

BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA-HERMENÊUTICA

Paulo Evaldo Fensterseifer*

Perguntar-se pelas “base teóricas” da Educação Física (EF) representa seguramente um avanço para uma área que historicamente limitou-se as questões de caráter instrumental. Colocam-se logo duas interrogações a respeito desta disposição: primeiro, qual o móvel (interesse) desta pergunta? Segundo, como respondê-la?

O título desta intervenção já enuncia uma forma de enfrentar este desafio, ou seja, buscar uma compreensão histórica-hermenêutica do problema, fugindo da tentação metafísica da noção de “fundamento”, reconhecendo, ao contrário, a radicalidade da historicidade de qualquer base teórica e seu caráter de interpretação.

Assumir o caráter histórico-hermenêutico de qualquer pretensão fundadora, se, por um lado, nos torna menos arrogante, mais humildes, por outro, aumenta nossa responsabilidade, pois passamos a ter um compromisso ontológico, sobre o qual a reflexão epistemológica e ético-política tem a tarefa de afastar as tentações da dogmatização metafísica. Isso implica em dizer que o real é sempre construído enquanto proposição.

O questionamento, por sua vez, carrega em nossa tradição greco-cristã uma potencialidade herética¹, em particular quando não se limita a sistematicidade de um imaginário instituído, pois inaugura uma abertura, uma disposição para uma nova forma de responder a uma questão. Em outras palavras, a pergunta

* Professor do Departamento de Pedagogia da UNJUI (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) e-mail: fenster@unijui.edu.br

1. As dúvidas não provem dos deuses e revelam a fragilidade humana diante das tentações malignas.

não se limita *as soluções dadas a um problema*, mas põe em questão *o problema destas soluções*, rompendo assim com a imanência de uma realidade segura de si.

Perguntar-se pelo sentido de algo, no caso da EF, implica em uma busca de reafirmação dos sentidos postos, ou, “e aí mora o perigo”, buscar novos sentidos. Em torno disso escrevi em outro momento que:

Dar sentido é encontrar razões (valores) que orientem e justifiquem nossos atos (em qualquer instância). Os valores presentes na EF tem a ver com os valores presentes na sociedade. Ao perceber que ambos são criação histórica, a EF perde sua ingenuidade (parte dela pelo menos) e percebe que uma reflexão epistemológica choca-se com uma problemática mais ampla (política). A EF precisa então perceber-se nesse todo, e isto exige **teoria**. (Fensterseifer, 1999, p. 180)

Também lembrava naquela ocasião que a EF carece de uma tradição reflexiva que problematize suas intervenções, ficando a mercê de proposições teóricas heterônomas, em uma evidente situação de menoridade².

O rompimento com esta situação de menoridade exige uma disposição política de uma área que almeja a autonomia, demandando a reflexão epistemológica a respeito das bases teóricas que a orientam. Estas por sua vez revelam sua natureza política pelos recortes que promovem ao constituir o objeto de tematização da área e seus desdobramentos no plano da intervenção. Isso significa afirmar que este objeto não encontra-se na natureza ou na cultura a espera de problematização por um conhecimento disciplinar, mas são constituídos como tais pelas opções desta tematização, o que torna compreensível a afirmação foucaultiana de que todo enunciado epistêmico é ao mesmo tempo um enunciado político ideológico.

Movimento neste sentido ganha força no Brasil a partir da década de oitenta do século passado, possibilitando algo que podemos denominar uma espécie de “consciência histórica”, a qual se esboçou, em um primeiro momento,

2. Situação, segundo Kant (1985, 100), de quem é incapaz de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outrem.

com pretensões objetivistas de revelar “verdadeiro caráter da EF”. O debate político-epistemológico que se seguiu revelou que ao “historicismo objetivista” faltava a radicalidade da sua própria historicidade. Como alerta Gadamer,

O historicismo objetivista é ingênuo porque jamais vai até o fim de suas reflexões. Confiando cegamente nas pressuposições de seu método, esquece-se inteiramente da historicidade que também é “sua”. Uma consciência histórica, que se pretenda verdadeiramente concreta, deve considerar *a si mesma já* como fenômeno essencialmente histórico. [...] Para o historicismo objetivista, a historicidade do objeto é uma ilusão a ser superada: o objeto “verdadeiro”, situado além das ilusões, não é histórico. Dito de outro modo: segundo o historicismo objetivista, o objeto histórico é uma mistura de “em si” e “para nós”, uma mistura de “verdadeiro objeto histórico” e “nossas ilusões históricas”. (1998, p. 70)

Desse esforço compreensivo forjamos a autoconsciência que nos permite reconhecer a EF como “filha da modernidade”, irmanada ao Estado Nacional, a Economia Capitalista, a Ciência, a Escola (nas bases que conhecemos hoje). No entendimento de Bracht & González,

A EF se relaciona na sua gênese mais fortemente com as instituições médica, militar e educacional. A instituição educacional foi, por assim dizer, um *locus* eleito (embora não único) para uma sistemática educação corporal da população. A EF e a escola moderna são contemporâneas, gestadas no mesmo caldo histórico-sócial e cultural. A função social que torna a EF necessária, que a configura importante para o projeto social em implantação vai ser fundamentada basicamente no conhecimento médico, daí a influência do higienismo e a vinculação histórica entre EF e saúde, o que confere as características principais de seu universo simbólico de legitimação. (2005, p. 150-151)

O esforço de legitimação da EF compreende não apenas os espaços de intervenção mas também de produção do conhecimento que sustenta esta intervenção e que procura afirmar-se nos espaços institucionalizados da pesquisa dita científica. A reflexão em torno do modelo que tem sustentado esta produção permite-nos visualizar outro âmbito das bases teóricas da EF.

O que podemos perceber neste esforço de “cientifização” da EF é sua adesão aos modelos de investigação empírico-analíticos, ocasionando a “naturalização” de seu objeto, centrando-se em proposições exclusivamente biologizantes. Segundo Soares,

Na medida em que o método científico utilizado para dar conta da explicação da sociedade é tomado das ciências físicas e biológicas, o fato social e o sujeito que o constrói – o homem – aparecem como que aprisionados nos limites dessas ciências [...] As questões sociais passam a ser “naturais” e o homem social passa a ser “homem biológico”. (1994, p. 61)

Essa postura ignora (ou finge ignorar) que o agir humano é incompreensível fora do quadro valorativo que conforma a ação humana. Nas palavras de Apel,

absolutamente não é possível uma experiência empírico analítica de ações humanas em sentido estrito. Ações humanas, precisamente como aquilo que elas são, não podem ser descritas sem que se tenham entendido as normas (imanentes) de seu êxito, reconhecidas como parâmetros de avaliação. (1994, p. 26)

Também Marques opõe-se a pretensão das ciências empírico analíticas de descolarem-se das condições sociais que as forjam, afirma ele:

As ciências empírico-analíticas não podem ignorar-se constituídas por atos humanos, sustentadas por uma comunidade científica e inseridas no processo cultural mais amplo da linguagem ordinária. Estão elas sujeitas ao processo de validação de suas premissas, à prova da argumentação, não da experimentação em si mesma, porque se voltam à interpretação, não à simples produção de novas experiências *ad infinitum*. Não pode, por isso, o interesse técnico do conhecimento desvincular-se dos interesses prático e emancipatório. (1992, p. 151)

Soares (1994) reconhece esta forma de racionalidade na base dos “métodos de ginástica” (analíticos e sintéticos) que estão na origem da EF, forjando o “mito do homem natural e biológico”, o qual terá suas intenções motoras convertidas, pretensamente, em movimentos objetivos, condição da cientificidade moderna. Legado cartesiano que, segundo Merleau-Ponty (1994):

Habitou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância. Essas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um sujeito que é apenas aquilo que pensa ser. O objeto é objeto do começo ao fim, e a consciência é consciência do começo ao fim. Há dois sentidos e apenas dois sentidos da palavra existir: existe-se como coisa ou existe-se como consciência. (p. 268)

Os desdobramentos desse pensamento cartesiano permitiu, segundo Luz (1988), a constituição de uma visão mecanicista do mundo, promovendo a sinonímia entre natureza e matéria, bem como a concepção da matéria como composto de elementos irreduzíveis, analiticamente dedutíveis e empiricamente comprováveis. Visão que permanece ainda hoje hegemônica nas chamadas ciências naturais, constituindo-se em modelo teórico para áreas como medicina e fisiologia, as quais trouxeram e trazem, ainda hoje, conseqüências para a intervenção e produção do conhecimento na EF no que tange a relação Atividade Física e Saúde. Fenômeno identificado, entre outros, por Palma (2001), ao verificar que o modelo de investigação científica hegemônico a respeito de este tema encontrar-se centrado em um viés biológico, operando com bases quantitativas que ignoram os determinantes sócio-econômicos e psicológicos. Com isso reduzindo a complexidade do fenômeno saúde-doença a determinantes individuais, que em última instância geram o que se tem denominado “culpabilização da vítima”.

Bracht (1999) visualiza nesta forma de racionalidade a base teórica que tem dado suporte a produção do conhecimento relativa ao esporte, uma vez que este, como filho da modernidade, encarna os processos de racionalização nas práticas de treinamento similares aquelas desenvolvidas no sistema produtivo da sociedade capitalista industrial. Daí suas características: “secularização; igualdade de chances; especialização; racionalização; burocratização, quantificação; busca do recorde” (Guttmann apud Bracht, 1999, p. 85).

Se podemos afirmar com Bracht (1999) que o esporte se desenvolveu “no mesmo caldo sóciocultural em que se desenvolveu a ciência moderna” (p. 87), também podemos concluir que esse “caldo sóciocultural” passa a exercer um forte poder determinante na EF escolar, a medida que o esporte passa a constituir-se em conteúdo hegemônico desta área. Subordinada a esta lógica a EF escolar assume a condição de meio para atingir os fins do esporte de rendimento (ou ao menos legitimá-lo), constituindo-se na base da pirâmide seletiva do sistema esportivo, além de potencializar um mercado consumidor/espectador acrítico do esporte.

Esse fenômeno de “esportivização” da EF e suas conseqüências foi amplamente estudado por Kunz (1989, 1991, 1994), o qual, valendo-se de um referencial habermasiano, evidenciou a hegemonia que o “interesse técnico” exerce sobre a produção do conhecimento na EF, o que se eviden-

cia na supremacia das pesquisas empírico analíticas e na incapacidade de uma reflexão epistemológica que permite revelar os pressupostos político-ideológicos.

Este quadro, aqui brevemente esboçado³, nos permite situar a EF em um quadro mais amplo da própria crise da racionalidade moderna, pondo em cheque o modo de produção de conhecimentos por ela gerado, ou seja, o conhecimento científico. Estamos vivendo a crise de um tipo de solução que a humanidade, ou a parte dela que nos inclui, deu a si, e ao mesmo tempo presenciamos a disputa pela saída desta crise. É aqui que se situa o debate das bases teóricas das diferentes áreas do saber na contemporaneidade, incluída a EF, a qual não pode, no meu entender, ficar indiferente, limitando-se a aguardar soluções heterônomas.

Creio, orientado hemeneuticamente, na provisoriade de qualquer proposição, logo emitir opiniões diante deste quadro não caracteriza um ato de arrogância (quem sabe o silêncio de alguém que espera ter a última resposta o seja), o que me permite esboçar uma perspectiva de enfrentamento desta crise.

Parto da constatação de Marques (1993, 1994) de que é preciso superar os paradigmas que até hoje orientaram a questão do conhecimento, seja ele o ontológico (ou das essências), para o qual conhecer é contemplação e adequação do sujeito ao mundo (objeto). Seja o paradigma moderno (da razão dominadora), no qual conhecer equivale ao exercício de dominação/manipulação do sujeito frente ao objeto. Propõe este autor a necessidade de abandonarmos a relação sujeito/objeto que caracteriza estes paradigmas, substituindo-os pelo paradigma neomoderno ou da comunicação, em que conhecer é o entendimento dos sujeitos entre si sobre algo no mundo.

Este novo paradigma tem seu pano de fundo, nas relações cotidianas estabelecidas entre sujeitos e mediadas lingüisticamente. Dentro dele

3. Uma análise mais aprofundada deste tema encontra-se em Fensterseifer, 2001.

a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual de razão: serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que forem validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado, sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contra-provas, de argumentos e contra-argumentos. (Rouanet, 1987, pp. 13-14).

A utopia desta racionalidade comunicativa consiste basicamente na possibilidade dos indivíduos entenderem-se entre si, em uma situação ideal de fala (livre de coerções, tanto externas como internas), podendo os homens “chegar a um entendimento mútuo sobre questões vinculadas ao mundo objetivo das coisas (ciência), ao mundo social das normas (moral) e ao mundo subjetivo das vivências e emoções (arte)” (Rouanet, 1987, p. 227).

Visualizamos, analogamente, uma educação física que, no esforço coletivo da aprendizagem mediada lingüisticamente, possibilite aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental no que se refere as atividades da cultura corporal de movimento, segundo, que entendam a normatividade social que condiciona as referidas atividades, para que com isso possam interferir na construção/ reconstrução dessas normas; terceiro, que na vivência destas atividades tenham garantido o espaço de manifestação de sua sensibilidade estético-expressiva, condição de afirmação das identidades pessoais.

Não se trata de diferentes racionalidades, mas diferentes expressões de uma mesma racionalidade que demanda a participação dos sujeitos, operando, tal como em uma relação psicanalítica, de modo que o conhecimento não se construa sobre alguém, mas com a necessária participação dos envolvidos no processo.

Acreditamos que assim a educação física poderá contribuir com um projeto emancipatório, cabendo a educação como um todo assumir um “papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético”, promovendo “o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens”. (Marques, 1994, p. 558).

Esse debate em torno da razão e sua crise deve interessar a educação e em particular a EF, pois nossa concepção de racionalidade constitui a base teórica que sustenta nossas intervenções. Pensar a EF e sua tarefa pedagógica, para além da racionalidade instrumental que coloniza as diferentes dimensões de nossa vida, pode, e deve, significar a produção de outros sentidos para a nossa vida, nada que se equivale à utilidade, rendimento, saúde, etc. mas algo que cumpra o desafio posto hoje para a educação que é encontrar/produzir sentido significado para a vida, ou nas palavras de Mário Osório Marques, (Comunicação oral), “a educação, hoje, deve responder aos desafios postos aos homens, não se concentrando apenas na maior produtividade do trabalho, mas na exigência de construção conjunta de novas formas e razões para viver”.

Penso que uma perspectiva teórica não seja objeto de crença, mas algo que nos inspira a pensar, o que não significa a exclusão de outras perspectivas. Os limites, as fragilidades desta forma de pensar são evidentes se tomarmos como referência as verdades fundamentalistas das religiões, ou de uma ciência mistificada, mas isso não significa para mim o abandono do “trabalho do conceito”, mas o reconhecimento de que ele não se faz sem “restos”, afinal a realidade é sempre mais rica que as teorias. Assim, tomando a contribuição da hermenêutica gadameriana, devo dizer que não haverá a última e definitiva posição sobre qualquer questão que seja, como não haverá a “teoria última”, desde que mantenhamos aberto o espaço da reflexão, e neste espaço o desafio é, tal como queria Nietzsche, “dançar mesmo diante do abismo”, que em última instância traduz-se pela ausência de sentido último, o que coloca a responsabilidade da “produção de sentido” e o reconhecimento de que essa produção é humana, “demasiadamente humana”, logo perguntar-se pelas bases teóricas que sustentam essa produção de sentido é um bom começo.

REFERENCIAS

Apel, K. (1994). *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis: Vozes.

Bracht, V. (1999). *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

- Bracht, V., & González, F. (2005). Educação Física Escolar. In *F. Gonzalez, & P. Fensterseifer, Dicionário Crítico de Educação Física* (pp. 1-150). Ijuí: Editora da UNIJUÍ.
- Fensterseifer, P. (2001). *A Educação Física na Crise da Modernidade*. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (2002). Atividade Epistemológica e Educação Física. In Simpósio Brasileiro de Epistemologia e Educação Física. Natal/RN/Brasil.
- _____. (1999). Conhecimento, epistemologia e intervenção. In S. V. Goellner, *Educação Física/Ciências do Esporte: conhecimento e intervenção*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Gadamer, H. (1998). *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: Ensino & Mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (1989). Esporte enquanto fator determinante da Educação Física. *Revista Contexto & Educação*, 63-73.
- _____. (1994). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Luz, M. (1988). *Natural, racional, social; razão médica e racionalidade científica moderna*. Rio de Janeiro: Campus.
- Marques, M. O.(1992). *A Formação do Profissional da Educação*. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (1993). *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (1994). Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, LXXIII (175), 547-565.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Palma, A. (2001). Educação Física, Corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, XXII (2), 23-39.
- Rouanet, S. P. (1987). *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Soares, C. L. (1994). *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.