

PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: DAS CONTROVÉRSIAS ACERCA DO ESTATUTO CIENTÍFICO¹

Homero Luis Alves de Lima ²

RESUMO: O estudo analisa o pensamento epistemológico da Educação Física brasileira. Interroga sobre as condições de possibilidade de constituição de um campo científico centrado nas práticas corporais que substitua as abordagens disciplinares que tradicionalmente deram sustentação teórico-científica à Educação Física. Todavia, a abrangência do campo - tenha ele como objeto, a motricidade humana, o movimento humano, os esportes, etc. -, ao permitir a incursão das ciências já constituídas, aponta para a inviabilidade da construção de uma ciência específica. A pesquisa, ao invocar Nietzsche e Foucault, lança suspeitas sobre a ambição de poder que a pretensão de cientificidade poderá estar engendrando. Sugere, então, que a problemática da legitimidade acadêmica e social da Educação Física seja retomada pela via da discussão ética e estética do corpo.

UNITERMOS: Educação Física - Estatuto Científico - Crítica Epistemológica

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir?

Michel Foucault

Dos sentidos da “crise de identidade” da educação física: da crítica político-ideológica à crítica epistemológica

Para a intelectualidade da Educação Física brasileira, tornou-se um lugar comum a afirmação, segundo a qual a década de 80 representou um momento de “crise de identidade” para essa área.

Com efeito, como pretendemos elucidar, no final dos anos 80 e, fundamentalmente, no decorrer dos anos 90, a “crise de identidade” da Educação Física passaria a assumir novos contornos, o que nos leva a postular que a mesma deva ser concebida no plural. Então, tratar-se-ia, na verdade, das crises vividas pela Educação Física brasileira. Perguntamos: quais seriam os sentidos atribuídos a tal crise, ou melhor, de quais crises se trata?

Estamos inclinados a acreditar que seriam pelo menos duas as crises ou dois os seus sentidos: uma primeira, de ordem mais política e ideológica, e, por isso, podemos nomeá-la de *crise político-ideológica*. Uma segunda, e decorrente da primeira, assumiria os contornos de uma *crise epistemológica*.

Se compreendermos que *crise*³ é inseparável de *crítica*, uma vez que, nas palavras de Bornheim (1996), “a crise mostra-se sempre essencialmente crítica” (p.61), pois ela “procede a uma crítica do período imediatamente anterior”(idem), a idéia defendida aqui é de que teríamos, na Educação Física brasileira, transitado de uma crítica ideológica da década de 80 para uma crítica epistemológica, característica central da década de 90.

Como analisamos em estudo anterior (Lima, 1997), nos anos 80, emerge, no campo acadêmico da Educação Física, uma produção teórica fundamentada no materialismo histórico dialético, respaldada, sobretudo, na concepção histórico-crítica da Filosofia da Educação. Tal produção assumirá contornos que serão expressos em termos de uma “nova” Educação Física, ora denominada “progressista”, “revolucionária”, ou ainda, “crítico-superadora”.

Apesar dos matizes dentro desta mesma produção, a reflexão marxiana a define, passando a ter destaques temas como: crítica ao papel conservador da escola e, por extensão, da Educação Física no interior da sociedade (por reforçar e reproduzir o modo de produção capitalista); crítica ao paradigma da aptidão física; ênfase na necessidade de se articular um projeto político-pedagógico ao projeto histórico da classe trabalhadora e no compromisso com os interesses da classe trabalhadora, etc. Esse movimento dentro da Educação Física refletia o próprio momento de mudanças por que estava passando a sociedade brasileira como um todo. A reabertura política, após quase 20 anos de estrutura autoritária, possibilitou a emergência de movimentos de contestação radical do Estado e de suas instituições. Assim, a crise de identidade da Educação Física na década de 80, pode ser interpretada como resultado de um questionamento acerca de sua *função sócio-política* na sociedade brasileira.

Com efeito, no final da década de 80 e, fundamentalmente, nos primeiros anos da década de 90, evidenciava-se um deslocamento das problemáticas abordadas na área. Preocupações de ordem epistemológica, como, por exemplo, a produção do conhecimento, estatuto científico,

¹ Apresentamos aqui, de forma sintetizada, nossa Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UFPE, em Março de 1999, sob a orientação do Prof. Dr. Ferdinand Röhr.

² Professor Substituto do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE.

³ Se tomarmos a palavra “crise” no seu sentido etimológico de origem grega, a mesma significa *situação aguda (conflitante) que obriga a discernir, a pensar, a julgar*. Conforme Bornheim (op. cit.), a palavra grega “krisis”, quer dizer: “escolha”, “julgamento”, “sentença”, e também “debate”, “disputa”. As palavras “crítica”, “crítico”, “critério” também são derivadas de *krisis* (p.49).

etc., passam a definir o campo de problemas da Educação Física. E tal deslocamento, tudo leva a crer, incidiu decisivamente na problemática da "crise de identidade". Melhor dizendo, na busca pela "identidade" da Educação Física, ganham relevo questões do tipo: a Educação Física é uma Ciência? Qual o seu objeto? Qual é a Ciência da qual, nós, profissionais da Educação Física, seríamos seus praticantes? Qual o lugar da Educação Física no espectro dos saberes?

É assim que o estado de "indefinição epistemológica" da Educação Física passa a ser o sintoma imediato de sua "crise" (de identidade)

Para Bracht (1997a), essa questão, qual seja, se a Educação Física é uma ciência, assumiu uma grande importância no debate em torno da crise de identidade dessa área⁴, porque "levantou-se a hipótese (ou a tese) de que a superação desta crise (que seria também de legitimidade no plano acadêmico-universitário), viria com a sua afirmação como ciência, ou seja, com a definição de um objeto, método e uma linguagem próprias" (p.6).

É no bojo dessas preocupações que começa a configurar-se, pouco a pouco, o pensamento epistemológico da Educação Física brasileira. Vale dizer: estamos caracterizando como pensamento epistemológico da Educação Física brasileira, proposições ou formulações que tomam como problema a questão da *cientificidade* (identidade ou estatuto epistemológico) do campo da Educação Física.

É no contexto dessa problemática que situamos nossa pesquisa. E nela, uma questão torna-se central, a saber: quais as condições de possibilidade de constituição de um campo científico ou de uma nova ciência centrada nas práticas corporais que substitua as abordagens disciplinares que historicamente deram (e vêm dando) suporte teórico à Educação Física?

Desta questão fundamental, decorrem ainda as seguintes:

Das tentativas de delimitação de um campo científico ou de construção de uma nova ciência, como seriam os casos das proposições da *Ciência da Motricidade Humana*, *Ciência do Movimento Humano* ou *Cinesiologia*, ou ainda, *Ciência(s) do Esporte*, perguntamos: quais as implicações/consequências para a Educação Física? Em outros termos, que lugar ocuparia a Educação Física no contexto dessas *Ciências*? Como a Educação Física vem sendo pensada no interior dessas proposições?

Pensamento epistemológico da educação física brasileira

Tendo em vista que o pensamento epistemológico da Educação Física brasileira que nos propomos analisar

comporta uma multiplicidade de formulações e posições, decidimos por desmembrá-lo em dois blocos ou vertentes, a saber: a vertente científica e a vertente pedagógica

Na **vertente científica** temos as proposições: a Ciência da motricidade humana (Manuel Sérgio, 1991, 1994, 1995); a Ciência do Movimento Humano (Canfield, 1993); a Cinesiologia (Go Tani, 1996) e a(s) Ciência(s) do Esporte (Gaya, 1994).

Sob a denominação **vertente pedagógica**, por sua vez, alojamos as seguintes posições: A cultura corporal de movimento: a prática pedagógica da Educação Física como eixo integrador (Bracht, 1992, 1993, 1996, 1997a e 1997b); A Educação Física como ciência da prática: do "colonialismo epistemológico" à articulação de um campo interdisciplinar (Gamboia, 1994 e 1995); A Educação Física como a arte da mediação (Lovisolo, 1995 e 1996); e A teoria da Educação Física como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão (Betti, 1996).

Tratando-se de uma pesquisa teórica, no que tange à interpretação e compreensão dos textos, optamos pela hermenêutica filosófica (Gadamer, 1997).

A vertente científica⁵

Primeiramente, queremos assinalar que nossas análises nos permitiram identificar pressupostos comuns que subjazem as proposições da vertente científica. Ou seja, os expoentes dessa vertente, embora apresentem formulações bem diferenciadas, convergem em torno de, pelo menos, quatro pontos.

Em primeiro lugar, a postulada crise de identidade da Educação Física é de ordem epistemológica.

Em segundo, são formulações que partem do interior do campo inicialmente denominado "Educação Física".

Em terceiro lugar, as formulações buscam a constituição de uma ciência autônoma, seja em relação à Educação Física ou às disciplinas científicas (ciências) que historicamente lhe deram sustentação teórica.

Por último, uma vez formuladas, tais proposições estabelecem uma relação hierárquica de dependência da Educação Física para com estas.

Vejamos um pouco mais detalhadamente, a partir do cruzamento das posições, como essas convergências aparecem, procurando pontuar algumas questões que permanecem em suspenso.

Tanto Manuel Sérgio como Canfield e Go Tani compartilham da idéia da necessidade de se constituir uma área do conhecimento que tenha o movimento humano (Canfield e Tani) ou a motricidade humana (Manuel Sérgio) como objeto de estudo, bem como do fato de a denominação

⁴ Bracht (1992) reconhece que existem diferentes interpretações para a postulada crise de identidade da Educação Física. Uma delas parte do pressuposto da inexistência de uma profissão regulamentada de professor de Educação Física. Nesse campo, por vezes, evidencia-se um discurso "legalista", confundindo legalidade com legitimidade. Outros entendem que a crise é de ordem epistemológica. No entanto, o autor considera que, "neste contexto de crise, a legitimidade da Educação Física no sistema de ensino, assume um caráter fundamental (a questão epistemológica não está aí excluída)" (p.36).

⁵ Devemos registrar que, em nossa dissertação, as posições dos autores foram apresentadas e analisadas separadamente à luz de nossas questões problematizadoras. O que apresentamos aqui é uma síntese que construímos ao final da análise de cada vertente.

"Educação Física" ser restritiva e inadequada para expressar toda a abrangência dessa área.

Enquanto Manuel Sérgio propõe a *Ciência da Motricidade Humana* para caracterizar uma nova ciência, Canfield e Tani postularam, respectivamente, embora com nuances, a *Ciência do Movimento Humano* e a *Cinesiologia* para caracterizar e identificar áreas do conhecimento que teriam o mesmo objeto de estudo: o movimento humano.

Todavia, Canfield e Tani têm o mesmo entendimento de que os conhecimentos produzidos, seja nos termos da *Cinesiologia* ou da *Ciência do Movimento humano*, poderiam ser utilizados não apenas pela Educação Física, como também por profissionais de outras áreas que necessitam desses mesmos conhecimentos (Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Medicina, Educação Especial, etc.).

No que concerne à problemática da crise de identidade da Educação Física, Manuel Sérgio postula que a mesma seria de ordem epistemológica. Ou seja, a Educação Física precisa passar da "heteronomia à autonomia epistemológica". Daí propor a *Ciência da Motricidade Humana* como "matriz disciplinar" que poderá resolver o problema da "indefinição epistemológica" em que a Educação Física se encontra.

Go Tani, na mesma linha de Manuel Sérgio, identifica a necessidade de definição da identidade da Educação Física enquanto área do conhecimento. É assim que, enquanto Manuel Sérgio interroga pela *Ciência* da qual os profissionais de Educação Física seriam seus praticantes, Tani pergunta pela *área do conhecimento* que corresponderia à disciplina curricular Educação Física.

Com efeito, as proposições de uma *nova ciência*, seja nos termos da *Ciência Motricidade Humana*, da *Ciência do Movimento Humano* ou ainda da *Cinesiologia*, convergem para um mesmo ponto, qual seja: conferir *cientificidade* à Educação Física. E, como elucidamos, tanto Sérgio, como Canfield e Tani, consideram essa busca imprescindível para a sustentabilidade (legitimidade) da Educação Física nos planos acadêmico-universitário e social.

Entretanto, ao analisarmos essas proposições, procuramos apresentar argumentos que demonstram as dificuldades e mesmo a impossibilidade de constituição de um campo científico autônomo - de uma *ciência* no singular - que substitua as abordagens multidisciplinares presentes no(s) campo(s) da Educação Física, do Esporte, do Movimento Humano, ou Motricidade Humana.

O principal obstáculo epistemológico recai sobre a abrangência/amplitude desses campos que, uma vez tornados objetos de investigação das ciências já constituídas e socialmente reconhecidas, possibilitam as mais diversas interpretações e explicações, tornando desnecessária a constituição de uma ciência específica.

Também procuramos argumentar que a constituição de uma *nova ciência* não conseguirá conter o processo de fragmentação disciplinar ou o movimento das especializações, como postularam Sérgio, Canfield, Tani e Gaya. Podemos citar os exemplos da física, da biologia, da sociologia, ciências que, até hoje, não conseguiram uma unificação ou integração teórica. Ao contrário, verifica-se uma forte tendência à

fragmentação no âmbito das mesmas com a criação ininterrupta de novas especialidades.

No que se refere à situação da Educação Física, evidenciamos que, uma vez formuladas, tais proposições estabelecem uma relação hierárquica de dependência daquela para com estas.

Manuel Sérgio, por exemplo, define a Educação Motora (em substituição à Educação Física) como "o ramo pedagógico" da *Ciência da Motricidade Humana*. Caberá a esta, tudo indica, fornecer a fundamentação teórica (as bases epistemológicas e filosóficas) à prática pedagógica da Educação Motora.

A mesma relação de dependência da Educação Física verifica-se nos contextos da *Ciência do Movimento Humano* e da *Cinesiologia*.

De acordo com Canfield, a *Ciência do Movimento Humano* se ocupará da produção dos conhecimentos enquanto a Educação Física se encarregará de sistematizá-los de acordo as necessidades da sua prática profissional. Como já elucidamos, a Educação Física é caracterizada como "pedagogia do movimento humano", uma das "sub-áreas" da *Ciência do Movimento Humano*.

Uma relação "vertical" mantém Go Tani, ao estabelecer a distinção entre Cinesiologia e Educação Física. A Cinesiologia é considerada "ciência básica", sem a preocupação com a solução de problemas práticos, à qual caberá a produção dos conhecimentos, e a Educação Física é caracterizada como "pesquisas aplicadas" de preocupação pedagógica e profissional, encarregando-se de sistematizar os conhecimentos produzidos pela primeira.

No âmbito da(s) Ciências do Esporte, a Educação Física assume duas perspectivas. Do ponto de vista da análise da produção do conhecimento em "Ciências do Desporto", ela é enquadrada na "área pedagógica", assim como a biometria na "área biológica" (Gaya, 1994). Já sob a perspectiva das disciplinas que compõem as "Ciências do Desporto", a Educação Física é concebida como "Pedagogia do Desporto" (Gaya, 1994; Bento, 1995).

Todavia, procuramos assinalar os limites de um projeto científico para fundamentar uma prática pedagógica - a Educação Física -, prática essa que envolve as dimensões éticas e estéticas, quase sempre alijadas do campo da *Ciência*.

A vertente pedagógica

Se para os representantes da *vertente científica* a questão primeira é a constituição de uma *nova ciência* independentemente dos contornos de que esta irá se revestir (Ciência da Motricidade Humana, Ciência do Movimento Humano, Cinesiologia, Ciência(s) do Esporte), recebendo a Educação Física um tratamento secundário, para os representantes da *vertente pedagógica*, a Educação Física (como uma prática pedagógica/social) está no centro de suas preocupações.

De fato, existem entre os autores representantes dessa

vertente diferenças de posições; há divergências, conflito, tensão. Mas todos parecem convergir num ponto central, qual seja, tomam a Educação Física como "ponto de partida e de chegada" de suas reflexões, comprometendo-se com ela. Tanto é assim que, mesmo quando perspectivam a constituição de uma nova ciência, mantêm a designação "Educação Física" (Bracht, 1992 e 1993; Gamboa, 1994 e 1995).

Façamos então o cruzamento das posições desses autores a partir de suas teses centrais. Convém assinalar que, em nossas análises, procuramos saber como se posicionam face à problemática da identidade ou do estatuto epistemológico da Educação Física. Mais especificamente, procuramos saber dos autores analisados *das condições de possibilidade de constituição* de um campo científico centrado nas práticas corporais (a Educação Física como ciência?).

Bracht (1992 e 1993) e Gamboa (1994 e 1995), ambos fundamentando-se em Schmied-Kowarzik (1983), visualizam a possibilidade de a Educação Física vir a se constituir, a exemplo da Pedagogia, como uma "ciência da prática", ou seja, uma ciência **da e para** a ação educativa.

Enquanto Bracht vê a necessidade da construção de uma disciplina síntese ou articuladora que possa fornecer o saber necessário - ou que possa construir esse saber - para orientar a prática dos educadores, Gamboa, na mesma linha, propõe a articulação de um campo interdisciplinar que teria como eixo "a natureza e a especificidade da Educação Física" (motricidade humana, movimento humano, a corporeidade, a conduta motora, etc.). Assim, conforme Gamboa, a pesquisa em Educação Física se desenvolveria, evitando a segmentação dos saberes, através da *interdisciplinaridade*.

Embora em escritos posteriores (Bracht, 1996; 1997a; 1997b), reformule e incorpore novos elementos à sua posição inicial⁶, a preocupação central de Bracht continua sendo a mesma: encontrar uma "problemática teórica compartilhada" ou "um elemento integrador" que possa conferir uma unidade (seja disciplinar ou interdisciplinar) ao campo acadêmico da Educação Física.

Bracht defende a tese de que essa "problemática compartilhada" seja a "prática pedagógica da Educação Física". Isto é, seria necessário "organizar o campo" objetivando a construção de uma teoria da Educação Física, entendida como uma prática pedagógica. Assim, "o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões), sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal de movimento), seria o pedagógico" (Bracht, 1997b, p.1514).

Betti (1996), à semelhança de Bracht, cuja preocupação central é com a construção de uma teoria da Educação Física, propõe uma "teoria científica da Educação Física" compreendida como "um campo dinâmico de pesquisa e reflexão". Uma teoria da Educação Física assim concebida emergiria, fundamentalmente, a partir das questões que a **prática dos profissionais** coloca.

Para Betti, o interesse social pelas atividades corporais de movimento teria aberto um espaço socialmente legitimado para a pretensão de constituição da Educação Física como área de conhecimento, o que poderá obter a partir "da construção de seu objeto, da caracterização de sua interdisciplinaridade, e da definição de sua função sócio-política" (Betti, *op. cit.*, p.79).

Lovisoló (1995 e 1996), por sua vez, cético em relação às pretensões de cientificidade ou tentativas de construção de uma *ciência* ou *área disciplinar* que substitua a multidisciplinaridade dos enfoques disciplinares presentes no campo das ciências que estudam os esportes, a atividade corporal e a Educação Física (proposições, como as da Ciência da Motricidade Humana, Ciência do Movimento Humano, Cinesilogia, Ciências do Esporte), compreende a Educação Física como **a arte da mediação**. Mediação entre disciplinas, conhecimentos científicos, técnicas, artes e saberes; mediação entre valores e objetivos sociais intencionando a construção de propostas ou programas de intervenção (programas de atividades corporais).

Enquanto Betti considera de fundamental importância a busca da legitimidade acadêmica da Educação Física como "área do conhecimento", Lovisoló, diferentemente, postula que deveríamos simplesmente abandonar tal busca. A legitimidade da Educação Física, a exemplo de outras profissões (Medicina, Engenharia), deverá ser alcançada pelo reconhecimento da sua contribuição social, e não, pela via da definição/comprovação da sua cientificidade. Ou seja, devemos valorar as profissões pelo que são, respostas a problemas práticos, pela sua contribuição social e não pelo fato de serem científicas.

Certamente, pelo menos, duas preocupações perpassam as discussões dos autores analisados. Uma primeira remete-nos à problemática da fragmentação do conhecimento e ao movimento das especializações (Bracht, Gamboa, Betti e Lovisoló). Dessa questão também se ocupam os representantes da vertente científica. E uma segunda, mais centrada no campo das questões educacionais, diz respeito à possibilidade de construção de uma Teoria Geral da Educação Física (Bracht, Betti).

Tratemos imediatamente do primeiro aspecto.

Para Veiga-Neto (1996), convém recordar, o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão profundamente enraizadas em nós. Isso nos remete à idéia segundo a qual "a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da Modernidade, isto é, a disciplinaridade é a maneira pela qual não só o conhecimento se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo" (p.131). As formas *como funcionam* os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber (a ponto de criar uma inseparabilidade poder-saber), têm implicadas, em si, um saber que se faz necessariamente disciplinar.

⁶ Bracht, nessas novas formulações, não retoma mais a idéia da Educação Física como *Ciência da prática*.

Acreditamos que a postulada "unidade do conhecimento" para o campo da Educação Física, seja ela arquitetada a partir da idéia de um "objeto comum" (Gamboa) ou de uma "problemática teórica compartilhada" (Bracht), ou ainda em termos de interdisciplinaridade (Gamboa, Betti), é um projeto irrealizável se considerarmos que a "disciplinaridade dos saberes" é algo constitutivo da modernidade. Ou seja, a tão amaldiçoada fragmentação do conhecimento é um dos legados da modernidade. Se, por outro lado, considerarmos o estatuto dos saberes numa condição pós-moderna, ainda assim, não poderíamos falar em interdisciplinaridade. Tratar-se-ia mesmo de um momento pós-disciplinar, em que se esfacelam as barreiras disciplinares.

Já os empreendimentos que visam à construção de uma Teoria Geral da Educação Física, certamente, deverão enfrentar o impacto das questões colocadas pela crítica pós-moderna/pós-estruturalista ao campo da educação.

Silva (1995) assinala que os ideais e os princípios da educação moderna e iluminista repousam em certos fundamentos que têm sido colocados radicalmente em questão pela discussão pós-moderna/pós-estruturalista.

As várias teorias pedagógicas que têm atravessado o pensamento educacional pressupõem a idéia da existência de um sujeito essencial, centrado e unitário, ou a noção de uma consciência unitária, auto-idêntica, auto-reflexiva, racional, homogênea. Essa idéia está presente nas psicologias humanistas, com a suposição de uma essência humana a ser desenvolvida em todas as suas potencialidades. É parte integrante das psicologias desenvolvimentistas como sua ênfase no desenvolvimento das capacidades infantis. Do mesmo modo, está presente nas chamadas "pedagogias críticas" - a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, é tributária dessa suposição fundamental.

Ora, na visão pós-moderna, a subjetividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória como resultado de múltiplas determinações. Uma lucidez em relação às opressões de classe pode conviver - não sem tensões - com o racismo e o sexismo numa mesma subjetividade. Não é possível conceber a existência de um estado pré-consciente, alienado, envolto em trevas, de um lado, e de outro, a existência de um estado, consciente, lúcido, capaz de penetração total em todos os aspectos do mundo e da vida social. A consciência é sempre parcial, fragmentada, incompleta.

Assim, segundo Laclau (1986), "devemos abordar o agente social como uma pluralidade, dependente das várias posições de sujeito, através das quais o indivíduo é constituído, no âmbito de várias formações discursivas" (Laclau, 1986, *apud* Silva, 1993, p.130).

Esse é o sujeito da educação hoje. Melhor dizendo, é às voltas com os desafios que uma tal subjetividade impõe que as teorizações pedagógicas se encontram. Descentrados o sujeito consciente e o mundo ordenado do programa formativo da pedagogia, esta acha-se, agora, órfã do que, tradicionalmente, tem sido a sua razão de ser. Vê-se obrigada a perguntar: quem formar? E para quê? Para que mundo?

É com esses desafios que a Educação Física, talvez, tenha de se defrontar.

Dada a profunda ligação das teorizações pedagógicas no âmbito da Educação Física com o campo da educação, e se considerarmos que a pedagogia tem sustentado boa parte dessas teorizações, tais questões deverão logo incidir ou ter conseqüências para o campo da Educação Física. Afinal, como afirma Ghiraldelli (1996), as teorias pedagógicas dependem "do que, modernamente, definimos como subjetividade" (p.30).

Da busca de cientificidade ou da vontade de poder

Das tentativas de delimitação de um campo científico ou de construção de uma *nova ciência* centrada nas práticas corporais, como são os casos das proposições da Ciência da Motricidade Humana, da Ciência do Movimento Humano (ou Cinesiologia), da Ciência(s) do Esporte, ou ainda da Educação Física como Ciência - é de se perguntar: o que move tal empresa? Quais interesses subjazem a semelhante empreendimento? Ou ainda: sobre que repousa o postulado básico, amplamente compartilhado, de que é preciso assentar a Educação Física sobre bases científicas, seja em termos de torná-la uma ciência ou então de ancorá-la numa ciência específica? Numa palavra: o que está por trás desse desejo de cientificidade? O que esse desejo poderá estar ocultando?

De modo geral, a busca de cientificidade apóia-se na valorização social da ciência. É o prestígio de que goza a ciência na sociedade que confere legitimidade a semelhante empreendimento. Como diria Castoriadis (1997), "a época contemporânea, incerta em tudo, gosta de julgar-se certa pelo menos de uma coisa: de seu saber" (p.201).

É assim que afirmar hoje a cientificidade de um empreendimento é atestar sua excelência. Diante desse quadro, não seriam muitos os que se arriscariam a lançar suspeitas sobre tal empresa.

Todavia, essa paisagem está mudando e, com ela, a própria imagem da ciência. E isso porque sobre a racionalidade científica e as ciências em seu conjunto, paira uma nuvem de acusações dos males causados à natureza e à sociedade.

Certamente, para além de uma crise dos *fundamentos* das ciências, *fundamentos* estes que, diga-se de passagem, até então, fundavam boa parte de nossas certezas, precisaríamos atentar para a *crise ética* em que, por meio delas, nos metemos. Ou seja, a crise das ciências é inseparável da *crise de nosso tempo*, no sentido de que ela deve ser interpretada no interior de uma crise da civilização.

Uma outra maneira de abordar as questões acima levantadas seria interrogar sobre o que move ou está na base da própria ciência. Nesse ponto, invocar Nietzsche poderia ser de grande valia.

Segundo o filósofo, a crença na ciência repousa sobre uma crença metafísica. Acompanhemos Nietzsche, em *A Gaia Ciência*, na seguinte passagem:

Vê-se que também a ciência repousa sobre uma crença, não há nenhuma ciência 'sem pressupostos'. A questão, se é preciso verdade, não só já tem de estar de antemão respondida afirmativamente, mas afirmada em tal grau que nela alcança a expressão esta proposição, esta crença, esta convicção: 'Nada é mais necessário do que a verdade, e em relação a ela todo o resto só tem um valor de segunda ordem'. Essa incondicionada vontade de verdade: o que é ela? (Nietzsche, 1983, p. 212).

Para Nietzsche, é sempre ainda sobre uma crença metafísica, qual seja, "que é preciso verdade", que repousa nossa crença na ciência.

E, de fato, a ciência é orientada por um valor: a verdade. É o desejo do verdadeiro que move a filosofia e suscita filosofias. A concepção clássica da verdade como evidência e correspondência, amplamente aceita, postula, como critério da verdade, a adequação do nosso intelecto à coisa ou da coisa ao nosso intelecto. Em todo caso, a verdade, alojando-se no universal, é algo a ser descoberto.

Com efeito, se prosseguirmos com Nietzsche, não poderemos conceber a 'verdade' como 'desinteressada', ou a busca da verdade como 'um bem em si', nos termos que colocava Aristóteles, ao relacionar o conhecimento a uma inclinação necessária⁷. A verdade, o conhecimento, não como descoberta, mas como uma construção interessada é uma "edificação violenta de um mundo à nossa única medida" (*Idem*). Para Nietzsche, a vontade de verdade não consiste em outra coisa senão na 'vontade de poder'. Nessa perspectiva, teríamos que, e agora seguindo Foucault, conceber a verdade como saturada de poder, inteiramente infiltrada pelas relações de poder.

Essas idéias nos levam a suspeitar da **ambição de poder** que a pretensão de cientificidade no campo da Educação Física engendra. Para melhor elucidar nossa suspeita, talvez seria estimulante trazer, para a nossa discussão, algumas idéias de Foucault acerca das pretensões de se fazer do marxismo ou da psicanálise uma ciência.

Foucault questiona se, antes mesmo de saber em que medida algo como o marxismo ou a psicanálise é análogo a uma prática científica em seu funcionamento cotidiano, nas regras de construção, nos conceitos utilizados, antes mesmo de colocar a questão da analogia formal e estrutural de um discurso marxista ou psicanalítico com o discurso científico, não se deve antes interrogar sobre a ambição de poder que a pretensão de ser uma ciência traz consigo. Para o autor, as questões a colocar são:

que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem 'é uma ciência'? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem 'memorizar quando dizem: 'Eu que formulo este discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista'? Qual vanguarda teórico-política vocês querem

entronizar para separá-la de todas as numerosas, circulares e descontínuas formas de saber? (Foucault, 1998, p. 172).

Semelhantes questões, quando dirigidas ao campo da Educação Física, nos levam a suspeitar dessa busca de cientificidade e dos seus efeitos de poder "que o ocidente atribuiu à ciência e reservou àqueles que formulam um discurso científico" (*Ibid.*, p.172). Assim, para além da discussão acerca das *condições de possibilidade de constituição* de uma *nova ciência*, a questão é saber que práticas e saberes poderão estar sendo desqualificados, ou não reconhecidos como legítimos, quando se coloca a racionalidade científica como critério para avaliar os saberes.

E nesse ponto, lembramos Manuel Sérgio ao conceber a Educação Física como a "pré-história" da CMH por imperarem naquela apenas "ideologias", "opiniões", "espontaneísmos". Sem deixar de suspeitar da "ambição de poder" que essa pretensão de cientificidade poderá trazer consigo, o fato é que, por trás de tal formulação, muitos saberes poderão estar sendo desqualificados, marginalizados por, talvez, não atenderem a requisitos de cientificidade que requer Manuel Sérgio para a *Ciência da Matricidade Humana*.

Da crítica epistemológica à crítica estética: considerações finais

Nosso estudo nos levou, ainda, à constatação de um novo deslocamento das temáticas privilegiadas no campo: há evidências de que, neste final de década, a Educação Física estaria transitando da crítica epistemológica à crítica estética. A crítica estética do *corpo* revela-se como a *atualidade* da Educação Física. O *corpo* (nas suas dimensões éticas e estéticas) impõe-se aos profissionais atuantes no campo da Educação Física como aquilo que no momento presente deve ser pensado (problematizado).

E aqui nos cabe uma pergunta: que *acontecimento*⁸ poderia ter precipitado semelhante deslocamento?

O nosso pressuposto inicial é que a preocupação atual com o corpo, muito mais que um fenômeno isolado, um momento fugaz, ou uma simples "moda", parece ser expressão de um movimento maior da cultura ou uma manifestação do "estado da cultura" em que estamos vivendo.

É assim que Eagleton (1998), em *A Ideologia da Estética*, escreve: "A retomada da importância do corpo foi uma das mudanças mais importantes no pensamento radical presente" (p.11).

Foucault (1998), por exemplo, ao abordar a relação **poder-corpo**, chama nossa atenção para o fato de que nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder. A materialidade do poder se exerce sobre o próprio corpo dos indivíduos, de forma que "o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo" (p.147). Segundo Foucault, encontramos um novo investimento do

⁷Aristóteles na *Metafísica* diz que todos os homens, por natureza, desejam conhecer.

corpo pelo poder que não tem mais a forma de "controle-repressão", mas de "controle-estimulação". Ou seja, o poder sob novas roupagens, assumindo a forma da liberdade diz: "Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!" (*Idem*).

Assim, esse *acontecimento*, qual seja, a redescoberta do corpo como problema, deverá incidir, cada vez, mais em nossa área tendo em vista que o corpo é um terreno privilegiado para a Educação Física, estando ela diretamente ancorada na especificidade do trabalho com os corpos.

Um dos aspectos positivos disso tudo é que se abre, à Educação Física, um imenso campo de pesquisa a ser potencializado, em que preocupações éticas e estéticas com o corpo mostrar-se-ão como um terreno fértil de estudos.

De igual modo, pensamos que a problemática da legitimidade acadêmica e social da Educação Física poderá ser retomada de forma produtiva pela via da discussão ética e estética do corpo.

Face a essas novas perspectivas, o campo da Educação Física mostra-se não como "um transatlântico sem rumo", como chegou sugerir Tani (1998) a respeito da "falta de identidade acadêmico-científica da área" (p.22); mas, ao contrário, como um grande mar a ser navegado.

Ao transitar de paradigmas cientificistas a paradigmas éticos e estéticos, a Educação Física, quem sabe, descubra-se não como ciência, mas como arte e aceite o desafio de "poder manter-se sobre leves cordas e possibilidades, e, mesmo diante de abismos, dançar ainda" (Nietzsche, *op. cit.*, p.215).

Referências bibliográficas

- BENTO, Jorge O. *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras, 1995.
- BETTI, Mauro. *Por uma Teoria da Prática*. Rio de Janeiro: Motus Corporis, v. 3, n.2, p.51-72, dez. 1996.
- BORNHEIM, Gerd. Crise da idéia de crise. In: Novaes, A. (Org.) *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.47-66.
- BRACHT, Valter. *A construção do campo acadêmico "Educação Física" no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física ?* Vitória: mimeo, 1996.
- _____. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Epistemologia da Educação Física. In: Carvalho, M. F. e Maia, A. F. *Ensaio: Educação Física e Esporte*. Vol.5, Vitória: 1997a, p.5-17.
- _____. Epistemologia da Educação Física: um diálogo com Mauro Betti. *Anais do X CONBRACE*, Vol.2, Goiânia, p. 1514-1519, 1997b.
- _____. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? *RBCE*, 14(3), p.111-118, 1993.
- CANFIELD, Jeferson T. A Ciência do Movimento Humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. *RBCE*, vol.14(3):146-148, 1993.
- CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Vol. 1, 2ª ed., 1997.
- EAGLETON, Terry. *A Ideologia da Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2ª ed., 1998.
- FOUCAULT, Michel. O que é Iluminismo. In: ESCOBAR, C. H. *Dossier*. Rio de Janeiro: Taurus Ed., p.103-112, 1984.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 13ª ed., 1998.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GAMBOA, Silvio S. Pesquisa em Educação Física: as interfaces necessárias. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano v-n.5,6 e 7, p.34-45, dez. 1994.
- _____. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano vii-n.8, p.31-45, dez. 1995.
- GAYA, Adroaldo. *As Ciências do Esporte nos Países de Língua Portuguesa*. Porto: Universidade do Porto, 1994a.
- GHIRALDELLI, P. Jr. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 3ª ed., 1996.
- LIMA, Homero, L. A. O Adeus à Educação Física "progressista". *Anais do X CONBRACE*, Vol.1, Goiânia, p. 83-88, 1997b.
- LOVISOLO, Hugo. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.
- _____. Hegemonia e Legitimidade nas Ciências do Esporte. Rio de Janeiro: *Motus Corporis*, v.3, n.2, p.51-72, dez. 1996.
- LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2ª ed., 1989.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os Processos de Mudança. In: Pimenta, S. G. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 8ª ed., 1996.
- SCHMIED-KOWARSIK, W. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SÉRGIO, Manuel. *Para Uma Epistemologia Da Motricidade Humana - prolegômenos a uma nova ciência do homem*. Lisboa: Compendium, 2ª ed., 1994.
- _____. *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana*. São Paulo: Papirus, 2ª ed., 1991.

⁸ Estamos nos valendo das noções de "acontecimento" e de "atualidade" empregadas por Foucault (1984). Kant, em texto intitulado "O que é o Iluminismo?", segundo Foucault, teria feito surgir um novo tipo de questão no campo da reflexão filosófica, a saber, a questão do presente, da atualidade: qual é a minha atualidade? Qual é o sentido desta atualidade? E que é que eu faço desta atualidade? Em outras palavras: "que é que se passa hoje? Que é que se passa agora? E o que é este 'agora', no interior do qual estamos uns e outros; e quem define o momento em que escrevo?" (Foucault, *op. cit.*, p.103). Para Foucault, Kant, ao problematizar a sua atualidade (ou seja, aquilo que se constitui no presente como *acontecimento* que deve ser pensado), coloca, pela primeira vez, a questão do presente como "acontecimento filosófico" ao qual pertence o filósofo que fala. Dai a afirmação de Foucault de que Kant teria inaugurado, com esse texto, o discurso filosófico da modernidade.

- ____. *Motricidade Humana: um Paradigma Emergente*. Blumenau: FURB, 1995.
- SILVA, Tomaz T. Sociologia da Educação e Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: Silva, T. T (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- ____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: Silva, T.T (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1995, p.247-258.
- TANI, Go. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. Rio de Janeiro: *Motus Corporis*, rev.; vol. 3, n. 2, dez, p.09-49, 1996.
- ____. 20 anos de Ciências do Esporte: Um transatlântico sem rumo? *RBCE*, set. p.19-31, 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. *RBCE*, 17(2): 128-137, 1996.

ABSTRACT: *The study is analyzing the epistemological thought of brasilian Physical Education. It's asking about the conditions of possibility of constitution of a scientific field in middle in the bodynily practices that can will substitute the traditional disciplines approaches that gives a support theoretic-scientific to Physical Education. But, the field spread - usualy called human motricity, human moviment, sports, etc. to appoint to difficult to build of a specific science. The research, to avoke Nietzsche and Foucault, flinges doubts about a power ambition that the objective of scientificity can will be engendering. So, the study's suggesting the academic and social legitimacy of Physical Education to be retake by the way of discution etic and aesthetic of body.*

KEYWORDS: *Physical Education - Scientific Statute - Epistemological Critic*
