores do campo biodinâmico que se dedicam a análises deste tipo. O que é mais inquietante, todavia, não é esta dificuldade, que pode ser normal para qualquer um. O que mais preocupa é a incompreensão do motivo de disciplinas como “Epistemologia e Política Científica da área da Educação Física” ou “Ciência e Método” estarem sendo ofertadas num mestrado/doutorado em Educação Física. Até mesmo alguns alunos da subárea sociocultural ou pedagógica não estão imunes a este diagnóstico. Nos casos mais extremos, este tipo de formação soa como “perda de tempo”, pois os alunos deveriam ficar em seus laboratórios dedicando-se às discussões específicas de sua pesquisa, que precisa ser concluída, conforme os prazos da Capes, em até dois anos.

Esta não parece ser a realidade apenas do programa de que faço parte. Recentemente, o programa da Universidade de São Paulo (o único de nota 7 do país), anunciou algumas medidas em favor da “formação” de seu aluno. A motivação é a preocupação com a qualidade, que está sob suspeita

(Forjaz; Corrêa; Tricoli, 2017). É importante lembrar que, mais do que um sistema de produção de conhecimentos, a pós-graduação é um sistema de ensino e formação de recursos humanos. A lógica disciplinar, embora oriente o projeto de pesquisa, não deveria ser parâmetro para a formação recebida no curso. Estamos formando pessoas que, depois, atuarão na formação, em nível superior, de outras pessoas. A opção, portanto, deve ser pela formação de um docente do ensino superior que tenha as melhores condições de “ensinar” e não só de aplicar técnicas de pesquisa. Neste caso, não basta saber tudo... do seu projeto de pesquisa. Quanto mais abrangente e diversificada a formação, melhor.

Bur(r)ocratização da pesquisa em ciências humanas

Atuei, durante quase cinco anos, no comitê de ética em pesquisas (ceps) de humanidades da universidade em que trabalho. Destaco, desse período, a ausência de reflexões “de fundo” sobre o sentido da ética na pesquisa, e, sobretudo, o que pode ser caracterizado como uma bur(r)ocratização da pesquisa em ciências humanas e sociais, com impacto na atuação dos membros dos comitês, e também entre os pesquisadores da Educação Física que realizam suas investigações na subárea sociocultural e na pedagógica. O exemplo mais cabal dessa tendência, denunciado, com alguma dose de angústia, pelos alunos da pós-graduação é expresso pelo sentido assumido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mais conhecido como TCLE. É um instrumento obrigatório desde o Código de Nuremberg e amplamente tratado na resolução 466/12 para selar a adesão do pesquisado à pesquisa. Normalmente, ele é concebido como um documento formalizado, que tem como base a lógica do contratualismo (o que causa estranhamento junto à maior parte dos pesquisadores das humanidades), que adotam por modelo o que tem brotado dos ensaios clínicos da ciência médica, e indiscriminadamente imposto a toda pesquisa científica.

Na pós-graduação, começou a chamar a atenção o número de vezes que um projeto era recusado em razão de seu TCLE, que não oferecia um detalhamento prévio minucioso de todos os procedimentos de pesquisa; não garantia os “direitos” dos pesquisados de saber da indenização que receberiam caso se sentissem prejudicados ou corressem algum risco; não informava sobre a duração da entrevista a ser realizada; não tornava público o local em que seria realizado o encontro; não indicava, ao sujeito participante, os benefícios de sua colaboração. Nos casos mais extremos, era rejeitado até mesmo pela ausência do *logo* da instituição no cabeçalho do termo. Nas novas circunstâncias éticas da pesquisa em humanidades, o colaborador deve ser informado sobre os objetivos de sua investigação, de consentir em participar dela e com o tipo de utilização das informações que oferecer.

Essas exigências têm provocado embaraços nos pesquisadores no campo das humanidades. Se o objeto de estudo for o comportamento de multidões ou de torcidas em campos de futebol, por

exemplo, como fica a utilização do TCLE? Será necessário solicitá-lo de todos os indivíduos que integram a multidão ou as torcidas? Se o estudo aborda aspectos de uma determinada organização – uma escola, um clube esportivo –, quem deve oferecer o consentimento? Se os dirigentes da organização – como um diretor ou presidente de clube – negarem permissão para a realização da pesquisa, ela não poderá ser feita? O exercício do poder daqueles que desejam esconder o que acontece sob a sua direção deve ser considerado como uma adequada negação de consentimento que protege o pesquisado? Como devem os pesquisadores solicitar a assinatura? Antes da entrevista ou ao seu final? Se, ao final, os entrevistados não se dispuserem a assinar, cabe algum tipo de convencimento? O que se pode fazer com os dados gravados ou anotados, caso se rejeite a continuação da pesquisa? Como são treinados os alunos para garantir que a liberdade do pesquisado prevaleça? Como é dado retorno aos sujeitos da pesquisa? Qual a articulação entre os resultados e a autorização?

Respostas adequadas a essas questões precisam considerar que o caráter negociado e dialogal do contato de pesquisa nas ciências humanas e sociais corresponde a um processo social e não a um contrato jurídico. Com isso, quer-se sublinhar que a preocupação ética deve acompanhar todo o percurso da pesquisa e não apenas se concentrar num acordo formal inicial. Dadas as características de processualidade e dialogicidade, qualquer afirmação preliminar só poderá consistir em frágil pressuposição, em declaração de boas intenções, mais do que de anteviés dos efetivos procedimentos (Duarte, 2015).

A pesquisa com seres humanos tem nas pessoas pesquisadas interlocutores ao longo da pesquisa. No diálogo com elas, vão sendo negociados compromissos que balizam a investigação. A pesquisa passa a ser uma via de duas mãos, pelas quais transitam as negociações e delas dependem a confiança e seu andamento, bom ou insatisfatório. Confiança e reciprocidade são essenciais à interação que se estabelece em pesquisas em que os polos não são sujeito-objeto, como nas ciências naturais mais clássicas, mas sujeito-sujeito (Sobottka, 2015).

As dificuldades que os comitês de ética em pesquisa com seres humanos têm enfrentado revelam discordâncias epistemológicas entre os paradigmas biomédicos e sociais na regulação da conduta ética nas investigações. Impõem-se a todas as áreas do conhecimento, a partir da resolução 466/12, normas e exigências próprias às pesquisas clínicas, principalmente no campo da biomedicina. Como consequência, os ceps de humanidades ainda seguem precisando responder a parâmetros de científicidade que não funcionam para o caso das pesquisas com seres humanos. Situação não muito diferente, diga-se de passagem, da que enfrentam a subárea sociocultural e a pedagógica em relação ao entendimento da científicidade que orienta a perspectiva biodinâmica no âmbito da pós-graduação em Educação Física no Brasil.

Referências

- ALMEIDA, F. Q. (2003). Modernidade versus pós-modernidade: desafios para uma pedagogia crítica da educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2003. Caxambu, *Anais...* Caxambu, CBCE.
- _____. (2017). Pedagogia crítica e educação física: uma leitura com Axel Honneth. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, número especial, p. 181-196.
- _____; Bracht, V.; Vaz, A. F. (2015). Educação física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, p. 317-331.
- BETTI, M. (1994). Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127.
- BRACHT, V. (1999). **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí, Unijuí.
- _____. (2007). O CBCE e a pós-graduação stricto sensu da educação física brasileira. In: Carvalho, Y. M.; Linhales, M. A. (Org.). **Política científica e produção de conhecimento em educação física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, p. 73-85.
- _____. (2015). Educação física, método científico e reificação. In: Stigger, M. P. **Educação Física + Humanas**. São Paulo: Autores Associados, 2015. p. 1-21
- _____; GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. (2014). Por uma Sociologia (ainda) crítica do esporte nas Américas: o papel dos intelectuais e das associações científicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, p. 31-42.
- BUFREM, L.; PRATES, Y. (2005). O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 9-25.
- DUARTE, L. F. D. (2015). A ética nas pesquisas em ciências humanas e o imperativo bioético. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 3, n. 5, p. 311-52.
- EAGLETON, T. (1996). **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- EDITORIAL (1981). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 2, n. 2, 1981.
- FORJAZ, C. L. M.; CORRÊA, U. C.; TRICOLI, V. A. A. (2017). 40 anos de pós-graduação na EEEFE-USP: uma autocritica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, número especial, p. 81-87.
- GAMBOA, S. (2010). O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação**: Revista Digital do Paidéia, Campinas, v. 2, n. 2, p. 74-98.
- HÚNGARO, E. M.; PATRIARCA, A. C.; GAMBOA, S. S. (2017). A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 43-67.
- JAMESON (1940). A educação física à luz das ciências sociais. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 40, 1940.
- LIMA, H. L. A. (1997). Adeus à educação física Progressista. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1997, Goiânia. *Anais...* v. 1. p. 83-88.
- LLOYD (1942). A sociologia da educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 35, 1939.
- LOYOLA (1939). Educação Física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 35, 1939.

-
- LOVISOLI, H. (1995). **Educação Física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro, Sprint.
- _____. (2003). A política de pesquisa e a mediocridade possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 7-216, p. 97-114.
- MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. (2011). Pós-Graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 389-406.
- MEDINA, J. P. (1987). **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas, Papirus.
- NEIRA, M. G. (2017). Em defesa de uma pedagogia pós-crítica da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 580-592.
- PEREGRINO JR. (1942). O papel da educação física na formação do homem moderno. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 62.
- RAMOS (1942). Antropologia e educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 60.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogos educacionais**, v. 6, n. 19, p. 37-50.
- SILVA, R. H. R.; SACARDO, M. (2017). A crítica crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da educação física. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 9, n. 2, p. 26-39.
- SOBOTTKA (2015). Regulamentação, ética e controle social na pesquisa em ciências humanas. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 5, p. 53-77.
- TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. (2010). O. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 8-52.
- TISSIE (1941). Psicologia aplicada à educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 53.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.