



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE DUAS CRISES: UM DIÁLOGO COM BAUMAN

Victor José Machado de Oliveira¹
Dr. Valter Bracht²

Resumo: Trata-se de um exercício da atividade epistemológica que teve por escopo compreender as relações de duas distintas crises que engendram a construção do conhecimento em educação física. As reflexões foram operadas a partir da interlocução com a teoria baumaniana na construção de ferramentas de leitura a partir dos conceitos de modernidade sólida e líquida, legisladores e intérpretes. A agenda do dia coloca como tarefa o deslocamento do caráter de legislação epistemológica para a esfera da interpretação dialógica num contexto que marcado pelas crises se configura num momento desafiador, muito mais potencializador e reflexivo do que catastrófico e impossível.

Palavras-chave: Atividade Epistemológica; Epistemologia; Modernidade.

Exercitando a atividade epistemológica e situando o debate em questão

Este texto é fruto das discussões e estudos realizados no espaço da disciplina *Epistemologia da Educação Física* ofertada no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de um esboço que configura o debate da atividade epistemológica enquanto imperativo reflexivo da constituição e legitimação desta área do conhecimento que se convencionou chamar de “educação física” (BRACHT, 1999).

A noção de *atividade epistemológica* foi tomada por empréstimo das considerações realizadas por Fensterseifer (2006). O autor aponta que esse é um exercício de reatualização das preocupações do lugar da educação física o que “repõe a necessidade de pensar o sentido da atividade epistemológica no interior da área” (idem, p. 29). Aprofundando a opção pela expressão “atividade epistemológica” e não “Epistemologia” justifica a escolha mediante a superação da equação Verdade = Razão = Ciência que a tradição moderna nos legou. “Com isso negamos a noção de que existe uma substancialidade alheia ao seu próprio exercício” (idem, p. 31), ou seja, já não está em pauta a “natureza da Epistemologia”, mas sim seu efetivo exercício por parte daqueles que discutem sua atividade nos diferentes espaços e suas relações com a

¹ Licenciado em Educação Física pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo. Mestrando em Educação Física do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). Bolsista FAPES. Contato: oliveira_vjm@hotmail.com.

² Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do LESEF. Orientador.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

contemporaneidade. Nesse caso “a ideia de atividade garante a noção de processo que acompanha algo que está vivo, que se repõe sempre que novas discursividades se colocam no âmbito de nossa área” (idem, p. 31).

Esse esforço só é possível mediante o reconhecimento da condição contextual e histórica da conformação do campo da educação física, o que permite resgatar-nos da ingenuidade de nossas ações que antes distanciava a reflexão aprofundada da área, porque a considerava findável e estanque. Não se espera, neste caso, realizar uma “abstração pura” como pensou Bachelard (1996), uma vez entendido que a atividade epistemológica a ser realizada – por ser atravessada por questões políticas, sociais, históricas, ideológicas, de mercado, etc. – acaba por constituir-se em seus ruídos *internos* tanto quanto *externos*.

A questão que se propõe debater constata a conformação de duas distintas crises. A primeira relacionada ao espírito moderno que propunha articular uma sociedade assentada na ordem através dos postulados científicos. A segunda centra-se na própria construção da modernidade e suas distopias – diáspora que produziu mais caos, ambivalência e desordem – e no movimento que a questiona provocando assim sua crise. Numa leitura com Bauman (1999) delinearemos a partir dos conceitos de modernidade *sólida* e *líquida*, *legisladores* e *intérpretes* ferramentas para a operação de uma atividade epistemológica.

Mesmo em meio a tantas divergências entre os principais teóricos contemporâneos podemos notar algum consenso no que diz respeito à condição do tempo em que vivemos. Vejamos o que nos relata Bracht & Almeida (2006, p. 35) ao dizerem que “[...] parece existir entre alguns importantes pensadores de nosso tempo uma espécie de consenso sobre a compreensão de que vivemos profundas transformações na trama social, política e epistemológica contemporânea”. Essas profundas transformações são encadeadas pela crise, aqui entendida com os autores ser a marca da sociedade contemporânea: crise da razão, crise da cultura, crise da ciência, crise dos valores, crise da moral, crise da ética, crise da escola (idem).

Diante de tantas crises oriundas, mormente da crise implantada no bojo da modernidade, teceremos alguns apontamentos para uma maior reflexão dessa questão. Estaríamos até mesmo falando de uma crise da crise? Talvez. Entretanto, vejamos o sentido de crise na sociedade contemporânea. Geralmente quando ouvimos a expressão *crise* adotamos por hipótese a natureza negativa dessa atribuindo-lhe uma carga depressiva e catastrófica, o que contradiz a etimologia da palavra. Conforme Bracht & Almeida (2006) apontam, a crise é, também, um momento de tomada de decisões, é usar um velho termo para expressar um novo tipo de ansiedade. “Isso porque ‘estar em crise’ não é mais visto como uma lamentável reviravolta do destino ou um infortúnio ou desastre, mas como um atributo indispensável da condição humana, um atributo essencial do que quer que aconteça” (idem, p. 36).



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

Cabe ressaltar que para Bauman *apud* Bracht & Almeida (2006) o período de crise não implica um estado de indecisão, mas o de impossibilidade de decisão. Esse é um ponto a ser compreendido no entendimento de que ele revela algumas facetas que se colocam profícuas para uma análise positiva da crise enquanto local de possibilidades e saídas para o futuro. Então considerar que mesmo no significado mais profundo, da crise, enquanto a impossibilidade da ordem (GIDDENS; BAUMAN *apud* BRACHT; ALMEIDA, 2006) é nessa (in)certeza que se pode encontrar a melhor definição do futuro. Ou seja, já não cabe tomar a palavra “crise” como antônimo de normalidade e “isso significa que a tarefa já não é explicar a crise para expulsá-la” (idem, p. 39).

Nesse espírito é que exercemos a atividade epistemológica, mormente na condição de ferramenta processual para a compreensão de duas distintas crises que engendram a discussão da área. Assim, o presente trabalho tem por escopo responder as seguintes questões: qual a relação da crise da educação física com a crise da modernidade? Se em primeiro lugar a superação da crise é afirmar seu estatuto de ciência, como a crise do paradigma dominante (SANTOS, 2010) afeta essa ideia? Quais as implicações que esse entrave desvela para sua tradição e especificidade enquanto área do saber e de campo de intervenção?

Duas crises: entre a validação e o questionamento dos princípios modernos

Para compreendemos as delimitações desse texto, procuraremos indicar a diferença entre duas crises e como essas se articulam com os princípios da modernidade: uma que parte dos princípios considerados válidos dentro do projeto moderno e outra que questiona esses mesmos princípios. Estamos nos referindo primeiramente à crise (de identidade) da educação física brasileira e por seguinte a “crise” da educação física que acompanha a crise da modernidade.

A crise da educação física brasileira se deu no contexto da década de 1970/1980, período no qual o Brasil passava pelo processo de redemocratização social e que apresentou implicações no âmbito educacional e movimentos sociais. Naquele momento os intelectuais da educação física realizaram uma crítica ao modelo, até então utilizado, para o desenvolvimento da intervenção escolar: crítica embasada na teoria marxista³ que delimita questionamentos ao modo de produção (capitalista).

Não podemos olhar para esse contexto com uma visão condenatória, uma vez que compreendemos que esse período se colocou profícuo ao desenvolvimento da área abrindo possibilidades para se pensar o campo da educação física brasileira. Entretanto não podemos esquecer, assim como aponta Machado (2012), que o conjunto dos intelectuais dessa “revolução” o qual se denomina de Movimento Renovador da

³ Na esteira de Bauman (1999) a crítica ao sistema capitalista e sua superação pelo socialismo caminham no mesmo espírito moderno – da ordenação e classificação do mundo. Enquanto o capitalismo tinha uma organização pelo mercado (anárquica) o socialismo embasado cientificamente propunha-se organizar e planejar a produção da sociedade.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

Educação Física (MREF), imbuídos do espírito moderno acabaram por atuar como legisladores da área. Cabe ressaltar que esse movimento questionou o paradigma da aptidão física e o esporte que eram amparados nas ciências naturais. Até então a crítica mostrava a necessidade da superação de uma ciência (positivista) por outra embasada nas ciências sociais.

Em linhas provisórias podemos advertir que essa crise ocorrida no cenário brasileiro propunha a superação da condição que a educação física se encontrava: da deslegitimidade perante a comunidade científica e o campo acadêmico mais amplo – a Universidade. Esse processo segue os princípios modernos pautando-se à luz de um dos segmentos (de esquerda) do MREF que se baseava no materialismo histórico-dialético. Essa base teórica configurava uma pedagogia moderna de caráter científico embasada na pedagogia histórico-crítica que foi utilizada pelo Coletivo de Autores (1992).

Nessa primeira crise, que demarca a crise de identidade da educação física brasileira, percebemos a tentativa de superação de sua deslegitimidade científica dentro da própria modernidade. Entretanto, emerge outra crise que ultrapassa o próprio contexto brasileiro e a educação física: a crise da modernidade. Uma crise estabelecida em seu projeto de ordenamento do mundo, e de suas consequências, e das reflexões intelectuais voltadas agora num olhar de distanciamento da própria modernidade tomada na contemporaneidade. Neste momento o MREF é questionado e se questiona a respeito de sua fundamentação inicial nos princípios da modernidade.

A seguir procuraremos apresentar a crise da modernidade tanto quanto delimitar o bojo do espírito moderno para compreendermos as relações que as duas crises estabelecem entre si. Para essa discussão convidaremos Bauman como nosso interlocutor, uma vez que sua teoria apresenta ferramentas proveitosas para essa apresentação. Também dialogaremos com alguns autores leitores de sua teoria.

Como ponto fundamental de leitura do pensamento moderno concordamos com Almeida et al (2009, p. 15) que “[...] o conceito de ordem foi eleito como chave de leitura para a compreensão da civilização moderna”. Tomar a ordem enquanto conceito nevrálgico da teoria baumaniana remete ao entendimento de que é a partir desse pensamento (leia-se aqui *tarifa*) que se produz o arquétipo de todas as outras tarefas modernas (ALMEIDA et al, 2009). Recorrendo ao próprio Bauman (1999) a modernidade caracteriza-se pela busca incessante da *ordem como tarefa* que seria então o seu reflexo. O autor construirá seu pensamento a partir das metáforas de *solidez* e *fluides* para caracterizar a modernidade em seus dois estágios.

Nesse sentido podemos considerar a síntese elaborada por Silva (2011, p. 5) para compreendermos a relação entre modernidade sólida e modernidade líquida em Bauman.

Poderíamos entender a lógica constitutiva da modernidade - em sua fase sólida-, associada inicialmente com as categorias do pensamento



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

(filosófico) moderno (Descartes, Kant e Hegel), em sua busca “construcionista” e “sistemática” pela fundamentação da razão (ciência) a partir dos pressupostos da ordem, da certeza e do progresso. E, poderíamos entender a modernidade em sua fase líquida, associada com a crise do pensamento moderno e, a ascensão do pensamento pós-moderno (Vattimo, Lyotard, Deleuze, Foucault e Derrida), com sua ênfase na “desconstrução” dos fundamentos da (razão) ciência, afirmando novos pressupostos para o real – desordem, incerteza e diferença.

Nas palavras de Bauman (1999) a modernidade sólida na busca (fracassada) da ordem acabou por produzir ambivalência e caos. Ora, segundo o autor “a ordem é o contrário do caos; este é o contrário daquela. Ordem e caos são gêmeos *modernos*” (idem, p. 12, *grifos do autor*). A ambivalência é um produto da modernidade e de seu projeto ordenador que tem como estratégia (o poder de) dividir, classificar e localizar. “A isto podemos chamar de impulso modernizador: limpar o lugar em vista do novo e do melhor” (ALMEIDA et al, 2009, p. 16). Se a modernidade tem por obsessão a produção da ordem, paradoxalmente a ambivalência aflige seu projeto. É neste ponto que se pode considerar que a ambivalência é o *refugio da modernidade* (BAUMAN, 1999). Se considerarmos ainda a leitura baumaniana de Almeida et al (2009, p. 17) perceberemos que

Paradoxalmente, foi mais ambivalência o produto final dos impulsos modernos para a ordem, o que faz do significado mais profundo da ambivalência a impossibilidade da ordem. Assim como a ambivalência é o *alter ego* da prática linguística, o caos é o *alter ego* da construção da ordem. Essa é a aporia em que a modernidade se manobrou ao eleger a ordem como sua grande utopia (que acaba por produzir suas próprias distopias). (*grifos dos autores*).

Em meio à supremacia do projeto moderno e suas grandes conquistas, é necessário perceber que todo o progresso do processo civilizador também trouxe, em seu reverso, muito mal-estar. Cabe a crítica à duplicidade da construção do acordo social moderno que se por um lado produz a “civilidade” e a ordem, por outro produz a barbárie, a desordem e o caos (ALMEIDA et al, 2009). Fatores como esses que contribuíram para o questionamento do espírito moderno, o que levou a uma sensibilização da condição em que se encontrava a modernidade.

A esse processo arrola-se a condição de crise da modernidade, onde “o tempo linear desta estica-se entre o passado que não pode durar e o futuro que não pode ser” (BAUMAN, 1999, p. 19). Essa crise é desencadeada, mormente, pela elucidação que a modernidade começa a tecer de si própria, uma vez olhando-se à distância e não de dentro. A ânsia moderna pela ordem, já mencionada, causou cada vez mais ambivalência, estranheza, fluidez, por fim caos, “[...] elementos estes que dão forma à



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

sociedade marcada pela rubrica da pós-modernidade (modernidade líquida)”⁴ (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 61).

É interessante ressaltar, após breve delimitação das duas crises, que ambas diferem dentro de seus projetos de superação da realidade estabelecida em seus contextos. A primeira crise apresentava objetivava superar a crise identitária da educação física através de sua cientifização, ou seja, um processo alicerçado na validação dos princípios modernos. Já a segunda crise busca superar os postulados modernos questionando eles uma vez que seu produto (caos e ambivalência) causou muito mal-estar à civilização. A isso Almeida et al (2009) em sua análise da teoria baumaniana sugerem que é exatamente a “condição” pós-moderna⁵ que nos fornece a esperança de um mundo coeso na afirmação de sua pluralidade, da tolerância e da solidariedade ao outro e ao diferente. Fornece indícios de que a pós-modernidade seria um “tempo” em que a modernidade teria condições de atingir sua maioridade.

Sob esse espectro sugere-se a visão de uma educação física que num primeiro momento está *com* a ciência e num segundo está *sem* ela. Lima (2000) constata essa relação como uma problemática da legitimidade do saber que abalou a compreensão que tínhamos acerca de ciência, racionalidade, conhecimento, verdade, poder. Enquanto na primeira crise a racionalidade científica era validada, na segunda crise passa a ser questionada. Essa transição como indica Santos (2010) se configura na perda da confiança epistemológica, no estranhamento do paradigma dominante num tempo de (in)decisões.

COM a ciência, SEM a ciência: a crise do paradigma dominante

O paradigma dominante é caracterizado como aquele centrado no “modelo de racionalidade que preside à ciência moderna” (SANTOS, 2010, p. 20). Um modelo global e totalitário que nega todas as formas de conhecimento não pautadas em seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. O método assenta-se nas ciências naturais, se estendendo as ciências sociais que aplicam esse modelo ao seu trabalho.

Sua crise consubstancia-se nas “insuficiências estruturais do paradigma científico moderno” (SANTOS, 2010, p. 41). Apontando algumas dessas insuficiências Lima (2000) classifica a crise das ciências em dois pontos: o primeiro ressalta a *crise dos fundamentos* (neutralidade científica, objetividade sem valores, a pretensão da

⁴ Neste contexto a pós-modernidade pode ser entendida como a modernidade que admitiu a impraticabilidade do seu projeto original (BRACHT; ALMEIDA, 2006).

⁵ Na leitura dos autores é necessário, por hora, deixar de lado os preconceitos e confusões semânticas que rodeiam esse termo, para “[...] com Bauman, passar a enxergá-lo como a possibilidade de um novo ponto de observação no interior da própria modernidade, capaz de permitir a reflexão sobre o projeto da *ordem como tarefa* e julgar sua (in)congruência, seus ganhos, perdas e os efeitos da turbulência que ele provocou” (ALMEIDA et al, 2009, p. 29, *grifo dos autores*).



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

verdade) enquanto o segundo consiste na *crise ética* (o sentido, significado e aplicações do conhecimento científico para a existência humana). “Assim a crise das ciências é inseparável da *crise de nosso tempo*” (idem, p. 72, *grifos do autor*).

As duas crises estão relacionadas em seus questionamentos. Na primeira o questionamento da condição não científica da educação física aproximou o MREF dos postulados científicos modernos. Duas linhas travaram um embate epistemológico a partir da década de 80: enquanto uma – vertente de direita – se pautava nas ciências naturais a outra – de esquerda – centrava seu discurso nas ciências sociais. Ambos os casos ancoram-se no caráter legislador (BAUMAN, 1999) tomando como pano de fundo a racionalidade científica do paradigma dominante (SANTOS, 2010).

A crise da modernidade marca o questionamento da ciência, momento que a educação física e a produção do conhecimento da área começam a guinar rumo a outros ventos: uma ação dos *intérpretes* (BRACHT; ALMEIDA, 2008; ALMEIDA, 2007). O momento abarca uma situação paradoxal. “A ciência que era vista como um instrumento de emancipação dos homens torna-se crescentemente uma fonte de ameaça” (LIMA, 2000, p. 72). Nesse sentido se opera uma “profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 50).

As reflexões engendram o surgimento de um campo “forjado nas lutas, nos embates entre uma pluralidade de *saberes-fazeres* que o atravessam e o constituem” (LIMA, 2000, p. 72, *grifo do autor*). Numa concepção filosófica, Lima (2000, p. 68) indica uma mediação epistemológica como arte da suspeita ao “colocar em suspenso tudo aquilo que funda e fundamenta nossas certezas”. Nesse sentido já não há apenas uma verdade, mas verdades.

O movimento *com* a ciência e *sem* constitui uma ambivalência onde a educação física caminha nas tentativas de delimitar sua identidade, legitimidade e justificação no contexto social. Se por um lado a área ainda se apoia nos conceitos genéricos científicos do paradigma dominante, por outro ela se distancia na crítica a esse paradigma. Emerge no debate a questão da tradição e especificidade como elementos marcados pela influência do embate travado na crítica ao paradigma dominante.

Tradição e especificidade da educação física

O debate oriundo do “combate pelas verdades” apresentado por Lima (2000) está vinculado aos movimentos de proposta/disputa em torno da autonomia ou identidade epistemológica da área – uma vertente científica e outra pedagógica – constituindo assim o movimento de *pedagogização*, *despedagogização* e *repedagogização*⁶ (PAIVA, 2003).

⁶ A autora é influenciada por Bracht (1999) na nomeação desses movimentos.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

Dadas essas informações sustentaremos aqui como hipótese de trabalho a condição da educação física em sua especificidade interventiva, ou seja, a educação física só pode ser *educação física* quando em *ação* (intervenção). A intervenção depende do conhecimento e nesse sentido “conhecer é, enfim, constituir o que chamamos ‘nosso mundo’ (o que nos autoriza a intervir), processo que se realiza no infinito compartilhar de sentidos gerados pelos seres humanos” (GONZÁLES & FENSTERSEIFER, 2009, p. 14).

Quando elegemos a intervenção enquanto especificidade da educação física, podemos delimitar melhor as fronteiras que atravessam o campo, assim, elucidando a função pedagógica da área, sejam nas escolas, escolinhas de esportes, academias, clubes, etc. E quanto a isso

É sempre importante não esquecermos que o que funda uma relação pedagógica não é uma determinação divina, nem natural, nem do poder da força, mas uma determinação que tem por base o poder argumentativo que certos conhecimentos propiciam, e que, por não estarem disponíveis igualmente entre alunos e professores, justificam essa relação. (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2009, p. 15).

Ao tratarmos do debate da especificidade da educação física não podemos nos esquecer dos discursos, epistemológicos, que concorrem a legitimação do campo. Com relação a isso temos no trabalho de Almeida (2007) considerações acerca das produções do Grupo de Trabalho Temático de Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. O autor constatou uma diversificação, que apesar das celeumas, aponta uma importante *renovação epistemológica* que tem ocorrido na dimensão *processual* de sua atividade epistemológica, tanto quanto o questionamento da equação Verdade = Razão = Ciência – como instâncias legitimadoras do conhecimento e da verdade – bem apresentado por Fensterseifer (2006).

Essa renovação caminha nas suas variadas formas e multiplicidades:

Do quadro de posições que procura delinear, o elo entre as distintas perspectivas que (1) entendem prescindir de uma ideia fundamentadora que confira unidade à pluralidade de pretensões de verdade presente em nossa comunidade científica e (2) aqueles que vão se orientar pela unidade obtida no fundamento do melhor argumento entre as diferentes propostas com pretensão de verdade, resulta da inflexão ocorrida no discurso filosófico do Ocidente moderno a partir da segunda metade do século XX: a transição do paradigma da subjetividade (filosofia da consciência) para o paradigma da linguagem, mais bem expressa por aquilo que se convencionou chamar, malgrado as peculiaridades de cada tradição que aí se vincula, virada linguística (*linguistic turn*). (BRACHT *apud* ALMEIDA, 2007, p. 2).

Posto esse viés interpretativo Almeida (2007) fará apontamentos a partir da teoria de Zigmunt Bauman, principalmente no contexto da virada linguística na sociologia deste autor, indicando em seu viés mais rortiano leituras acerca de sua



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

metáfora cunhada de *legislação*. Assim, comunicará dois pontos fundamentais para a prática pedagógica em educação física a partir do seguinte questionamento: “Quê implicações da posição assumida por Bauman no confronto entre universalismo e contextualismo podemos extrair para a prática pedagógica na educação física?” (idem, p. 6).

O primeiro ponto consiste na súbita valorização do pluralismo (contextualismo) que deveria ser visto aqui não como uma adoção de um relativismo cultural, mas da capacidade de comunicabilidade e do consenso mútuo. O segundo estaria na tarefa de uma pedagogia crítica capaz de realizar o deslocamento do caráter *legislador epistemológico* para a esfera da *interpretação dialógica* (BRACHT; ALMEIDA, 2008). Utilizando as palavras de Almeida (2007, p. 7) essa passagem estaria no deslocamento do

[...] *legislar* acerca do modo correto de separar a verdadeira prática crítica da não crítica para o propósito de *interpretar* acerca do modo correto de traduzir práticas pedagógicas distintas, cada uma gerando e sustentando suas próprias verdades criticáveis e passíveis de revisão no infinito processo de conversação, seu fundamento.

Como podemos notar a questão paira sobre a capacidade comunicativa, onde, o consenso mostra-se como equação cognitiva para um caminhar juntos. Ou seja, assim como a atividade epistemológica se faz dentro da tradição e seus pré-conceitos (FENSTERSEIFER, 2006), a educação física também. Perceber a tradição que esta área construiu no seio da modernidade nos capacita a interpretarmos dialogicamente sua incumbência dentro da crise moderna. Nesse sentido poder-se-á estabelecer uma reflexão crítica de um campo do saber que considere a si mesmo enquanto partida de sua própria justificativa dentro de um contexto em crise.

Nesse sentido “Bauman admite que nem todas as diferenças entre as tradições culturais têm o mesmo valor e que alguns modos de vida podem sim ser considerados ética e politicamente superiores a outros” (ALMEIDA, 2007, p. 7). Entretanto, essa condição não deve ser vista como uma opção para a sacralização de opiniões, mas de uma via de respeito ao pensamento do outro que deve ser ouvido e discutido, e não somente ser tomado com uma “vaca sagrada” (SAVATER *apud* FENSTERSEIFER, 2006).

Como nos aconselha Fensterseifer (2006) a justificativa da atividade epistemológica no ambiente acadêmico nos indica – mesmo que a educação física não tenha abandonado o caráter genérico das ciências e se volte ao debate das proposições no seu interior – que a área “[...] tem assumido uma proporção mais significativa da análise das construções discursivas que tematizam conceitos/temas pertinentes à área, tal como: saúde, esporte, movimento humano, etc.” (idem, p. 36). A isso temos concordado também como indicativos da tradição e especificidade da educação física



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

que enreda sua história e seu caráter interventivo na busca de sua legitimidade. E conforme alerta Silva (2011, p. 9) se “constitui uma tarefa presente e inadiável”.

Considerações finais

A atividade epistemológica realizada nesse trabalho indicou a relação de duas distintas crises que atravessam a constituição do campo da educação física. A primeira remete a um caráter de validação do paradigma dominante moderno que centra suas atividades na racionalidade científica ocidental. Já a segunda refere-se ao questionamento desse paradigma e dos princípios da modernidade. Esse contexto apresenta um movimento ambivalente que atravessa a educação física, que num momento está *com* a ciência e noutro *sem* ela. Essa ambivalência contorna por um lado que a área ainda se utiliza das ciências na produção de seu conhecimento. Entretanto por outro, a questão está centrada na capacidade de exercer uma suspeita da pretensão dessa cientificidade.

É no bojo desse debate que se coloca como agenda do dia a tarefa de legitimação e justificação da educação física mediante o contexto social hodierno. Compreendemos que analisar as questões da tradição e especificidade da área se colocam profícuos mediante a demanda epistemológica desse campo do saber. O caminho principal está em sair de um caráter de *legislação epistemológica* para a esfera da *interpretação dialógica*. Não esquecendo que mesmo uma tradição cultural podendo ser considerada ética e politicamente superior à outra não nos indica que deveríamos sacralizar as opiniões de uma dada vertente epistemológica.

É nessa esteira que compreendemos que a interlocução com a teoria baumaniana mostra-se relevante na construção de ferramentas para a operação de uma atividade epistemológica coerente e que busque construir a justificativa da envergadura que a educação física pode ganhar na modernidade em sua fase líquida. Atravessar – e ser atravessada – pela crise da modernidade se configura em um momento desafiador que se mostra muito mais potencializador e reflexivo do que catastrófico e impossível.

Referências

ALMEIDA, F. Q. de. Bauman entre Habermas e Rorty na virada linguística: algumas implicações para a prática pedagógica em educação Física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 15. [e] 2., 2007, Recife. *Anais...*, Recife-PE: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/115.pdf>>. Data de Acesso: 06 de Jun. 2012.

_____; GOMES, I. M.; BRACHT, V. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

_____; ALMEIDA, F. Q. de. *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____; ALMEIDA, F. Q. de. O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 123-136, mai. 2008.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FENSTERSEIFER, P. E. Atividade Epistemológica e Educação Física. In: NOBREGA, T. P. *Epistemologia, Saberes e Práticas da Educação Física*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006.

GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, set. 2009.

LIMA, H. L. A. de. Epistemologia, relativismo e educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 1, p. 65-77, set. 2000.

MACHADO, T. da S. *Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes*. Vitória, 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

PAIVA, F. S. L. Constituição do campo da educação física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (org.). *A educação física no Brasil e na Argentina*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 55-80.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, S. P. A educação física entre o projeto social da modernidade sólida e o projeto social da modernidade líquida. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 17. [e] 4., 2011, Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre - RS: CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3451/1442>. Data de Acesso: 06 de Jun. 2012.