

EDUCAÇÃO FÍSICA E EPISTEMOLOGIA: A CIENTIFICIDADE COMO UMA DIMENSÃO CULTURAL

Emerson Luís Velozo

Docente do Departamento de Educação Física da UNICENTRO
Doutorando na Faculdade de Educação Física da UNICAMP
Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC)

RESUMO

Este artigo discute a superespecialização da ciência moderna e sua influência na prática acadêmica da Educação Física. A hegemonia de determinadas subáreas do conhecimento repercute numa visão fragmentada, naturalizada e universalizada de ser humano e de realidade social. Alguns pressupostos gerados pelo pensamento antropológico – a compreensão da realidade como dimensão simbólica, a noção de fato social total e a concepção sintética de homem – permitem desfragmentar, desnaturalizar e desuniversalizar o saber científico. Estes pressupostos emergentes dos estudos antropológicos sobre a cultura podem contribuir para a compreensão da tradição e para a discussão epistemológica da Educação Física.

ABSTRACT

This paper discusses the superspecialisation of modern science and its influence on the academic practice of Physical Education. The hegemony of particular sub-areas of knowledge leads to a fragmented, naturalised and universalised vision of human being and social reality. Some presuppositions generated by the anthropological thinking – the comprehension of reality as a symbolic dimension, the notion of total social fact and the synthetic conception of man – allow the defragmentation, the denaturalisation and the deuniversalisation of the scientific knowledge. Such presuppositions arising from anthropological studies about culture may contribute for the understanding of tradition and for the epistemological discussion of Physical Education.

RESUMEN

En esta ponencia se discute la superespecialización de la ciencia moderna y su influencia en la práctica académica de la Educación Física. La hegemonía de determinadas subáreas del conocimiento repercute en una visión fragmentada, naturalizada y universalizada de ser humano y de realidad social. Algunas presuposiciones generadas por el pensamiento antropológico – la comprensión de la realidad como dimensión simbólica, la noción del hecho social total y la comprensión sintética del hombre – permiten desfragmentar, desnaturalizar y desuniversalizar el saber científico. Estas presuposiciones resultantes de los estudios antropológicos acerca de la cultura pueden contribuir para la comprensión de la tradición y para la discusión epistemológica de la Educación Física.

INTRODUÇÃO: A PRÁTICA CIENTÍFICA NA MODERNIDADE

A discussão aqui realizada dedica-se a refletir sobre o tipo conhecimento produzido pela ciência moderna e qualificar certas características nele presentes, as quais têm influenciado o fazer científico na área da Educação Física. Tal influência, ao mesmo tempo em que possibilita avanços para o conhecimento da área, produz certos resultados que se configuram como limites para compreensão do ser humano e da realidade social. É nesse sentido que um exame da tradição das ciências já consolidadas pode auxiliar na compreensão da prática acadêmica – ainda muito recente – na Educação Física.

A prática científica nas Ciências da Natureza carrega consigo um conjunto de regras que as caracteriza, tais como: a noção de *neutralidade científica*, que deve ser exercida pelo pesquisador na tentativa de não contaminar a sua pesquisa com valores, crenças, interesses e outros fatores tidos como externos à prática racional e objetiva; a *separação radical entre sujeito e objeto*, que delimita o papel de cada um dos elementos presentes na constituição do conhecimento, sendo que o sujeito tem o papel de conhecer, apreender a imagem do objeto e o objeto tem o papel de fornecer a sua imagem ao sujeito de conhecimento; a *noção de objetividade* do conhecimento da natureza, segundo a qual o sujeito torna-se um elemento passivo de captação do saber que é “dado” pelos “fatos” presentes no mundo da natureza; e a *fragmentação do saber*, pois desde o início da constituição das ciências até os dias atuais, houve uma aceleração bastante nítida no processo de divisão, criação e proliferação das áreas do saber.

Este conjunto de regras produziu um tipo de conhecimento que se destacou entre os demais¹ e possibilitou às Ciências da Natureza um reconhecimento muito significativo. A questão mais importante entre tudo isso é o *status* que o saber científico goza na sociedade contemporânea. Diante de vários modos de conceber o mundo, a ciência triunfou, no sentido de adquirir legitimidade a ponto de determinar as regras do jogo do saber.

Contudo, o ponto central nesta discussão é que o saber científico moderno é super-especializado e, portanto, super-fragmentado. A fragmentação que rege o conhecimento moderno funcionou tão bem nas ciências que a deram origem – as da natureza – que foi tomada como modelo também para o projeto das Ciências Sociais e Humanas². As Ciências Naturais se consolidaram antes das Ciências Humanas e forneceram a inspiração metodológica para essas últimas que tiveram que esperar algum tempo para romper com tal influência. Mesmo na contemporaneidade os achados dos físicos, químicos e biólogos por vezes ainda ecoam significativamente no desenvolvimento das Ciências Humanas.

As Ciências Naturais em sua tradição caminham na busca de leis que possam explicar a realidade de forma objetiva: as leis da natureza, que devem ter caráter universal, ou seja, devem ser generalizáveis. As Ciências Humanas, por sua vez, buscam desnaturalizar as explicações sobre o real. Tendem a ser menos universalizantes e levar em conta outros fatores como, por exemplo, a subjetividade e a não neutralidade do conhecimento que produzem.

A noção de intersubjetividade me parece uma das mais importantes quando se trata do conhecimento científico. Ela se manifesta de maneiras distintas, mas está presente em todos os tipos de ciência. Nas Ciências da Natureza a intersubjetividade se dá entre os membros da comunidade científica. Depois de Thomas Kuhn isso ficou ainda mais

¹ Além do conhecimento científico existem outras formas de saber, como o *saber de senso-comum*, a *razão mítica* e o *saber filosófico*. No entanto, existem inter-relações entre os modos de conhecimento a ponto desta classificação se tornar um tanto abstrata.

² Não farei distinção neste texto entre as Ciências Sociais e as Ciências Humanas ou Humanidades, o que não quer dizer que elas sejam a mesma coisa. Sobre esta questão, e também sobre o nascimento das Ciências Sociais confira Comissão Gulbenkian (1996).

evidente: o que é o conhecimento se não aquilo que os cientistas admitem? A idéia de objetividade parece então equivocada. Os objetos não falam por si. É a autoridade da comunidade científica que determina, com seus modelos interpretativos e, como diria Kuhn, com seus paradigmas, o que as coisas são ou não são. No contexto das Ciências Sociais e Humanas o estatuto da intersubjetividade muda, pois ela ocorre entre os membros da comunidade científica, mas também entre o sujeito e objeto de conhecimento – objeto que é também um sujeito. Nas ciências do homem o objeto de investigação é, portanto um ser da mesma natureza do pesquisador, o que impede que ele seja tratado como mero objeto a ser observado e experimentado.

O conhecimento moderno, institucionalizado nas universidades, faculdades e escolas, incorporou esse movimento de fragmentação de modo que temos atualmente um recorte disciplinar da realidade, o qual modela os fenômenos a partir das teorias de cada disciplina. Por isso o saber científico é de certo modo profundo, mas ao mesmo tempo fragmentado. Se por um lado a fragmentação do saber, futo de um modelo disciplinar e analítico, é condição necessária para a produção do conhecimento, por outro, ela se torna um empecilho para o processo de intervenção profissional, principalmente quando se trata de áreas multidisciplinares do conhecimento nas quais há uma exigência de um pensamento sintético.

EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA

Alguns campos de saber, que podem ou não ser considerados como ciências, mas que de qualquer modo produzem e/ou utilizam conhecimentos científicos, acabam empregando como base para seus estudos e intervenções, as teorias e métodos tanto das Ciências Naturais quanto das Ciências Humanas. Este é o caso da Educação Física, um campo “multi” ou “inter” disciplinar do conhecimento que se caracteriza pelo estudo e pesquisa com fins de intervenção pedagógica. A Educação Física não possui uma matriz disciplinar ou abordagem metodológica própria que a assemelhe com as chamadas ciências básicas, mas ela articula as teorias e métodos de várias outras ciências que podem ser chamadas de “disciplinas mãe”. A Educação Física é “colonizada” epistemologicamente por outras disciplinas (BRACHT, 2003). Dificilmente se fará pesquisa em Educação Física sem tomar emprestado os modelos de pesquisa já consagrados por outras disciplinas. Por outro lado, defini-la como ciência aplicada, visto que esta seria a alternativa para a ciência que não é básica, pode repercutir num entendimento demasiado pragmático da área, para não dizer técnico no sentido de tecnologia, além de dificultar o entendimento da Educação Física também como campo que faz pesquisa compreensiva.

De qualquer forma, a Educação Física vive de uma relação de empréstimo de referenciais teórico-metodológicas das diferentes áreas do saber. Os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas, os jogos e o corpo podem, nesse sentido, ser estudados a partir dos mais diversos enfoques, abordagens ou matrizes disciplinares. Desta forma, o que reivindicaria autonomia para a Educação Física parece ser o recorte que a área faz ao vislumbrar a intervenção pedagógica³. A noção de área ou ainda de campo de conhecimento talvez ainda seja melhor do que a noção de ciência para a identificação acadêmica da Educação Física. Ser uma área ou um campo de conhecimento não representa necessariamente ser uma ciência.

³ Bracht (2003 p.43) afirma que “a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para a sua fundamentação”.

Como no ato da pesquisa não se pode olhar para as práticas corporais como fatos nus, despidos de alguma luz teórica, pois é necessário lançar um certo olhar que é sempre parcial, e portanto, não neutro, é necessário tomar cuidado com os riscos da fragmentação. O processo de especialização instalou no campo da Educação Física um “diálogo de surdos” (BRACHT 2003). Além disso, parece haver uma relação de hegemonia das subáreas da Educação Física fundamentadas pelas Ciências Naturais em relação às subáreas referendadas pelas Ciências Humanas. Esta hegemonia está atrelada à tradição do modelo biomédico como parâmetro para a intervenção na área. Com exceção de alguns setores da sociedade, onde a discussão sociocultural pode ter – por motivos históricos – um espaço mais privilegiado, nos demais setores parece haver uma aplicação mais direta dos saberes oriundos das ciências biomédicas.

Apesar disso, não há uma correspondência direta entre o saber acadêmico e a intervenção pedagógica concreta. Se a intervenção em Educação Física atendesse a mesma lógica da pesquisa acadêmica da área, talvez tivéssemos uma Educação Física “mecânica”, “fisiológica”, “psicológica”, “histórica” etc., isto é, fragmentada também neste contexto. As práticas corporais podem ser estudadas a partir desses diferentes aspectos, mas será que podem ser realizadas privilegiando um aspecto em detrimento de outros? É possível que as ações humanas tenham um sentido apenas biomecânico, ou fisiológico, ou sociocultural? Como reagrupar aquilo que o empreendimento acadêmico separou tão drasticamente? Alguns exemplos podem ser interessantes para se compreender a fragmentação e a especialização do conhecimento no âmbito da Educação Física.

O primeiro diz respeito às provas que o candidato ao curso de Educação Física precisa realizar na ocasião do concurso vestibular. Atualmente muitas Instituições de Ensino Superior tendem a comprimir o vestibular, eliminando algumas provas⁴. Em alguns concursos vestibulares para o ingresso no curso de Educação Física, anteriormente havia provas de língua portuguesa e literatura, matemática, língua estrangeira, física, química, biologia, história e geografia etc. Na atualidade frequentemente as disciplinas das Ciências Sociais são cortadas do processo – a retirada da prova de história é um bom exemplo – como se fossem irrelevantes para a formação do profissional. Há nesses concursos vestibulares uma ênfase nos aspectos biológicos da Educação Física em detrimento dos aspectos sócio-culturais.

O segundo refere-se à noção dicotomizada de Educação Física fruto da separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado⁵. A fragmentação do saber que já era imensa no nível da pós-graduação, agora foi antecipada para o contexto da graduação. O candidato ao curso precisa decidir por uma habilitação que lhe permita atuar ou na escola ou fora dela. Isso desmancha o leque de possibilidades de atuação profissional que muito provavelmente é um dos maiores atrativos àqueles que buscam o curso de Educação Física. Além disso, a visão dicotomizada de Educação Física chegou ao ponto de se chegar falar em dois cursos com diferenças para além de significativas.

O terceiro exemplo é a fragmentação presente na graduação e na pós-graduação. O currículo, organizado de modo disciplinar, divide a realidade em vários recortes para uma melhor possibilidade de análise, a partir de disciplinas como bases anatômicas, biológicas, psicológicas e sociológicas entre outras, aplicadas ao estudo da Educação Física. Ou, de outro modo, tem-se as disciplinas que dão base para a compreensão do ser humano: a anatomia, a biologia, a psicologia, a sociologia, entre outras, cada uma delas fornecendo explicações de forma autônoma sobre o ser humano e a realidade. Além do problema da fragmentação do saber, não há equilíbrio na relação entre os diferentes enfoques. Existe

⁴ Especula-se que isso talvez ocorra por motivo de redução de gastos com as provas.

⁵ Cf. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; e Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004.

uma hegemonia da abordagem biológica do ser humano no contexto da Educação Física. Isso já foi analisado por Daolio (2002), ao relatar que a Educação Física tradicional considerou o homem como uma entidade primordialmente biológica, desconsiderando ou secundarizando suas outras dimensões.

A fragmentação no estudo da Educação Física se radicaliza nos cursos de pós-graduação. Evidentemente pode-se questionar que combater a fragmentação do conhecimento neste nível de formação é “remar contra a maré” da ciência moderna e que para produzir um saber mais especializado a fragmentação é uma necessidade. No entanto, se isso pode ser visto como um ponto positivo, pelos avanços conquistados pela ciência moderna, ao mesmo tempo deve-se ter consciência dos limites da visão fragmentada da realidade. Deste modo, o que está em questão não é o combate á fragmentação, mas a construção de uma visão mais consciente dos seus limites e alcances. Se por um lado a Educação Física precisa fazer um esforço analítico para fins de estudo e pesquisa, por outro, é necessário que a área faça um esforço de síntese quando o que está em jogo é a intervenção.

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO ANTROPOLÓGICO

O primeiro ponto de inspiração do pensamento antropológico para a Educação Física é está na questão de sua cientificidade. A Razão científica moderna com sua pretensão de superioridade sobre as outras formas de saber pode ser colocada em causa quando nos dedicamos a compreender a lógica que rege as culturas diferentes da nossa. Essa constatação é compartilhada tanto pelo pensamento antropológico contemporâneo quanto por algumas correntes teóricas existentes no contexto da filosofia da ciência ou da epistemologia.

O antropólogo Clifford Geertz afirma que pelo estudo do pensamento primitivo, vamos aprendendo o quanto a razão é adquirida e que *os mitos não são sonhos, nem as belezas racionais da verificação matemática garantia da sanidade dos matemáticos* (1997, p.222). Podemos notar que, para Geertz, a forma de conhecimento científico também é fruto de construção cultural, como o pensamento de senso comum e o pensamento da razão mítica. Portanto, a ciência tal como conhecemos é um empreendimento, um fenômeno cultural. Se para a nossa sociedade a ciência ocidental, baseada na objetividade e na racionalidade, pode ser considerada útil e relevante, não há garantia de que perante outros povos, com costumes diferentes, ela tenha o mesmo reconhecimento. A própria ciência, portanto, é cultural e não universal, apesar de perseguir um saber universalmente válido.

No contexto da discussão epistemológica da segunda metade do século XX, Feyerabend (1977) chama a atenção para os limites da racionalidade científica, afirmando que os padrões de argumentação adotados pelos racionalistas são reflexos tardios do treinamento que receberam. Nesse sentido, a educação científica simplifica os elementos da ciência, desconsiderando que sua história é complexa, caótica, permeada de enganos e diversificada, e os “fatos” científicos acabam sendo vistos como independentes de opinião, de crença ou de formação cultural. Feyerabend (1991) mostra como as noções de objetividade e de racionalidade são utilizadas na ciência moderna para imprimir respeito e legitimidade à expansão intelectual ocidental e alerta que a ciência é uma forma de conhecimento desenvolvida pelo homem, mas não é a única e nem necessariamente a melhor⁶.

⁶ Ao criticar a noção de “Razão Universal”, Feyerabend relativiza o conhecimento humano, e isso é feito, em parte, com o apelo aos estudos antropológicos sobre diversidade cultural, como podemos perceber na seguinte afirmação: “Falar de valores é uma maneira indirecta de descrever o tipo de vida que se pretende

Um olhar antropológico para a epistemologia permite compreender que qualquer pretensão teórica, proposta metodológica ou uso da razão é, antes de tudo, uma construção cultural e não um atributo universal. A razão é aprendida, de modo que não há uma “Razão Universal” escrita com letra maiúscula, mas uma pluralidade de “razões” construídas culturalmente, escritas com letra minúscula e, portanto, simbólicas. A crítica a esta noção de Razão como conceito pretensamente universal parece ter sido responsável pela conseqüente crise desencadeada na noção de ciência. A idéia de método científico pautada num modelo estável e consensual que possa explicar toda a realidade assegurando o mesmo grau de cientificidade independente da especificidade de cada área do saber, como se pretendia no início do século XX é um projeto que se tornou inviável.

As classificações e especificidades das ciências são colocadas por Geertz da seguinte maneira: *rubricas abrangentes como “Ciência Natural”, “Ciência Biológica”, “Ciência Social” e “As Humanidades” têm lá sua utilidade para organizar currículos, ou para separar doutos em grupos exclusivos ou comunidades profissionais, e para distinguir amplas tradições de estilo intelectual* (1997, p.15). No entanto, há uma mistura de gêneros que faz com que as diversas áreas do saber apresentem semelhanças e diferenças entre si, e o próprio conceito sobre o que é ou não ciência acaba se tornando pouco estável. As classificações das áreas de conhecimento não dão conta de dizer o que a ciência é ou não é. Não há consenso quando se pergunta sobre “o que é científico” ou sobre “o que é esta ou aquela ciência”.

Geertz tem uma interessante resposta para esta questão, quando afirma que a ciência é o que os seus praticantes fazem. Para ele, *se você quer compreender o que é a ciência você deve olhar, em primeiro lugar, não para as suas teorias ou para as suas descobertas, e, certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem* (1989, p.15). Em Antropologia, ou na Antropologia Social, o que fazem os praticantes é a etnografia, diz Geertz, que busca não uma ciência experimental a procura de leis, mas uma ciência interpretativa à busca de significados. Se esta premissa é válida para a ciência antropológica, ela pode valer também para os outros campos de saber.

O raciocínio antropológico possibilita uma visão mais relativizada do conhecimento, colocando em cheque a pretensão de um saber e razão de validade universal. DaMatta (1978) fala em uma dupla tarefa no trabalho antropológico, que consiste em “transformar o exótico no familiar e transformar o familiar em exótico”. Esse esforço para se destituir dos pré-conceitos sobre o outro é o que viabiliza a construção de uma interpretação que admita as ações humanas como uma dimensão simbólica. De acordo com Durham (1984) a vida social é ordenada através de símbolos organizados em sistemas, de modo a negar a noção de base material ou biológica para a sociedade.

O que caracteriza a “natureza humana” é justamente o grau de ausência de orientações intrínsecas, geneticamente programadas, na modelagem do comportamento. Despojada dessas orientações, toda ação humana e a própria sobrevivência da espécie ficam condicionadas à constituição de orientações extrínsecas, construídas socialmente através de símbolos (DURHAM, 1984, p.72).

Penso que a ciência, apesar de pretender um saber universalmente válido, não é um modo de saber universalmente legítimo. Ela é, acima de tudo, uma instituição imersa no universo simbólico que é o mundo da cultura, e assim deve ser compreendida de modo a

levar ou se entende dever levar. Por isso, as pessoas organizam a sua vida de muitas maneiras diferentes. Espera-se, por conseqüente, que as ações que parecem perfeitamente normais numa cultura sejam rejeitadas e condenadas noutra” (1991, p.35).

não se estabelecer uma oposição representação-realidade na qual a dimensão simbólica fica em segundo plano⁷.

A segunda contribuição do pensamento antropológico para a discussão epistemológica da Educação Física é a “concepção sintética de homem”. A fragmentação do conhecimento em uma variedade de disciplinas científicas, cada uma delas responsável por certo discurso sobre o real, contribui para a perpetuação daquilo que Geertz (1989) denomina de concepção estratigráfica de homem. Nessa concepção o ser humano é visto como uma totalidade formada por partes estanques e autônomas de modo que cada segmento da comunidade científica se dedica a compreender e explicar uma das partes isoladamente. O ser humano seria então, formado por um núcleo biológico, uma camada psicológica, outra social e por fim a mais externa, cultural. Essa visão estratigráfica está em perfeita consonância com a fragmentação disciplinar do conhecimento, de modo que, os saberes da biologia, psicologia, sociologia e antropologia, tornam-se discursos autônomos sobre o ser humano e, além disso, vistos como independentes uns aos outros. Com a concepção estratigráfica não é possível construir interligações genuínas entre os fatores cultural e não-cultural de modo que natureza e cultura são tomadas como dimensões independentes e desconexas.

Geertz não apenas critica a concepção estratigráfica como também propõem a por ele denominada, concepção sintética de homem, a partir da qual “os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise” (1989, p. 56). Essa rearticulação entre os fatores envolvidos na existência humana permite a compreensão e explicação do ser humano levando em conta a interação entre natureza e cultura. Isso pode ainda, ajudar a desfazer a relação hegemônica existente no nível discursivo das diversas ciências que se dedicam a estudar o homem. A supremacia de uma visão baconiana e newtoniana de homem como um modelo formado de partes, centrado na busca de características universais é posto em causa e, conseqüentemente, a hegemonia das explicações biológicas sobre o ser humano pode também ser questionada.

A concepção sintética de homem permite refutar o modelo biológico de homem adotado pela Educação Física tradicional, para pensar a existência humana como uma síntese dos fatores biológico, psicológico, social e cultural se manifestando em toda e qualquer ação humana.

A terceira contribuição antropológica para a ciência que busca uma compreensão mais interativa da realidade é a de fato social total. A noção de fato social total cunhada por Mauss considera que as expressões humanas envolvem os aspectos fisiológico, psicológico e sociológico inter-relacionados na totalidade dos fatos. “Os fatos que estudamos são todos, permitam-nos a expressão, fatos sociais *totais* (...)” (MAUSS, 2003, p.309). Os fatos sociais, desse modo, não podem ser mais explicados simplesmente de maneira unidimensional, como o resultado de um fator único e determinante. Diz Mauss, “todos esses fenômenos são ao mesmo tempo jurídicos, econômicos, religiosos, e mesmo estéticos, morfológicos etc.” (p.309). A noção de fato social total possibilita uma rearticulação do olhar para a realidade social considerando-a em sua totalidade e pluralidade. Os fatores fisiológico, psicológico e sociológico são, portanto, reagrupados no processo de significação.

A noção de técnica corporal expressa muito bem essa tríplice abordagem e não pode ser compreendida de modo fragmentado como tradicionalmente tem sido abordada pela Educação Física. Segundo Mauss, para o estudo das técnicas corporais é preciso lançar mão do tríplice ponto de vista, o do “homem total”, em que os fatores fisiológicos,

⁷ Cf. Durham, 1984.

psicológicos e sociológicos são expressos. Mauss chama de técnica o ato “tradicional eficaz”, que segundo ele “não difere do ato mágico, religioso, simbólico” (p.407). É pela tradição que a transmissão das técnicas se torna possível e é pela transmissão, principalmente oral, de suas técnicas que o homem se diferencia dos animais. Fica implícita em Mauss, a técnica corporal como dimensão simbólica, pois segundo ele as técnicas do corpo são “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (p.401).

A compreensão da totalidade do fato social, do ser humano enquanto síntese de diversos fatores e da realidade como dimensão simbólica, gera novas reflexões sobre a cientificidade nas ciências que se dedicam ao estudo do homem e abre novas possibilidades para a Educação Física, que em última instância é uma área de conhecimento que estuda e atua sobre o ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei mostrar que a Educação Física como “filha da modernidade”, incorporou em sua prática acadêmica o processo de fragmentação e especialização característico da ciência moderna. Do mesmo modo que este processo se constitui como um certo avanço para o conhecimento humano, ele dividiu a realidade em partes independentes e desconexas, provocando uma dificuldade para a apreensão do real em sua totalidade.

Sinalizei ainda, que a hegemonia do modelo biológico na discussão da Educação Física reflete a supremacia das Ciências Naturais e sua pretensão de um saber universal na busca de explicações para a realidade. A Educação Física, deste modo incorporou a visão naturalizada de homem característica das ciências “duras”. O modelo de ciência da Educação Física tradicional é, portanto, o modelo das Ciências Naturais. Neste sentido, apresentei algumas contribuições para a epistemológica da Educação física a partir do pensamento antropológico, de modo a contrapor a visão naturalizada de ciência existente na área.

A primeira contribuição é compreensão da realidade como uma dimensão simbólica. A não separação entre realidade e representação e a conseqüente discussão da ciência como construção cultural evidencia que a noção de cientificidade passa por uma construção que é sempre simbólica e local, e não natural e universal como se poderia imaginar. A segunda diz respeito à concepção sintética de homem, que permite compreendê-lo como um ser inseparavelmente biológico, psicológico, social e cultural, refutando a hegemonia das explicações biológicas de corpo tão presente na área da Educação Física. A terceira se refere ao estudo da realidade a partir da noção de fato social total. A partir dela, é possível entender o fatos sociais em sua totalidade e na pluralidade de suas dimensões.

A fragmentação e especialização do saber são características da ciência moderna. A questão não é negá-la simplesmente, mas insistir que, se é uma necessidade fragmentar para o estudo e para a pesquisa, é necessário que para a intervenção se faça um esforço de síntese. Espero que estas contribuições do pensamento antropológico sirvam para diminuir a lacuna existente entre a realidade que é complexa, simbólica, total e dinâmica e o pensamento acadêmico, que, sendo analítico, tende a simplificar, fragmentar e reduzir demasiadamente os fatos sociais.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. *Educação Física e ciência: cenas de uma casamento (in)feliz*. 2º ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.
- COMISSÃO GULBENKIAN. *Para abrir as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”. In: NUNES, E. de O. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DURHAM, E. Cultura e ideologia. *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Vol. 27, nº 1, p.71-89, 1984.
- FEYERABEND, P. K. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- _____. *Adeus à razão*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. *O saber local*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

Emerson Luís Velozo
emersonvelozo@yahoo.com.br

Rua Ângela Signori Grigol, 189
Bairro Jardim América – Distrito de Barão Geraldo
CEP: 13084-405
Campinas-SP