

CLASSIFICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REDESCRIÇÕES...¹

Felipe Quintão de Almeida/UFES/Vitória/fqalmeida@hotmail.com

Valter Bracht/UFES/Vitória/valter.bracht@pq.cnpq.br

Alexandre Fernandez Vaz/UFES/Vitória/alexfvaz@uol.com.br

Resumo: O artigo oferece uma redescrição de duas classificações epistemológicas bastante utilizadas na Educação Física: a) uma que considera a produção do conhecimento organizada em torno de três matrizes teóricas (empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética); b) e outra que opõe modernos e pós-modernos no debate epistemológico da área.

Palavras-Chave: Educação Física. Epistemologia. Pós-modernismo. Linguagem.

Introdução

Neste artigo analisamos a atualidade e/ou a pertinência de duas classificações epistemológicas utilizadas na Educação Física brasileira: uma que divide as concepções de ciência na área em três matrizes (empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética) e a outra que polariza moderno e pós-moderno na atividade epistemológica da Educação Física. A descrição que oferecemos procura demonstrar como essas classificações, ao invés de qualificar o debate e fazê-lo avançar, acabam produzindo novos mal-entendidos e avaliações frágeis das perspectivas que nelas são enquadradas.

Em 1990, Souza e Silva defendeu a dissertação “Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas”, trabalho que ficou muito conhecido e cujo conteúdo e proposta analítica foram bastante empregados para caracterizar as pesquisas produzidas na área. Nesse texto, a pesquisadora empregou o modelo do “esquema paradigmático” para discriminar as concepções de ciência que seriam predominantes na Educação Física. Sua análise popularizou a classificação que dividia as pesquisas em três matrizes teóricas: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e

¹ Uma versão completa deste artigo está publicada na revista “Movimento” (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012).

crítico-dialética. Essa maneira de avaliar as pesquisas, muito importante no momento em que a Educação Física iniciava sua discussão de caráter epistemológico, vem sendo até hoje reproduzida. Entendemos que ela é insuficiente para caracterizar a complexidade, as nuances e a diversidade teórica e política presente atualmente no âmbito de nossa discussão epistemológica. Não é possível enquadrar vários autores e suas contribuições, presentes na atividade epistemológica, em uma daquelas três matrizes. Exemplifiquemos com o caso do filósofo francês Michel Foucault, referência importante no debate epistemológico da Educação Física. Não podendo enquadrá-lo na tradição empírico-analítica ou na matriz crítico-dialética, resta-nos concluir, uma vez adotada a classificação de Souza e Silva (1990, 1997), que os trabalhos de orientação foucaultiana na Educação Física seriam fenomenológico-hermenêuticos? Embora Foucault tenha se relacionado com essas duas tradições, desenvolveu um trabalho que não se limita a elas.

A própria junção das tradições fenomenológicas e hermenêuticas é também problemática, pois são perspectivas bastante distintas entre si. Por exemplo, o trabalho de dois grandes nomes dessas tradições, respectivamente, Merleau-Ponty e Gadamer, **são tão radicalmente diferentes** que não vemos como reunir as pesquisas do campo, fundamentadas nesses autores, sob a designação fenomenológico-hermenêutica. Além disso, embora seja possível identificar hoje, na atividade epistemológica em Educação Física, uma tradição de estudos em torno da fenomenologia, especialmente a inspirada em Merleau-Ponty, não existe, na área, uma tradição de estudos propriamente hermenêuticos. Só recentemente alguns pesquisadores têm feito esforços inéditos nessa direção.

Os problemas também existem no caso da matriz empírico-analítica, pois continuar rotulando de positivistas os colegas que realizam pesquisas a partir do arcabouço teórico-metodológico das ciências naturais só é possível se operarmos com uma visão bastante reducionista dessa tradição. Proceder dessa maneira implica desconsiderar as revoluções científicas que a própria

corrente empírico-analítica experimentou ao longo dos últimos cinquenta anos, de modo que é difícil aceitar a interpretação caricatural que está pressuposta nas reproduções do “esquema paradigmático” que fundamenta a análise de Souza e Silva (1990, 1997). O campo da matriz empírico-analítica é tão plural e complexo na atualidade que coloca em dúvida a viabilidade de tal classificação e mesmo de sua proficuidade, conforme a caracterização que Souza e Silva (1990, 1997) oferece em seus trabalhos. Embora possamos questionar até que ponto esses avanços têm sido incorporados pelos autores que operam no âmbito da tradição empírico-analítica em Educação Física, devemos ser mais cautelosos em associar, como faz Souza e Silva (1990, 1997), essa perspectiva ao positivismo.

Outra característica presente na classificação proposta por Souza e Silva (1990, 1997), é a pressuposição de que é possível estabelecer o nível de criticidade das matrizes teóricas que embalam as pesquisas na área. Um primeiro aspecto questionável, em relação a esse procedimento, diz respeito ao fato de se atribuir ou reivindicar, dos estudos empírico-analíticos, criticidade no sentido de questionar a realidade social. Isso simplesmente não faz sentido; um segundo aspecto questionável diz respeito ao pressuposto de que uma determinada teoria possui a prerrogativa de “desvelar” a realidade, portanto, permitiria acesso ao “real” e seria capaz, assim, de nos conduzir à verdade e, por isso, seria crítica. A partir daquilo que se chamou de “virada linguística”, cresce o entendimento, no campo dos estudos epistemológicos, que esse conceito de verdade não se sustenta.

Além de continuar a ser empregada para caracterizar a produção do conhecimento em Educação Física, a classificação proposta por Souza e Silva (1990, 1997) vem passando por algumas atualizações, em uma tentativa de se adequar à pluralização teórica característica da atividade epistemológica em Educação Física. É possível identificar a emergência, diz a crítica, de outros paradigmas, como os “emergentes” ou da “complexidade”, bem como a sugestão mesmo de outra classificação, que expressaria uma nova tendência

na produção do conhecimento em Educação Física (Ávila, 2008): os a) empiristas, que correspondem à antiga matriz positivista; b) os idealistas; c) os paradigmas emergentes e antirrealistas; d) e os realistas científicos, que operam uma atualização da matriz crítico-dialética. Nas atualizações vigentes, os novos paradigmas que escapam à classificação empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética são tratados como “modismos” contra os quais se desencadeiam reações. Geralmente, tais perspectivas são rotuladas de pós-modernas, o que acaba produzindo outra polarização mais geral: os modernos e os pós-modernos.

Vejamos como se impinge a alguns autores a classificação de pós-modernos. Lyotard, signatário do conhecidíssimo livro *A condição pós-moderna* (2004), talvez a primeira obra a conferir um tratamento propriamente filosófico à questão, conceitua o pós-moderno, fundamentalmente, como uma incredulidade em relação aos metarrelatos da modernidade ou aos seus metadisursos filosófico-metafísicos. Após a publicação do livro, em 1979, Lyotard passa a argumentar que, em vez de utilizar o prefixo “pós”, mais interessante seria falar em uma reescrita da modernidade. Afirma o filósofo (1990) que utilizara o termo de forma provocativa, não tanto para defender que a pós-modernidade seria uma nova era. Tratava-se, para ele, de uma reescrita de alguns traços reivindicados pela própria modernidade e, antes de tudo, da sua pretensão em encontrar legitimidade no projeto de emancipação de toda a humanidade com a ciência e a técnica. Ele faz questão, inclusive, de destacar que essa reescrita da modernidade estaria, desde há muito, em curso na própria modernidade. Lipovetsky (2004) observa ser a expressão pós-moderna, repetidas vezes por ele utilizada, ambígua, desajeitada e vaga. Para ele, se há vinte anos o conceito nos dava oxigênio, sugerindo o novo, tratar-se-ia já de um rótulo cheio de rugas, esgotado em sua capacidade de expressar o mundo que se anunciava. Como no caso de Lyotard, Lipovetsky jamais pressupôs que o pós-moderno representasse o fim da modernidade.

Se o pós-moderno pode ser também lido como uma reescrita da modernidade (e não seu abandono) ou, então, se apresenta como uma radicalização do

próprio projeto moderno (Lipovestky), qual a razão de reagirmos a ele na atividade epistemológica da Educação Física? De igual modo, por que de antemão considerar que as perspectivas de Lyotard e Lipovetsky são “modismos” ou “imposturas intelectuais” que necessitam de algum tipo de reação?

Temos ainda mais razões para duvidar da utilidade do emprego dessa expressão na compulsão classificatória, se observarmos a lista de autores que, normalmente, são chamados de pós-modernos na discussão epistemológica do campo. Por exemplo, Foucault e Rorty, sem escreverem afirmativamente sobre o tema ou mesmo se reconhecerem nessa condição, são interpretados como pós-modernos. Será isso adequado? Tomemos em análise, mais uma vez, o caso de Foucault. Não há, em Foucault (2005), nenhum diagnóstico a respeito do pós-moderno, nem mesmo uma postura de abandono em relação à modernidade. Além disso, e ao contrário do que a crítica a ele costuma atribuir, Foucault tece loas ao que considera ser o traço mais característico da modernidade: a atitude crítica. Esse etos crítico, diz Foucault (2005), implica em abandonar a alternativa (intelectual e política) – que ele considera simplista e autoritária – de estar contra ou a favor do Iluminismo/Esclarecimento (*Aufklärung*), mas mais bem se caracteriza como uma atitude limite: não se trata de um comportamento de rechaço, mas da necessidade de permanecer nas fronteiras... do próprio Esclarecimento.

No caso de Rorty, outro exemplo entre os intelectuais contemporâneos demarcados como pós-modernos, a situação não é muito diferente pois, além de dizer que o termo é infeliz e que causou muita confusão (Rorty, 1997), faz questão de destacar que “Não há, em resumo, nada errado com as esperanças do Iluminismo, as esperanças que criaram as democracias ocidentais. O valor dos ideais do Iluminismo, para nós, pragmáticos, é justamente o valor de algumas instituições e práticas que eles criaram.” (Rorty, 1997, p. 51).

Nossas descrições das filosofias de Foucault e Rorty não identificam argumentos que seriam irracionistas ou céticos. Não identificamos nem mesmo como suas filosofias poderiam pressupor, mesmo à revelia e de maneira velada, ceticismo ou irracionalismo. Da mesma forma, não encontramos qualquer relação instrutiva entre o tipo de “virada” linguística que cada um desses dois autores praticou e o que a crítica que reage ao pós-modernismo chama de “virada” idealista. Rotular de idealistas as perspectivas que, em Filosofia, praticaram os “giros” linguísticos, acusando-as de tornar impossível o conhecimento pleno da realidade, significa desconsiderar que idealismo e “giro” linguístico nada têm em comum, pois são tradições distintas não apenas historicamente, mas, também, em seus pressupostos epistemológicos. Não há como, nesse caso, realizar tal cotejamento.

No contexto das reações empreendidas, em Educação Física, ao pós-modernismo, merece destaque o que Gamboa (2010), Ávila (2008), Taffarel e Albuquerque (2010), apresentam como a alternativa às “viradas” linguísticas (vale dizer, ao pós-modernismo): a necessidade do “giro” ou “virada” ontológica. Destacamos dois aspectos que tornam sem sentido a reação pretendida ou, mesmo, a necessidade de a ontologia preceder a epistemologia. Em primeiro lugar, os que clamam pela virada ontológica utilizam como justificativa para essa inflexão o fato de os “giros” linguísticos terem provocado a morte do real, a impossibilidade da objetividade e da verdade como correspondência inscrita na realidade. Normalmente, utilizam a expressão antirrealismo para caracterizar o “vácuo” aberto pelo colapso do real.

Nem Foucault nem Rorty consideraram que o real seja incognoscível ou que, até falarmos dele, a realidade não exista. O fato de a existência da realidade ser anterior e intransitiva de nada serve para dar sentido à pergunta sobre o que seriam as árvores e as estrelas fora de suas relações com outras coisas, à parte de nossos enunciados sobre elas. Para Rorty, os que veem um abismo entre a linguagem e o mundo operam com um conceito de linguagem que a considera um **meio** de representação ou espelhamento do real.

Em segundo lugar, a tese de que estaríamos vivendo, no debate epistemológico contemporâneo, uma supressão da ontologia, é questionável, ao menos se pensarmos nela a partir de um vocabulário diferente daquele que é defendido pela tradição crítico-dialética em Educação Física. Podemos exemplificar recorrendo, desta vez, ao filósofo alemão Gadamer (2007). Não é verdade que o “giro” do tipo hermenêutico tenha abolido o vocabulário ontológico. Conforme podemos apreender da perspectiva gadameriana, a hermenêutica é compreendida como o básico estar-em-movimento do Ser-aí (*Dasein*) que constitui a sua finitude e a sua historicidade e, por isso, inclui o conjunto da sua experiência do mundo. Assim, o estudo da hermenêutica seria o estudo do Ser e, como diz Gadamer (2007), Ser que pode ser compreendido é linguagem. Esta conhecida sentença revela, por um lado, o nexos entre ontologia e linguagem e, por outro, que a compreensão é um modo de Ser, e não um modo de conhecimento.

Em função do que acabamos de descrever a respeito da relação entre ontologia e linguagem, temos mais razões para supor que o alardeado “vácuo do real”, decorrente das “viradas” no campo, não resiste a uma análise mais cuidadosa da letra dos filósofos que praticam tais giros. Permite questionar, além disso, a tese segundo a qual estaríamos presenciando, em Educação Física, um recuo dos argumentos ontológicos, pressuposto indispensável para a pretendida revirada ontológica de base materialista. Na tradição do giro hermenêutico, o vocabulário ontológico é tão atual quanto antes.

Referências

Almeida, F. Q; [Bracht, V.](#); Vaz, A. F. Classificações epistemológicas na Educação Física...redescrições. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, p. 241-263, 2012.

Ávila, A. B. *Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e antirrealismo*. 2008. Tese

(Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Foucault, M. (2005). *Ditos e escritos: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gadamer, H. G. (2007). *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Rio de Janeiro; Bragança Paulista: Vozes, Editora Universitária São Francisco.

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.

Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarol.

Lyotard, J. F. (1990). *O inumano: considerações sobre o tempo*. Lisboa: Estampa.

_____. (2004). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Rorty, R. *Objetivismo, relativismo e verdade*. (1997). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Souza e Silva, R. V. *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

_____. *Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1997.

Taffarel, C. N. Z.; Albuquerque, J. O. (2010). 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.